



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EDIMAR EDER BATISTA

**SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE
GEOGRAFIA:
EXPRESSIVIDADE E MOBILIZAÇÃO CONCEITUAL**

Londrina
2020

EDIMAR EDER BATISTA

**SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE
GEOGRAFIA:
EXPRESSIVIDADE E MOBILIZAÇÃO CONCEITUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Figueiredo Salvi

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B333s Batista, Edimar Eder.

Saberes profissionais do professor de Geografia : expressividade e mobilização conceitual / Edimar Eder Batista. - Londrina, 2020.
264 f. : il.

Orientador: Rosana Figueiredo Salvi.

Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Saberes docentes - Tese. 2. Geografia escolar - Tese. 3. Conceitos - Tese. 4. Ensino e Aprendizagem - Tese. I. Salvi, Rosana Figueiredo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

EDIMAR EDER BATISTA

**SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA:
EXPRESSIVIDADE E MOBILIZAÇÃO CONCEITUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Geografia

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr^a. Lana de Souza Cavalcanti
Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr^a. Jeani Delgado Paschoal Moura
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr^a. Eloiza Cristiane Torres
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 11 de maio de 2020.

*Ao meu pai João Batista (in memoriam)
À minha mãe Irene Guerra
pelos ensinamentos e,
principalmente, pelo exemplo de vida.*

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese contou com a contribuição e a compreensão de muitas pessoas para as quais expresso meus agradecimentos.

À minha orientadora, professora Rosana Figueiredo Salvi, pela compreensão, acolhimento, paciência, apoio e por suas contribuições ao longo de minha trajetória acadêmica de formação profissional, constituindo-se em uma referencia para mim.

Às professoras Lana de Souza Cavalcanti, Jeani Delgado Paschoal Moura, Eloiza Cristiane Torres e ao professor Claudivan Sanches Lopes, pelas contribuições teórico-metodológicas oriundas da participação na avaliação deste texto, desde o processo de Qualificação do mesmo.

Aos professore(a)s do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina.

Aos amigos do Grupo de Estudos Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem (GEMPEA), pela interlocução profícua ao longo do Mestrado e do Doutorado.

À minha mãe, irmãos, a toda minha família e amigos pelo apoio ao longo da realização desta pesquisa e pela compreensão em relação aos muitos períodos de ausência.

Aos dez professores participantes e colaboradores desta pesquisa, pela generosidade em compartilhar comigo suas ideias, convicções, angústias e incertezas com desprendimento e sinceridade, que possibilitaram a realização desta pesquisa e relevantes reflexões sobre minha prática docente.

Aos meus alunos, que interagiram comigo nestes quinze anos de docência contribuindo para meu amadurecimento humano e profissional, suscitando questões e reflexões para as quais busquei interlocução na pesquisa acadêmica.

À Deus, pela saúde física que me permitiu conciliar as contribuições de todas estas pessoas para a realização deste trabalho.

Não posso ser professor simplesmente a favor do homem e da humanidade, frase de uma vaguidão demasiado contrastante com a concretude da prática educativa.

*Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura, de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a **miséria** na **fartura**. Sou professor a favor da esperança que me anima antes de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar*

Paulo Freire

BATISTA, Edimar Eder. **Saberes profissionais do professor de Geografia: expressividade e mobilização conceitual**. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, 2020.

RESUMO

Reconhecer e explicitar os conhecimentos/saberes profissionais do professor de Geografia da educação básica a partir da reflexão sobre sua atuação docente no âmbito de seu trabalho com conceitos permite delimitar o que denominamos por “saberes conceituais geográficos”. Essa é a nossa tese, que trata da expressividade e mobilização dos saberes profissionais do professor de Geografia, em seu âmbito conceitual. O foco da investigação foi o discurso de dez professores experientes que atuam na educação básica pública estadual do Paraná, Brasil, partindo da questão central: como os professores de Geografia da educação básica reconhecem e explicitam os conhecimentos/saberes concernentes à sua atuação profissional e mobilizam-nos em saberes conceituais geográficos? Nossos objetivos foram, num sentido amplo, compreender o processo de reconhecimento e explicitação dos conhecimentos/saberes concernentes à atuação dos professores de Geografia na educação básica, notadamente quanto à sua mobilização conceitual geográfica, e, num sentido específico, identificar as finalidades da Geografia na educação básica para os professores desta disciplina; analisar as concepções destes quanto à relação entre a teoria e a prática em sua atuação profissional; explicitar como estes professores expressam, organizam, reproduzem os conhecimentos e saberes que mobilizam e/ou emergem na/da sua prática profissional; compreender suas concepções acerca de seu trabalho com conceitos geográficos no ensino-aprendizagem da Geografia escolar, vislumbrando-as em suas relações com a Geografia escolar e a educação geográfica. Interpretamos os discursos docentes pela caracterização do ensino como uma prática social complexa, cujo exercício transforma o professor, à luz dos referenciais teóricos da *práxis*, dos saberes docentes, de Lee Shulman e Lev Vygotsky, tendo a dialética por método investigativo. Para reconhecer e explicitar os conhecimentos/saberes dos professores utilizamos quatro instrumentos de pesquisa: teste de associação de palavras, questionário, grupo focal e entrevista, pautando-nos na abordagem qualitativa e na técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2011). Os resultados obtidos confluíram para a confirmação da tese. Os conhecimentos e saberes profissionais dos professores são matizados pela Geografia – acadêmica e escolar – e constituem uma amálgama ampla e diversificada, cujas fontes principais são a formação inicial e contínua; e a experiência adquirida com a prática, a atuação docente. A consciência acerca dos saberes conceituais geográficos e, portanto, a qualidade do trabalho conceitual desenvolvido pelos professores está atrelada à presença da reflexão, autonomia e criatividade em sua *práxis* docente. Acerca do trabalho conceitual dos professores, constatamos a primazia do início da abordagem dos conteúdos como momento preferencial da inserção dos conceitos nas atividades de ensino e aprendizagem; a utilização de exemplificações como forma metodológica mais usual de sua realização; a contextualização enquanto busca de sentido e vínculo com o cotidiano do aluno; e o possível risco, dela advinda, de que os conceitos deixem de cumprir sua função de contribuir para a autonomia

intelectual do aluno ao possibilitar-lhe a apropriação de formas de pensar mais abstratas e sistematizadas.

Palavras chave: Saberes conceituais geográficos. Professor. Atuação docente. Geografia escolar.

BATISTA, Edimar Eder. **Professional knowledge of the Geography teacher: expressiveness and conceptual mobilization.** 2020. 264 p. Thesis (PhD in Geography) - State University of Londrina, 2020.

ABSTRACT

Recognizing and making explicit the professional knowledge/expertise of the Geography teacher of basic education from the reflection on their teaching performance in the extent of their work with concepts allows delimiting what we call "geographic conceptual knowledge". This is our thesis, which deals with the expressiveness and mobilization of the professional knowledge of the Geography teacher, in its conceptual extent. The focus of the investigation was the speech of ten experienced teachers who work in public basic education in the state of Paraná, Brazil, based on the central question: how do Geography teachers in basic education recognize and make explicit the knowledge/expertise concerning their professional performance and mobilize us in geographic conceptual knowledge? Our objectives were, in a broad sense, to understand the process of recognition and explicitness of the knowledge/expertise concerning the role of Geography teachers in basic education, especially regarding their geographic conceptual mobilization, and in a specific sense, to identify the purposes of Geography in basic education for teachers of this subject; to analyze their conceptions, regarding the relationship between theory and practice in their professional practice; to highlight how these teachers express, organize, reproduce the knowledge that mobilize and/or emerge in/from their professional practice; to understand their conceptions about their work with geographic concepts in the teaching-learning of school Geography, seeing them in their relations with school Geography and geographic education. We interpreted the teaching speeches by characterizing the teaching as a complex social practice, whose practice transforms the teacher, in the light of the theoretical references of praxis, of the teaching knowledge, of Lee Shulman and Lev Vygotsky, using dialectic as an investigative method. To recognize and make explicit the knowledge/expertise of teachers, we used four research instruments: word association test, questionnaire, focus group and interview, based on Bardin's (2011) qualitative approach and content analysis technique. The results obtained converged to confirm the thesis. The teachers' professional knowledge and expertise are nuanced by academic and school Geography, and constitute a wide and diversified amalgamation, whose main sources are initial and continuous training; and the experience acquired with the practice, the teaching performance. The awareness of geographical conceptual knowledge and, therefore, the quality of conceptual work developed by the teachers is linked to the presence of reflection, autonomy and creativity in their teaching praxis. Regarding the teachers' conceptual work, we noticed the primacy of the beginning of the approach of the contents as the preferred moment for the insertion of concepts in the teaching and learning activities; the use of exemplifications as the most usual methodological form of their realization; contextualization as a search for meaning and connection with the student's daily life; and the possible risk, arising from it, that the concepts might fail to fulfil their role of contributing to the student's intellectual autonomy by enabling them to appropriate more abstract and systematized ways of thinking.

Keywords: Geographic conceptual knowledge. Teacher. Teaching performance. school Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Delimitação da pesquisa	37
Figura 2 – Panorama do potencial investigativo dos instrumentos de pesquisa em relação aos objetivos específicos da pesquisa	39
Figura 3 – Saberes espaciais geográficos, Geografia escolar e educação geográfica	98
Figura 4 – Centralidade dos conceitos ou da questão conceitual enquanto confluência da análise da Geografia escolar, da atuação docente e do saber docente.....	156
Figura 5 – Motivações da escolha da docência em Geografia.....	159
Figura 6 – Formação inicial e preparo para a atuação profissional.....	162
Figura 7 – Teoria e prática na atuação docente.....	163
Figura 8 – Concepções de teoria e prática no contexto da atuação profissional.....	165
Figura 9 – Experiência e conhecimento/saber	168
Figura 10 – Professores de Geografia: produção e transmissão de conhecimento na educação básica	169
Figura 11 – Professores universitários e da educação básica: transmissão e produção de conhecimento	170
Figura 12 – Grupos Focais: Consensos – conhecimentos e saberes essenciais à atuação docente, segundo os professores colaboradores	179
Figura 13 – Grupo Focal 1: conhecimentos e saberes essenciais à atuação docente, segundo os professores colaboradores.....	180
Figura 14 – Grupo Focal 2: Conhecimentos e saberes essenciais à atuação docente, segundo os professores colaboradores.....	182
Figura 15 – Grupo Focal 1: Articulação dos conhecimentos e saberes no cotidiano escolar, segundo os professores colaboradores.....	184
Figura 16 – Grupo Focal 2: Articulação dos conhecimentos e saberes no cotidiano escolar, segundo os professores colaboradores.....	185
Figura 17 – Grupos Focais: Consensos – construção da forma de ensinar, segundo os professores colaboradores	186

Figura 18 – Grupo Focal 2: Construção da forma de ensinar, segundo os professores colaboradores.....	187
Figura 19 – Grupos Focais: Consensos – Conceitos e ensino-aprendizagem, segundo os professores colaboradores.....	192
Figura 20 – Grupo Focal 1: Conceitos e ensino-aprendizagem, segundo os professores colaboradores.....	194
Figura 21 – Grupo Focal 2: Conceitos e ensino-aprendizagem, segundo os professores colaboradores.....	196
Figura 22 – Grupos Focais: Consensos – Papel dos conceitos, segundo os professores colaboradores.....	197
Figura 23 – Grupo Focal 1: Papel dos conceitos, segundo os professores colaboradores	198
Figura 24 – Grupo Focal 2: Papel dos conceitos, segundo os professores colaboradores	200

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das palavras e expressões conforme as Unidades de Contexto.....	144
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Caracterização dos professores colaboradores	30
Quadro 2	–	Comparativo das práxis criadora e reiterativa	56
Quadro 3	–	O reservatório de saberes	66
Quadro 4	–	Correlação entre os saberes necessários à prática educativa, propostos por Paulo Freire, e os saberes docentes no âmbito da presente pesquisa	96
Quadro 5	–	Unidades de Contexto e Unidades de Registro referentes aos Testes de Associação de Palavras	141
Quadro 6	–	Distribuição das palavras e expressões conforme as Unidades de Contexto	143
Quadro 7	–	Palavras e Expressões: Geografia escolar	144
Quadro 8	–	Palavras e Expressões: Atuação ou trabalho docente	146
Quadro 9	–	Palavras e Expressões: Saber docente	148
Quadro 10	–	Geografia escolar: primeiras três palavras ou expressões de cada professor	151
Quadro 11	–	Geografia escolar: distribuição das primeiras três palavras ou expressões conforme as Unidades de Contexto	151
Quadro 12	–	Atuação ou trabalho docente: primeiras três palavras ou expressões de cada professor	152
Quadro 13	–	Atuação ou trabalho docente: distribuição das primeiras três palavras ou expressões conforme as Unidades de Contexto	153
Quadro 14	–	Saber docente: primeiras três palavras ou expressões de cada professor	154
Quadro 15	–	Saber docente: distribuição das primeiras três palavras ou expressões conforme as Unidades de Contexto	154
Quadro 16	–	Os conceitos em distintos momentos da profissão: Graduação, início da atuação e atual momento da carreira	190
Quadro 17	–	Os temas iniciais e emergentes do processo investigativo e os instrumentos de pesquisa	221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPG	Conhecimento pedagógico geográfico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEMPEA	Grupo de Estudos Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem
NRE	Núcleo Regional de Ensino
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UC	Unidade de Contexto
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UR	Unidade de Registro

SUMÁRIO

PRÓLOGO	18
1 INTRODUÇÃO: POR QUE PESQUISAR O PROFESSOR?	21
2 A PESQUISA: SEUS SUJEITOS E SEUS CAMINHOS	28
2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	28
2.2 PESQUISA QUALITATIVA E ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	32
2.3 OS DELINEAMENTOS DA PESQUISA	36
3 COMPLEXIDADE, PRÁXIS, CONHECIMENTOS E SABERES DELINEANDO A ATUAÇÃO DO PROFESSOR	41
3.1 INTERAÇÃO HUMANA, QUESTIONAMENTO DA CIÊNCIA E DIALÉTICA TEORIA- PRÁTICA: DELINEANDO A COMPLEXIDADE DO ENSINO.....	41
3.2 CONSCIÊNCIA E CRIATIVIDADE NO TRABALHO DOCENTE: A PRÁXIS E A TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	53
3.3 OS MÚLTIPLOS SABERES DOS PROFESSORES.....	59
3.3.1 Saberes Experienciais E Saberes Da Ação Pedagógica.....	67
3.3.2 Relação Dos Professores Com Os Saberes Em Sua Atuação Profissional	72
3.4 ATUAÇÃO, CONHECIMENTO E PENSAMENTO DOCENTES.....	74
3.4.1 Conhecimento Profissional Docente	76
3.4.2 Racionalidade Técnica E Racionalidade Prática	80
3.4.3 Conhecimento Pedagógico Do Conteúdo E Raciocínio Pedagógico: Relações Entre Compreensão-Apropriação, Transformação E Ensino	84
3.4.4 Autonomia Dos Professores	90
3.5 PRIMEIRAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE NOS AJUDAM A DESLINDAR A COMPLEXIDADE DO ENSINO	93
4 GEOGRAFIA, UMA DIMENSÃO INTERPRETATIVA DA REALIDADE CONSTRUÍDA COM CONCEITOS	99

4.1	A GEOGRAFIA DA ESCOLA NÃO É A GEOGRAFIA DA ACADEMIA: DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES DO CONHECIMENTO/SABER DO PROFESSOR	99
4.1.1	Objetivos E Finalidades Da Geografia Escolar	109
4.2	OS CONCEITOS MOLDANDO AS FORMAS DE PENSAR DO ALUNO E DO PROFESSOR	116
4.2.1	Conceitos: Abstração E Sistematização Construindo Formas De Pensar	126
4.3	RUMO A UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA?	132
5	A GEOGRAFIA, O CONHECIMENTO E OS SABERES DOS PROFESSORES	140
5.1	GEOGRAFIA ESCOLAR, ATUAÇÃO DOCENTE E SABER DOCENTE: AS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES	140
5.2	ALGUMAS FACES DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO INICIAL E RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA, TRANSMISSÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	158
6	TRABALHO CONCEITUAL E SABERES CONCEITUAIS GEOGRÁFICOS: DIMENSÕES INTERPRETATIVAS DA ATUAÇÃO E DO PENSAMENTO DO PROFESSOR	174
6.1	TRABALHO, SABERES E CONCEITOS: EM BUSCA DE COMPREENSÕES COMUNS.....	174
6.2	REFLEXÕES, SILÊNCIOS, RISOS E (IN)COMUNICABILIDADES ACERCA DO TRABALHO CONCEITUAL E DOS SABERES CONCEITUAIS GEOGRÁFICOS: SERÁ QUE EU ESTOU ENTENDENDO, E DIZENDO, O QUE ELE QUER SABER?.....	202
6.3	OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E O DESVENDAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO	220
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
	REFERÊNCIAS	236
	APÊNDICES.....	243

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	244
APÊNDICE B – Questionário de Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	246
APÊNDICE C – Primeiro instrumento de pesquisa: Teste de Associação de Palavras	248
APÊNDICE D – Segundo instrumento de pesquisa: Questionário	251
APÊNDICE E – Terceiro instrumento de pesquisa: Grupo Focal (Roteiro de Questões)	253
APÊNDICE F – Quarto instrumento de pesquisa: Entrevista (Roteiro de Questões).....	254
APÊNDICE G – Texto Narrativa Grupo Focal 1	255
APÊNDICE H – Texto Narrativa Grupo Focal 2	260

PRÓLOGO

A conclusão da pesquisa de mestrado que, embora focada na aprendizagem geográfica de alunos da educação básica, também repercutiu acerca da compreensão de alguns aspectos da docência como um todo e minha em especial, revelou possíveis caminhos a trilhar em novas investigações. Dentre eles a atuação ou o trabalho docente.

O decorrer dos quinze anos de trabalho na educação básica como professor de Geografia sempre suscitou tensões, conflitos, contradições acerca da profissão docente e também erros e acertos na busca pelo aprimoramento profissional, intelectual e humano.

As reflexões teóricas advindas da pesquisa de mestrado e da atual investigação do doutorado, bem como os resultados da primeira, a participação no Grupo de Estudos Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem (GEMPEA), o contato profícuo com os mestrando(a)s, doutorando(a)s e docentes deste grupo, do Programas de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e dos encontros e interações possibilitadas com a participação em eventos de divulgação científica Brasil afora, bem como, a convivência estimulante e enriquecedora com a minha orientadora, professora Rosana, contribuíram para a busca de uma compreensão de minha atuação profissional, que, embora não se conclua, amplia-se paulatinamente, despertando novos anseios e questionamentos.

Quando decidi investir meu tempo e energia na pesquisa na área do ensino, procurei colocar-me no lugar dos alunos, no mestrado; e, agora, no doutorado, dos professores que buscava compreender. Por ser professor da educação básica, o desafio constante, enquanto pesquisador, foi o de produzir conhecimentos sobre o professor real e não sobre o professor ideal. O que isto significa? Significa que eu não poderia deixar de buscar compreender as tensões, conflitos e contradições do trabalho docente, em virtude de minha condição de pesquisador que estuda sua própria profissão.

Neste sentido, as concepções acerca dos saberes docentes, de Tardif e Gauthier, constituíram um referencial teórico palpável, não idealizador, do cotidiano do trabalho do professor.

Desde que comecei a ler sobre a educação geográfica, ela pareceu-me bastante interessante, notadamente por contemplar o raciocínio e a leitura espacial ou geográfica de mundo e a autonomia intelectual do estudante.

Surgiu então a ideia: por que não juntar saberes docentes e educação geográfica. Era a primeira decisão relevante sobre a pesquisa. O problema posterior seria delimitar o que investigar desta junção, que atendesse aos preceitos de originalidade e qualidade de uma tese.

O vai e vem angustiante de hipóteses começou a ter fim com a primeira delimitação desta investigação: *pesquisar o reconhecimento e a expressão ou explicitação dos conhecimentos e saberes por parte dos professores de Geografia da educação básica*. Esta delimitação constituiu o primeiro esboço de escrita do problema de pesquisa desta investigação. De onde ele surgiu?

Em primeiro lugar, tenho a intuição de que os pressupostos teóricos concernentes ao saber ou aos saberes docentes, ao ultrapassarem um viés técnico de interpretação da docência contribuem para uma concepção positiva e humana da mesma. Em segundo lugar, por pretender possibilitar ao professor participante da pesquisa momentos de reflexão acerca de sua atuação profissional que possam contribuir para a compreensão mais profunda da mesma. Em terceiro lugar, pela curiosidade em averiguar se as concepções de que os professores da educação básica se compreendem enquanto produtores, criadores de saberes e conhecimentos se confirmam. Por último, como o foco da análise objetivou **compreender** o docente e a docência, optou-se por fazê-lo deixando o professor argumentar e explicitar a sua prática, e não por observá-lo ou observá-la. Esta decisão poupou-me de uma situação incômoda, por considerar que a presença do pesquisador na sala de aula, de alguma maneira, altera a dinâmica da aula e, portanto, a prática de ensino e aprendizagem do professor e dos alunos. Além disso, como conciliei, durante os quatro anos da realização do doutorado, o processo investigativo da pesquisa e minha atuação como professor da educação básica, com jornada de trabalho de quarenta horas semanais, não seria possível ter a observação de aulas como um dos instrumentos de pesquisa.

Neste sentido, não se pretendeu analisar o dia a dia do professor em sala de aula, os recursos didáticos e metodologias que utiliza, mas sim, suas concepções acerca do ensino como um todo e do ensino de Geografia em especial; da produção, construção e/ou transmissão dos conhecimentos; de sua condição

humana de ser social e singular ao mesmo tempo, no contexto de sua atuação profissional, por meio de seu discurso.

Procurando conciliar os intuitos acima referidos com o primeiro esboço de escrita do problema de pesquisa desta investigação, formulamos um complemento para o mesmo: *compreender o papel dos conceitos geográficos no ensino-aprendizagem da Geografia*. Qual a sua pertinência?

A construção do conhecimento requer autonomia. A autonomia subentende a consciência quanto ao que se realiza. A construção autônoma do conhecimento geográfico está atrelada à percepção da eficácia do mesmo em constituir um discurso explicativo acerca do espaço, sua organização, apropriação e transformação. Para tanto, uma rede articulada de princípios lógicos, conceitos e categorias é necessária. Nesta pesquisa, os conceitos foram escolhidos enquanto expressão do potencial de significado, de sentido que o conhecimento geográfico pode representar para quem o produz ou dele se apropria. Como os professores objetivam, dentre outras coisas, construir com ou transmitir para os alunos o conhecimento geográfico, é oportuno compreender as concepções docentes acerca do papel dos conceitos no ensino e aprendizagem da Geografia.

1

INTRODUÇÃO: POR QUE PESQUISAR O PROFESSOR?

Entre o fim da pesquisa de mestrado e o início da caminhada no doutorado consolidou-se a ideia de investigar o professor de Geografia. O pretense conhecimento acerca da profissão docente advindo da experiência escolar que as pessoas alfabetizadas vivenciam – notadamente em sua infância e adolescência – a seu ver respaldam-nas a opinarem a respeito da educação e do ensino com suposto conhecimento de causa. Segundo Montero (2005) esta peculiaridade do ensino pode atuar como obstáculo epistemológico tanto para a construção de conhecimento quanto para o reconhecimento do saber profissional dos professores. A compreensão da atuação profissional do professor é complexa.

A superação deste obstáculo epistemológico é necessária para o aprimoramento da qualidade do ensino. A pesquisa científica pode desempenhar papel relevante para tal intento. Mas, especificamente sobre o professor, o que pesquisar? A construção do conhecimento e o reconhecimento do saber profissional docente, citados por Montero, paulatinamente foi se delineando como problemática de investigação em nosso percurso formativo no doutoramento, a partir de 2016, no desenrolar das atividades discentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com destaque para a participação no Grupo de Estudos Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem¹ (GEMPEA) e das conversas com a coordenadora do mesmo, nossa orientadora.

Interessa-nos a atuação docente. Sabemos que a mesma não é independente da formação do professor, notadamente numa concepção de formação enquanto processo permanente, que abrange a vida, a formação inicial e o exercício profissional. A atuação também é formativa. Mas como pesquisar a atuação docente? E/ou o que pesquisar na atuação docente?

¹ Este grupo de estudo foi criado e é coordenado desde 2013 pela professora Rosana Figueiredo Salvi, tendo por participantes docentes, mestrandos e doutorandos. Seu principal objetivo é promover o debate teórico-metodológico acerca do ensino, da aprendizagem e das pesquisas de seus membros, mestrandos e doutorandos de dois Programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, o Programa de Pós-Graduação em Geografia e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Numa perspectiva de investigação qualitativa, que busca compreender o trabalho docente e o sujeito professor enquanto ser humano singular e também ser social, pretendemos analisar as suas concepções acerca de sua atuação profissional, por meio de seu discurso.

Para tanto, as perspectivas teóricas que constatamos permitirem esta leitura do ensino e do exercício profissional do professor de Geografia na educação básica versam acerca do saber docente ou dos saberes docentes; da *práxis*; da autonomia do professor; do conhecimento pedagógico do conteúdo; da formação conceitual; da educação geográfica.

O **problema** da presente pesquisa concerne à compreensão das concepções dos professores de Geografia da educação básica acerca de seus saberes e de sua mobilização conceitual geográfica no contexto de sua atuação profissional.

Defendemos a **tese** de que o reconhecimento e a explicitação dos conhecimentos/saberes profissionais do professor de Geografia da educação básica, a partir da reflexão sobre sua atuação docente no âmbito de seu trabalho com conceitos permite delimitar o que denominamos por “saberes conceituais geográficos”.

Nossa tese procura delimitar o que denominamos por “saberes conceituais geográficos”, a partir das concepções dos professores acerca de seu trabalho com conceitos em suas práticas de ensino de Geografia na educação básica, em convergência com as noções de conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman (2005, 2014), e de conhecimento pedagógico geográfico, de Lopes (2010), e de Lopes de Pontushka (2011), vislumbrando-os em suas relações com a Geografia escolar e a educação geográfica.

Para delimitar mais precisamente nossa problematização de pesquisa, elencamos como **questão norteadora** da mesma, que também pode ser denominada questão de investigação:

Como os professores de Geografia da educação básica reconhecem e explicitam os conhecimentos/saberes concernentes à sua atuação profissional e mobilizam-nos em saberes conceituais geográficos?

E a partir desta questão, propomos como **objetivo geral** da investigação:

Compreender o processo de reconhecimento e explicitação dos conhecimentos/saberes concernentes à atuação dos professores de Geografia na educação básica, notadamente quanto à sua mobilização conceitual geográfica.

Para alcançar este objetivo geral elencamos quatro **objetivos específicos**:

- identificar as finalidades da Geografia na educação básica para os professores desta disciplina;
- analisar as concepções dos professores quanto à relação entre a teoria e a prática em sua atuação profissional;
- explicitar como os professores de Geografia expressam, organizam, reproduzem os conhecimentos e saberes que mobilizam e/ou emergem na/da sua prática profissional;
- compreender as concepções dos professores acerca de seu trabalho com conceitos geográficos no ensino-aprendizagem da Geografia escolar, vislumbrando-as enquanto uma possível dimensão de análise de seu conhecimento/saber.

Qual é a pertinência da presente pesquisa? Para explicitá-la, primeiro teceremos algumas considerações teóricas.

Segundo Nóvoa (1995b), existem três fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica: a primeira, que distingue-se pela procura das características intrínsecas ao bom professor; a segunda, que define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; e a terceira, que caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula.

Nos moldes de uma racionalidade técnica, o ensino tem sido investigado enquanto conjunto de condutas e ações que distingue a competência dos professores, e nas últimas décadas, tem se ampliado a realização de pesquisas nos moldes de uma racionalidade prática, de caráter mais descritivo e compreensivo em relação ao trabalho docente.

Nossa pesquisa tem como foco a reflexão do professor sobre sua atuação profissional. Seu discurso constitui a nossa fonte de dados. Trata-se de uma investigação com finalidades interpretativas e compreensivas acerca das concepções docentes em relação à sua prática profissional.

A Geografia enquanto área do conhecimento possui singularidades em relação as outras ciências ou disciplinas escolares, quanto à pesquisa científica no âmbito do ensino. As pesquisas nesta área têm conquistado sua legitimidade ao

longo dos anos, mas nem sempre foi assim. A produção sobre ensino de Geografia no início do século XXI é considerada pequena tanto em artigos de periódicos (MOUTINHO, 2013), quanto nos Programas de Pós-Graduação em Geografia (SUETERGARAY, 2005). Em contrapartida, outros autores apontam a contínua expressividade quantitativa e qualitativa e, portanto, a consolidação enquanto campo investigativo deste âmbito de pesquisa, nos últimos anos, em nosso país (CAVALCANTI, 1995), (FONSECA; SALVI; TORRES, 2014), (CALLAI *et al*, 2016), (CAVALCANTI, 2016),

Analisando a constatação da reduzida produção acerca do ensino desta ciência no contexto de que a Geografia constituiu-se em disciplina escolar antes de se institucionalizar como uma ciência, Moutinho (2013) faz o seguinte questionamento: será que esse pouco espaço dado à temática do ensino de geografia revela certo desprezo por sua própria origem, como um migrante que tem vergonha de valorizar sua origem por sofrer preconceitos? E afirma que “[...] a Geografia deve muito à geografia escolar, e permitir que ela perca espaço pode ser um tiro no próprio pé” (MOUTINHO, 2013, p. 170). O ensino de Geografia amalgama-se com a institucionalização acadêmica desta área do conhecimento. Para o desenvolvimento desta ciência, a reflexão e a realização de pesquisas acerca do ensino, além de uma necessidade da contemporaneidade, podem ser interpretadas enquanto fortalecimento deste vínculo histórico entre esta ciência e seu ensino escolar.

Consideramos que hodiernamente, de forma paulatina, contudo, constante, a ligação entre a universidade e a escola, expressa na realização de pesquisas sobre o ensino de Geografia, tem conquistado avanços importantes em nossos país, talvez em razão da ampliação da participação dos professores da educação básica nesta modalidade de investigação, como colaboradores ou como pesquisadores.

Pesquisar sobre geografia no ensino é necessário. A espacialidade faz-se presente na vida cotidiana. Para Cavalcanti (2016), a pesquisa no ensino de Geografia está nas fronteiras, nas interfaces de três geografias, que são estruturas específicas distintas que possuem como referência principal a ciência geográfica: a **geografia cotidiana**, conhecimento espacial produzido e utilizado pelas pessoas na lida com o mundo a seu redor; a **Geografia acadêmica**,

conhecimento sistematizado oriundo de pesquisas no âmbito da ciência geográfica; e **Geografia escolar**, a Geografia produzida, organizada e praticada nas escolas.

Neste sentido, a referida autora constata, na graduação e na pós-graduação em Geografia, a consolidação da área de pesquisa no ensino, em rede com professores da educação básica e o reconhecimento de sua relevância, em razão da complexidade de seu objeto de análise (CAVALCANTI, 2016).

O espaço conquistado na produção científica geográfica pelo ensino não é provisório. No Brasil, pesquisar sobre o ensino de geografia possui identidade e um *status* próprio, que garante credibilidade aos pesquisadores dessa área (CALLAI *et al*, 2016).

Corroboramos com a concepção de que “O processo de pesquisa/investigação é, também, um processo de autoconhecimento, ou seja, o reconhecimento de nós no mundo” (SUETERGARAY, 2005, p. 38). Neste sentido, se a atitude do professor da educação básica é indagativa, a pesquisa, mesmo que não sistematizada, provavelmente compõe a sua *práxis* docente. Esta postura contribui para a superação da ideia da universidade como *lócus* único de produção de conhecimento.

O ensino de Geografia constitui um campo de investigação consolidado no âmbito desta área do conhecimento. Para que esta situação se mantenha é necessária à continuidade da realização de pesquisas nesta área.

Consideramos os saberes docentes e a questão conceitual, imprescindíveis ao entendimento do trabalho do professor de Geografia da educação básica e à busca de inovações que contribuam para sua melhoria. Sem a valorização do docente enquanto ser social e autônomo que em suas interações com os saberes/conhecimentos e com outros seres humanos produz saber e conhecimento, e sem a noção de que tal produção – que também se estende aos alunos – requer o pensamento abstrato oriundo de uma rede de conceitos que precisa ser satisfatoriamente construída e/ou apropriada pelos estudantes, com o auxílio do professor, dificilmente será possível a concretização de melhorias palpáveis no ensino desta disciplina, conforme suas finalidades, abordadas ao longo deste trabalho.

Acerca da organização do texto, temos a seguinte disposição de ideias e concepções. No item 2, intitulado “A pesquisa, seus sujeitos e seus caminhos” apresentamos os sujeitos da pesquisa, os professores colaboradores da

mesma, discorreremos sobre a pesquisa qualitativa, abordagem empregada nesta investigação, e também acerca da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), conjunto de técnicas qualitativas que empregamos para a organização das informações após as mesmas serem transformadas em dados. Por fim, delineamos a pesquisa explicitando os instrumentos de pesquisa, ou instrumentos de pesquisa, que utilizamos e os vislumbres de seu potencial quanto à consecução dos objetivos propostos nesta investigação.

O item 3 “Complexidade, *práxis*, conhecimentos e saberes delineando a atuação do professor” concentra a maior parte do referencial teórico deste estudo. Nele, o ensino foi abordado enquanto prática social caracterizada pela complexidade, na qual a *práxis* corresponde à transformação humana consciente, de professor e alunos, no decorrer da atuação profissional do primeiro, envolvendo a teoria e a prática. Analisamos os saberes docentes em seu potencial de concepção do professor enquanto sujeito produtor de seus saberes e conhecimentos, a partir de sua atuação profissional, ressaltando, no entanto, a necessidade da sistematização e investigação que explicitem os mesmos e por fim, destacamos os conceitos de conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento pedagógico geográfico como sínteses da atuação, conhecimento e pensamento docentes.

No quarto item, “Geografia, uma dimensão interpretativa da realidade construída com conceitos” diferenciamos a Geografia escolar da Geografia acadêmica, abordamos alguns aspectos da história e epistemologia da Geografia no intuito de compreender suas especificidades, objetivos e finalidades enquanto disciplina escolar e discorreremos sobre a formação e a relevância dos conceitos no ensino enquanto nexos que podem viabilizar leituras espaciais e raciocínios espaciais de mundo que promovam a conexão entre os conteúdos escolares e a efetivação de uma educação geográfica na educação básica.

Os dois últimos itens apresentam as análises dos dados oriundos da interação com os professores participantes da pesquisa. No item 5, denominado “A Geografia, o conhecimento e os saberes dos professores”, por meio da análise dos dados dos dois primeiros instrumentos de pesquisa, procuramos identificar e descrever as primeiras concepções dos professores acerca da Geografia escolar, da atuação docente e dos saberes docentes, assim como refletir sobre algumas faces da docência, como a formação inicial, a relação teoria-prática e as noções de transmissão e construção de conhecimento.

No item 6, que denominamos “Trabalho conceitual e saberes conceituais geográficos: dimensões interpretativas da atuação e do pensamento do professor” analisamos os dados provenientes dos dois últimos instrumentos de pesquisa no intuito de identificar e explicitar os saberes docentes dos participantes, notadamente no tocante ao seu trabalho conceitual e ao que denominamos por “saberes conceituais geográficos”.

2

A PESQUISA: SEUS SUJEITOS E SEUS CAMINHOS

Neste item apresentamos os caminhos trilhados no processo de investigação. Inicialmente discorreremos sobre seus sujeitos, depois acerca da técnica de organização e análise dos dados, no contexto da abordagem qualitativa e, por fim, delineamos os desenhos da pesquisa e seus instrumentos.

2.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são professores de Geografia do Quadro Próprio do Magistério que atuam na rede estadual de ensino do Paraná e serão denominados como professores colaboradores.

Os critérios para a escolha do *corpus* de participantes da pesquisa foram: a experiência docente; a prática de interlocução de saberes e de conhecimentos com outros professores e graduandos ao longo do exercício de sua profissão; e a disponibilidade em participar desta investigação compartilhando conosco estes saberes e conhecimentos acerca de sua atuação profissional, de forma livre e esclarecida, Ver Apêndice A.

Para a escolha dos professores colaboradores, segundo os critérios referidos, contamos com a colaboração de uma docente do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, bem como da professora representante da disciplina de Geografia da Equipe de Ensino do NRE (Núcleo Regional de Ensino) de Londrina. Estas professoras indicaram possíveis nomes de professores de Geografia que tivessem cerca de dez anos de atuação profissional como docentes da educação básica; que eventualmente participassem de cursos e oficinas de formação continuada para professores, promovidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná² (SEED-PR) e pelo NRE de Londrina, ministrando oficinas,

² Essa era a nomenclatura no ano de 2018, em que os referidos contatos para a escolha dos professores foram realizados. Atualmente, a nomenclatura é Secretaria de Educação e do Esporte.

palestras ou cursos; e que normalmente, em sua atuação docente aceitavam graduandos na condição de pibidianos ou estagiários, contribuindo, portanto, para a iniciação da prática profissional dos mesmos.

Efetuamos contato com dezoito professores indicados, por e-mail ou telefone, obtendo a aceitação de treze docentes para participar de nossa pesquisa. Ao longo da aplicação dos dois primeiros instrumentos de pesquisa – realizada de forma não presencial – três destes participantes não finalizaram e enviaram aos pesquisadores os referidos instrumentos, mesmo depois de reiterados contatos com os mesmos. Assim, delimitamos o *corpus* dos professores colaboradores da presente investigação com dez participantes, que aceitaram participar desta pesquisa, conforme esclarecimentos realizados aos mesmos, no Apêndice A.

Para conhecer melhor os professores participantes da pesquisa, enviamos-lhes por e-mail, um Questionário de Caracterização (Ver Apêndice B). Suas respostas ao mesmo, compõem o Quadro 1. Para preservar a identidade de nossos colaboradores, os mesmos foram codificados como (P1, P2, P3, ... P10), e serão assim denominados.

Da análise do Quadro 1 constatamos que, em conjunto, os professores colaboradores desta pesquisa possuem idades mínimas de 37 anos, com um mínimo de 13 anos de atuação docente, tendo concluído a Licenciatura em Geografia entre os anos de 1993 e 2004, principalmente no Universidade Estadual de Londrina. A grande maioria não cursou outra graduação além da Geografia, e como formação complementar, sete professores possuem Especialização e o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional)³, dois professores, Especialização e Mestrado, e um professor, Especialização, PDE e Mestrado. Como docentes da rede estadual do Paraná, a maioria dos professores já trabalhou em pelo menos três escolas e duas professoras apenas em uma escola. Em 2018 e 2019 mais da metade dos professores atuou em apenas uma escola, e um docente trabalhou em três escolas, com carga horária em torno de 40 horas semanais.

³ O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) é uma política pública do estado do Paraná que desde 2010 integra as atividades de formação continuada em educação com o objetivo de proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que resultem no redimensionamento de sua prática. Esta modalidade de formação estabelece o diálogo entre professores do ensino superior e da educação básica através de atividades teórico-práticas orientadas, pelos primeiros, tendo por intuito a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O PDE também disciplina a promoção do professor ao último nível do plano de carreira do magistério estadual.

Quanto à experiência em outras funções além da docência, quatro professores nunca exerceram outras funções, dentre os demais, destaca-se a direção auxiliar com a função principal já exercida ou em exercício, por outros quatro professores e também técnica pedagógica e bibliotecária, (quando uma docente esteve afastada da sala de aula). Três docentes já foram professores de Geografia na rede privada de ensino, uma já atuou com professora da rede municipal e um docente já acumulou experiências tanto na rede privada quanto municipal de ensino e os outros cinco professores somente atuaram na rede estadual de ensino.

Quadro 1 – Caracterização dos professores colaboradores

CARACTERÍSTICAS	PROFESSORES										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
Sexo	M	M	F	F	M	M	F	F	F	M	
Idade	49	37	54	47	41	52	53	46	37	46	
Tempo de atuação (anos)	24	14	16	21	13	14	23	21	14	19	
Conclusão da Graduação (ano)	1993	2003	2002	1996	2004	2003	1993	1994	2003	2001	
Instituição	UEL	UEL	UEL	UEL	UEL	UEL	UEL	UEL	FAFI COP	UEL	
Possui outra graduação	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	
Formação Completa	PDE	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X
	E	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	M	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-
	D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Número de colégios em que já trabalhou como professor da rede estadual do Paraná	6	6	3	1	4	Mais de 8	1	Mais de 8	Mais de 8	Mais de 8	
Número de colégios em que trabalhou em 2018 e 2019	1	2	1	1	3	2	1	2	1	1	
Carga horária semanal (horas)	40	40	40	46	40	40	40	40	40	42	
Já exerceu outra função além da de professor?	N	S Dir. Aux.	N	N	N	N	N	N	S Dir. Aux.	N	
Como professor de Geografia, já atuou em outras redes de ensino?	S Priv.	N	N	N	S Priv.	N	N	S Priv.	N	S Priv.	
Já atuou em outras redes de ensino, sem ser como professor de Geografia?	N	N	N	S Mun.	S Mun./ Priv.	N	N	N	N	N	

Fonte: dados da pesquisa

Por que estas características dos professores colaboradores são relevantes para a pesquisa? Analisando o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1995) propõe a existência – não necessariamente linear e contínua – de algumas fases desta carreira: são elas a fase de exploração, a fase de estabilização e a fase de diversificação.

A fase de exploração ocorre nos primeiros anos de atuação, caracteriza-se pela investigação dos contornos da profissão, pela confrontação com a realidade profissional, pela descoberta e experimentação, pelo “choque com o real” e pela sobrevivência como professor; a fase da estabilização ocorre por volta dos dez anos de profissão, e é marcada pelo domínio das diversas características do trabalho, subentende um comprometimento definitivo, uma aceitação pessoal e social enquanto professor, um sentimento de pertença a um corpo profissional e de competência pedagógica crescente; a fase de diversificação sucede a fase anterior e caracteriza-se pelos questionamentos dos professores em relação à profissão e a si mesmos, pela busca de novos desafios que contemplam experiências pessoais e diversificações metodológicas, podendo também o ser pela serenidade, conservadorismo, lamentações e desinvestimento na carreira (HUBERMAN, 1995).

Para Cavaco (1995), os professores da faixa etária dos trinta anos, ao apropriar-se das múltiplas dimensões de seu trabalho, descobrir e experimentar suas competências e redimensionar suas aspirações, afirmam-se e consolidam sua identidade profissional.

Nesta pesquisa, optamos por professores experientes, que supostamente: dominam o repertório de atividades, conhecimentos e saberes necessários à prática docente; compreendam-se enquanto professores; e possam refletir acerca de sua atuação profissional, conforme expressam os referenciais teóricos anteriores.

Constatamos que o *corpus* dos participantes da presente pesquisa contempla experiências de formação e de atuação docentes bastante diversificadas, constituindo uma amostra relevante do universo docente, conforme os critérios de seleção especificados, no contexto de uma investigação qualitativa.

2.2 PESQUISA QUALITATIVA E ANÁLISE DE CONTEÚDO

As características da presente pesquisa elencadas até o momento justificam a escolha da abordagem investigativa qualitativa para que seus intentos sejam alcançados. Esboçamos a seguir, de forma sucinta, as concepções que norteiam nossa visão de pesquisa científica no âmbito de ensino quanto à metodologia científica, ao método e à abordagem qualitativa.

Inicialmente, partimos da constatação de que “[...] a ciência **constrói** seus objetos, que nunca ela os encontra prontos” (BACHELARD, 1996, p. 77), para esclarecer que a construção de uma investigação científica não se origina de algo dado e evidente, mas da problematização de uma situação, de um contexto. Em outras palavras, quem pesquisa formula um problema cuja explicação/compreensão seja pertinente, numa atitude inicialmente interpretativa, abstrata, teórica, que engloba a prática em seu decorrer.

O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar é preciso saber formular problemas. E, digam o que quiserem, na vida científica, o problema não se formula de modo espontâneo. É justamente esse **sentido do problema** que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o conhecimento científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente, nada é gratuito, tudo é construído (BACHELARD, 1996, p. 18).

Num sentido amplo, conforme Goldenberg (1999), concebemos que a metodologia científica, envolve algo maior que as regras de como fazer uma pesquisa; auxilia a reflexão e a procura de um novo olhar sobre o mundo, um olhar científico, indagador, curioso, criativo, estando o pesquisador, numa pesquisa científica em busca também do jogo criativo de aprender como pensar e olhar cientificamente em busca de um aprimoramento cognitivo/intelectual e, portanto, humano.

A metodologia científica requer um método. Sobre o método científico, inicialmente, podemos considerar que:

A expressão mais acabada da razão na ciência é o método. A tal ponto que a ciência pode ser definida como o conhecimento metódico. Isso significa dizer que no conhecimento científico o fundamental é o método. E em

ciência o método é todo caminho que conduz ao conhecimento (MOREIRA, 2007, p. 108).

As leis, as teorias, a base ideológica e as categorias do método propiciam a elaboração de conceitos que permitem a realização da leitura científica do mundo (SPÓSITO, 2004). Contudo, embora caracterizado pelo rigor científico, o autor destaca que sua concepção de método vai além dos procedimentos, técnicas ou regras, que sua utilização depende da intencionalidade do pesquisador e que o mesmo também não se constitui em unanimidade na ciência.

Para Spósito (2004) ao longo da história da produção científica há somente três métodos distintos e filosoficamente coerentes para o trabalho intelectual: o método hipotético-dedutivo, o método dialético e o método fenomenológico. Na presente pesquisa utilizamos o método dialético⁴.

A nosso ver, na pesquisa qualitativa pesquisador e participantes da pesquisa são vistos como sujeitos dotados de conhecimentos que são singulares, podendo ser, pois, complementares ou contraditórios. Esta abordagem investigativa não possui regras e etapas rígidas, mas flexíveis aos intuítos do pesquisador. Assim, requer deste a consciência de que a estruturação das etapas e procedimentos utilizados influenciará os resultados que pretenda alcançar. A concepção, escolha e aplicação dos procedimentos metodológicos, portanto, é tão importante quanto a análise dos resultados da aplicação destes.

Acerca das características centrais da pesquisa qualitativa, destacamos a relevância do processo de investigação e não somente dos seus resultados, sendo o significado, o essencial desta abordagem, cuja percepção está intimamente ligada ao foco no processo como um todo (TRIVIÑOS, 1987).

Em relação à relevância do referencial teórico no processo investigativo qualitativo, Triviños (1987) afirma que as necessidades teóricas para respaldar as análises vão se consumando em face das interrogações que aparecem ao longo da coleta de dados e informações, conferindo um caráter de retroalimentação e reformulação constantes à pesquisa. Nunes (2009) destaca que o pesquisador não deve ir a campo procurando confirmar teorias, mas, ao contrário,

⁴ Não realizaremos nesta parte do texto explicações acerca do método dialético por entendermos que a fundamentação teórica apresentada nos itens 3 e 4 justificará a escolha do mesmo, bem como seu potencial explicativo no contexto desta investigação.

que estas devem servir de “lentes” para que ele interprete o que observa, vê, ouve e vivencia.

O foco desta pesquisa é a compreensão dos conhecimentos e saberes dos professores, enquanto sujeitos de seu pensar. Neste sentido, eles são colaboradores deste trabalho, considerando-se que pretendemos teorizar seus saberes profissionais, o que não é possível sem a contribuição dos mesmos. “Simplesmente, não posso pensar **pelos** outros nem **para** os outros, nem **sem** os outros” (FREIRE, 1988, p. 101). Em outras palavras, podemos dizer que nosso intuito não é o de fazer pesquisa para os professores, mas, sim, de fazer pesquisa como os professores, ou seja, vislumbramos que a participação neste processo investigativo proporcione elementos reflexivos e formativos a estes profissionais.

Pretendemos, pois, explicitar não apenas os conhecimentos dos professores, mas sua consciência acerca destes conhecimentos.

Sugiro que, para os investigadores, o objetivo crítico da investigação sobre o conhecimento do professor não é conhecer o que os professores sabem, mas que os professores conheçam o que conhecem... (ser conhecedores do conhecido). [...] O desafio para a investigação sobre o conhecimento do professor não é simplesmente o de mostrar que os professores pensam, têm crenças ou opiniões, mas que conhecem. E, ainda mais importante, que conhecem o que conhecem (FENSTERMACHER *apud* MONTERO, 2005, p. 187).

Nesta pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo como procedimento qualitativo para organizar os dados e informações e analisá-los no intuito de compreender tanto o dito quanto o não dito. A seguir tecemos algumas considerações a respeito da mesma.

Podemos considerar a Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

As palavras, imagens, textos e discursos que expressam a comunicação possuem significados e sentidos explícitos e implícitos. Para Bardin (2011) a análise de conteúdo parece útil à descrição e interpretação de opiniões, estereótipos e representações individuais e sociais. Segundo Oliveira (*et al*, 2003),

sua finalidade é explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas, tendo como referência quem a emitiu, seu contexto e efeitos.

Além das significações explícitas, as implícitas, que figuram ao lado da mensagem principal, enquanto um sentido que figura em segundo plano também compõe a análise de conteúdo, que, por meio da manipulação da mensagem permite inferências sobre a mesma (BARDIN, 2011).

Quanto à sua organização, a análise de conteúdo possui três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase caracteriza-se pela organização e pela exploração sistemática do material a ser analisado, por leituras flutuantes, tudo isso matizado pela intuição do pesquisador; a segunda fase constitui a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase de pré-análise, caracterizando-se pelas operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas; na última fase, de tratamento dos resultados, os dados brutos são organizados em quadros, gráficos, modelos e análises que condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela exploração do material objetivando torná-los significativos, “falantes” e válidos, possibilitando ao seu analista a proposição de inferências acerca dos mesmos, e descobertas inesperadas, ultrapassando o nível descritivo (BARDIN, 2011).

Ao longo desse processo, análises temáticas objetivam descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação, na qual o tema, enquanto unidade de registro corresponde a um recorte de sentido e não de forma, que se liberta naturalmente de um texto analisado a partir de critérios da teoria que serve de guia à leitura (BARDIN, 2011). Separações, agrupamentos e categorizações realizam-se enquanto organização sistemática das informações, transformando-as em dados significativos aos objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa priorizaremos as unidades de registro e as unidades de contexto enquanto oriundas da organização das informações analisadas.

A unidade de registro é a unidade de significação codificada que contém o segmento considerado unidade de base para a categorização. A unidade de contexto é mais ampla que a unidade de registro, por exemplo, pode ser a frase para a palavra, o parágrafo para o tema. Serve de unidade de compreensão para

codificar a unidade de registro, para que se possa compreender sua significação exata (BARDIN, 2011).

A estruturação rigorosa do texto, ou outra comunicação a ser analisada através desta técnica de análise qualitativa tem por finalidade ajudar o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, sua subjetividade em prol da sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos.

2.3 OS DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Retomamos neste momento a questão norteadora ou de investigação e os objetivos da presente pesquisa. Nossa questão de investigação é: **como os professores de Geografia da educação básica reconhecem e explicitam os conhecimentos/saberes concernentes à sua atuação profissional e mobilizam-nos em saberes conceituais geográficos?**

Partindo deste questionamento, propusemos enquanto objetivo geral de nossa investigação: compreender o processo de reconhecimento e explicitação dos conhecimentos/saberes concernentes à atuação dos professores de Geografia na educação básica quanto à sua mobilização conceitual geográfica; e quatro objetivos específicos, a saber:

- identificar as finalidades da Geografia na educação básica para os professores desta disciplina;
- analisar as concepções dos professores quanto à relação entre a teoria e a prática em sua atuação profissional;
- explicitar como os professores de Geografia expressam, organizam, reproduzem os saberes que mobilizam e/ou emergem na/da sua prática profissional.
- compreender as concepções dos professores acerca de seu trabalho com conceitos geográficos no ensino-aprendizagem da Geografia escolar, vislumbrando-as enquanto uma possível dimensão de análise de seu conhecimento pedagógico geográfico.

Relacionando a questão central da pesquisa e seus objetivos, a Figura 1 apresenta a delimitação da mesma. Do círculo maior para os menores, observa-se que o foco central desta investigação é o reconhecimento e a

explicitação dos conhecimentos e saberes concernentes à atuação profissional dos professores e sua mobilização conceitual geográfica. Sua compreensão realizou-se com o auxílio das noções de *práxis*, de autonomia docente, de Geografia escolar, de educação geográfica, e de conhecimento pedagógico do conteúdo, no intuito de entender mais especificamente, no contexto de sua atuação docente, as concepções dos professores colaboradores acerca das finalidades da Geografia na educação básica, da relação teoria-prática, de seus saberes docentes e de seus possíveis saberes conceituais geográficos.

Figura 1 – Delimitação da pesquisa



Organizador: o autor

Para realizar o objetivo geral e os quatro objetivos específicos desta pesquisa, utilizaremos quatro instrumentos de pesquisa que se encontram no final deste trabalho (Apêndices D, D, E e F):

- 1 – Teste de Associação de Palavras;
- 2 – Questionário;
- 3 – Grupo Focal;
- 4 – Entrevista.

Por se tratar de quatro instrumentos de pesquisa distintos, os mesmos possuem caráter de complementaridade um em relação ao outro. Seu grau de complexidade no tocante ao potencial investigativo é crescente, o primeiro é o mais simples e os dois últimos os mais complexos. O **Teste de Associação de Palavras** proporciona a identificação das primeiras impressões dos participantes em relação a algumas das questões em investigação. O **Questionário** permite análises mais amplas e aprofundadas em razão do número de questões que contempla. Estes dois instrumentos de pesquisa foram aplicados individualmente e de forma não presencial; foram enviados por e-mail, respondidos pelos professores participantes e reenviados, também via e-mail aos pesquisadores.

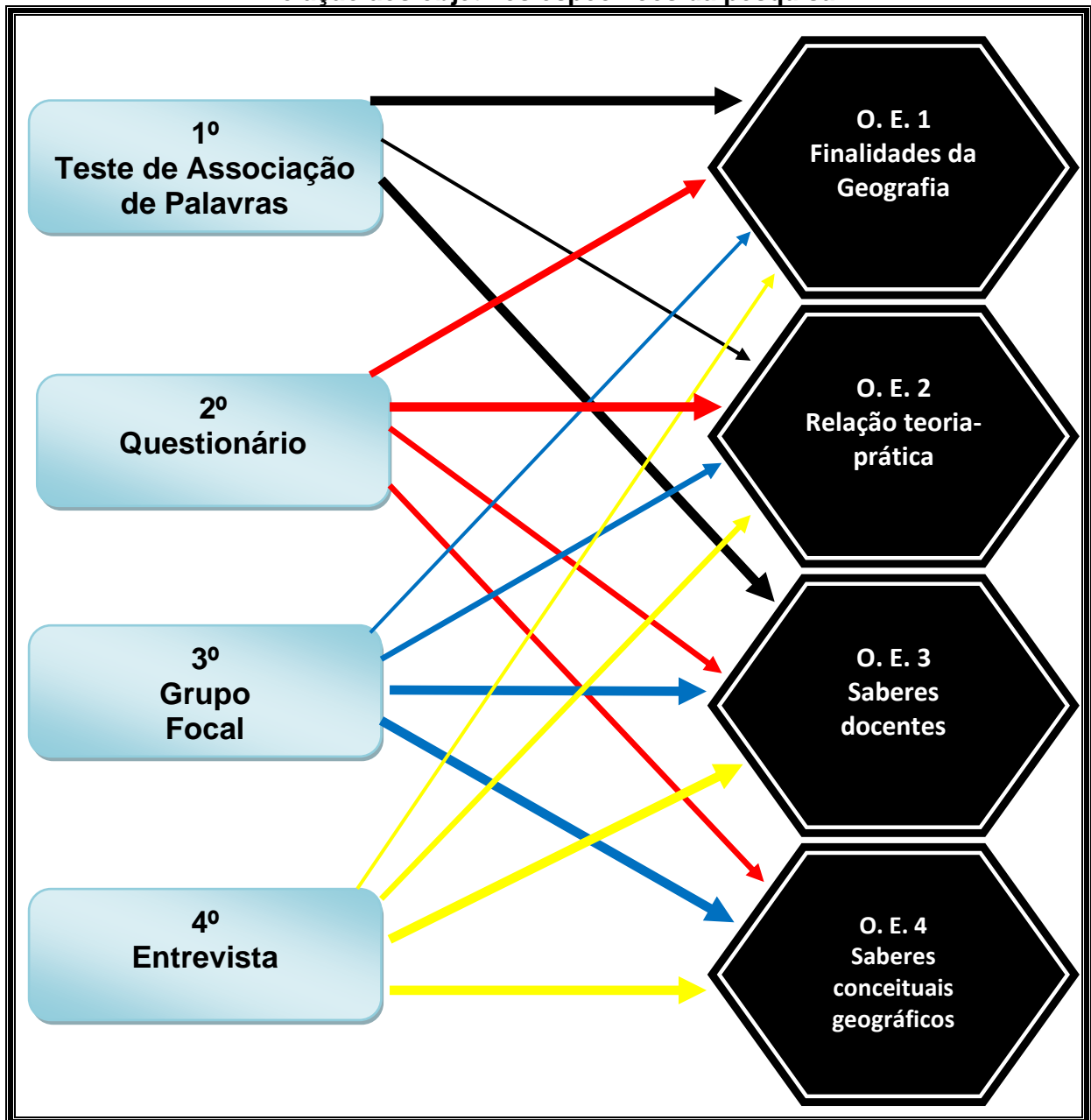
Com o **Grupo Focal** objetivamos que a dinâmica da interação entre os professores colaboradores promovesse, por meio das semelhanças, diferenças e contrariedades de concepções, análises mais apuradas sobre as formas de pensar dos mesmos, contribuindo para sua compreensão. Em razão da possível dificuldade em encontrar uma data comum para reunir todos os participantes, conforme suas disponibilidades, a realização do Grupo Focal ocorreu em dois momentos, cada um com cerca de cinco professores. Consideramos também que com esta quantidade de pessoas houve mais tempo para que cada um se expresse com mais tranquilidade.

A **Entrevista** encerrou a coleta de informações, novamente de forma individual. A nosso ver, com o Grupo Focal, compõem os instrumentos com maior complexidade e potencial investigativo dentre os utilizados nesta pesquisa. Pretendemos que a mesma constitua um momento de retomada de concepções possivelmente não exploradas a contento nos três instrumentos anteriores e, principalmente, de um contato mais próximo entre pesquisador e participante/colaborador que permita o aprofundamento das compreensões do

primeiro, inclusive sobre temas ou questões pouco abordadas ou ainda não contempladas pelos outros instrumentos de coleta.

A Figura 2 ilustra as perspectivas do potencial investigativo destes instrumentos de pesquisa em relação aos objetivos específicos da mesma, simbolizado pela espessura das flechas.

Figura 2 – Panorama do potencial investigativo dos instrumentos de pesquisa em relação aos objetivos específicos da pesquisa



Organizador: o autor

O Teste de Associação de Palavras contempla os três primeiros objetivos, notadamente a Geografia escolar e a relação teoria-prática, os demais instrumentos apreendem, cada um, os quatro objetivos com intensidades distintas; o Questionário possui maior capacidade investigativa da relação teoria-prática, já o Grupo Focal e a Entrevista foram concebidos com o intuito de priorizar os saberes docentes e os saberes conceituais geográficos, Figura 2).

Vislumbramos no processo investigativo que estamos delineando, três perigos metodológicos que merecem nossa atenção enquanto pesquisadores: 1) as possíveis incoerências ou distância entre o discurso e prática realizada pelos professores; 2) a fragmentação e a perda da generalidade da realidade quando a abordagem subjetiva torna-se excessivamente subjetivista; 3) a suplantação da discussão teórica sobre o próprio processo de conhecimento pela discussão acerca da questão metodológica dissociada deste.

Sobre o primeiro perigo metodológico, Kaercher (2007), aponta contradições entre a concepção falada dos professores, geralmente mais progressista, e a Geografia construída na prática com os alunos, normalmente mais conservadora. Acerca do segundo perigo, Cavalcanti (2011), alerta para o fato de que, na busca por novos paradigmas que salientam aspectos subjetivos, pode-se abandonar a análise social mais ampla e fragmentar a realidade. Quanto ao terceiro perigo, compartilhamos da concepção da referida autora, de que, sendo o ato didático um ato epistemológico, preocupações mais pragmáticas de busca de soluções imediatas para a abordagem dos conteúdos num viés metodológico não podem suplantam a necessidade de uma discussão mais teórica sobre o próprio processo de conhecimento.

A nosso ver, este terceiro perigo reforça a necessidade do desenvolvimento de estudos sobre formação de professores e seus saberes. Pretendemos que a consciência acerca destes perigos metodológicos contribua para uma atitude de constante atenção em nossa condução do processo investigativo.

3

COMPLEXIDADE, PRÁXIS, CONHECIMENTOS E SABERES DELINEANDO A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Este item pretende delinear a atuação do professor no contexto da complexidade da prática social ensino a partir dos referenciais teóricos da *práxis*, dos saberes docentes e das concepções de Shulman acerca do conhecimento e pensamento docentes.

Sua organização possui cinco subitens, que abordam respectivamente: a complexidade do ensino; a *práxis*; os saberes docentes; o conhecimento e o pensamento do professor no âmbito de sua atuação profissional; sendo que o último apresenta uma síntese das concepções problematizadas em forma de vislumbres possíveis.

3.1. INTERAÇÃO HUMANA, QUESTIONAMENTO DA CIÊNCIA E DIALÉTICA TEORIA-PRÁTICA: DELINEANDO A COMPLEXIDADE DO ENSINO

O ensino é uma prática social humana bastante antiga (ESTEVE, 1995; SACRISTÁN, 1995). Em cada contexto socioeconômico e cultural das distintas organizações societárias humanas em que o mesmo esteve presente, assumiu determinadas nuances. Assim, embora possua características gerais estruturais comuns, no decorrer do tempo e nos diversos lugares e organizações sociais em que esteve ocorreu, o ensino foi se diversificando, tornando muito difícil compreendê-lo em termos gerais e universais.

Neste sentido, esclarecemos que a abordagem que faremos do ensino neste trabalho é uma dentre várias possíveis. A nosso ver, a compreensão do ensino requer a consideração do mesmo enquanto uma prática social complexa. Complexidade que, nesta pesquisa, será analisada sob três âmbitos: da interação humana; da crise societária de confiança na educação; e da relação entre teoria e prática.

A concepção do ensino enquanto prática social já expressa seu caráter coletivo. Para existir, o ensino requer a interlocução entre pessoas que ensinam e aprendem simultaneamente, embora os papéis de ensinar e de aprender sejam tradicionalmente atribuídos ao professor e ao aluno, respectivamente.

Ensino e aprendizagem só são possíveis por meio da interação humana. O ensino constitui, pois, uma forma de trabalho que se distingue das demais por seu caráter interativo.

O trabalho docente, concebido como interativo, é distinto de outras formas de trabalho com objetos materiais (GAUTHIER *et al*, 1998), (TARDIF; LESSARD, 2013), (TARDIF, 2014). “Enquanto trabalho interativo, a docência possui características peculiares que permitem distingui-la de outras formas de “trabalho humano”” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 9).

Mas, o que é um trabalho interativo? É um trabalho definido pela interação entre seres humanos, que não possui um objeto material, mas, sim humano, social. Para Tardif e Lessard (2013, p. 8), a docência é compreendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

O caráter interativo do trabalho docente advém do fato deste não se realizar sobre um objeto, sobre um fenômeno, a ser conhecido ou uma obra a ser produzida, mas, concretamente, numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante (TARDIF, 2014). A presença de um objeto humano modifica intensamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador (TARDIF; LESSARD, 2013).

O objeto humano do ato de ensinar complexifica o trabalho do professor, tornando praticamente impossível controlar o processo e os resultados do ensino, marcados, pois, pelo contexto. A ação docente enquanto práticas de ensino são, portanto, marcadas pela contextualidade.

A humanidade de seu objeto faz com que o trabalho docente, sobre e com seres humanos, não possibilite ao trabalhador negá-la, pelo fato da interrogação constante desta humanidade realizar-se pelo professor, ou seja, o caráter humano das interações tem efeitos sobre o próprio trabalhador, modificando profundamente o conjunto das suas relações, suas ações e sua identidade profissional (TARDIF; LESSARD, 2013). Este caráter humano e interativo do

trabalho docente gera transformações nos alunos e no professor. No caso deste último, a noção de *práxis* – abordada mais detidamente no próximo subitem – fornece explicações teóricas para este processo transformacional.

O fato de possuir um objeto humano constitui o âmago do trabalho docente:

[...] o objeto de trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos da compreensão de qualquer atividade profissional. **A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.** Então acreditamos [...] que esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise do trabalho docente: **trata-se pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier*** (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 35).

O trabalho docente tem, pois, no aluno, mais que o seu foco, sua essência. A interatividade entre professor e alunos molda tanto o trabalho a atuação docente, como, também, o ser social professor. Neste sentido, o caráter de interação humana é significativo às atitudes investigativas que primam pela compreensão do ensino enquanto prática social.

O trabalho docente possui, singularidades em relação à outras formas de trabalho. Há um consenso de que os referenciais teóricos que abordam o trabalho produtor de bens materiais são insuficientes para a compreensão do trabalho docente (GAUTHIER *et al*, 1998), (TARDIF; LESSARD, 2013), (TARDIF, 2014).

Acerca de concepções que procuram teorizar o trabalho docente compreendendo-o sob o âmbito interativo, apontamos três noções pertinentes.

A primeira, de Tardif e Lessard (2013), afirma que o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é realizar uma crítica às visões normativas e moralizantes da docência, cujo interesse recai sobre o que os professores deveriam ou não fazer, deixando de abordar o que eles realmente são e fazem, apontando a descrição e a análise das atividades materiais e simbólicas destes trabalhadores tais como elas são realizadas em seus locais de trabalho. Amparados nesta constatação de Tardif e Lessard (2013), compreender as

concepções dos professores constitui um dos principais intuitos desta pesquisa, cuja execução realizou-se a partir de seus discursos, de seus saberes e de suas interpretações acerca de sua atuação profissional.

A segunda, de Gauthier *et al* (1998), salienta que no trabalho interativo a produção e o ato do consumo do produto são simultâneos, visto que o usuário consome (aluno que ouve o professor) enquanto o trabalhador produz (professor que ministra a aula), situação que provoca fraca visibilidade do produto do trabalho interativo docente (uma mudança no usuário), complicando a avaliação da qualidade do produto (o trabalho do professor).

Esta característica, destacada por Gauthier *et al* (1998), de fraca visibilidade do trabalho docente, ao dificultar a avaliação do mesmo, contribui para sua complexidade.

A terceira, de Tardif e Lessard (2013), constata que o componente cognitivo ou simbólico não constitui o elemento central do trabalho docente, mas características particulares da docência compreensíveis apenas no contexto do trabalho interativo cotidiano.

Nesta pesquisa, concebemos a atuação do professor como trabalho com caráter interativo, conforme caracterização do referenciais teóricos citados anteriormente. Os discursos dos professores colaboradores desta investigação salientam a interação como componente da relação dialógica professor-aluno e professor-professor, e, portanto, dos processos de ensino e aprendizagem geográfica da educação básica. No entanto, afirmar o caráter interativo do ensino, não significa minimizar o componente cognitivo ou simbólico do mesmo, como o fizeram Tardif e Lessard (2013). É evidente que o ensino e a aprendizagem se fundamentam na cognição, que constitui seu elemento central. O entendimento de sua complexidade, no entanto, requer que o mesmo seja considerado em outros âmbitos que complementam e interferem no cognitivo, à exemplo do âmbito interativo.

O trabalho docente é cognitivo pois sua finalidade é o conhecimento. A interação é um meio para promover a cognição. Cognição que caracteriza e fundamenta a atuação do professor.

Um segundo âmbito de análise da complexidade do ensino é a crise societária de confiança na educação.

A crise de confiança societária na educação pode ser compreendida como parte de uma crise mais ampla, uma crise de reconhecimento da relevância do conhecimento científico.

A crise de confiança no conhecimento e nas instituições que o produzem e veiculam, nos tempos atuais, pode ser compreendida quanto à perda de prestígio e de sentido do conhecimento científico para amplos grupos sociais.

O conhecimento científico “É um conhecimento causal que aspira a formulação de leis, a luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos” (SANTOS, 2008, p. 29). A previsibilidade é uma necessidade central da ciência, para a qual, a realidade existente é a realidade calculável: o discurso científico não nos diz o mundo tal como é, oferece-nos uma versão do mesmo (FOLLARI, 2006).

O descompasso entre a capacidade científica de previsibilidade e de proposição de soluções aos problemas societários atuais e a instantaneidade e vertigem das transformações em incessante processo na contemporaneidade têm gerado sensações de desconfiança para com o potencial explicativo da ciência.

A substituição do conhecimento comum por um conhecimento científico, no tocante as vantagens para a vida cotidiana das pessoas, é questionada por Santos (2008), para quem este último é desencantado e triste.

Afirmando que a ciência moderna não constitui a única explicação possível da realidade, embora incorpore em seu discurso esta pretensão, Santos (2008) concebe que o modelo atual de racionalidade científica atravessa uma profunda e irreversível crise e que a revolução científica contemporânea permite apenas a especulação acerca do novo paradigma que emergirá deste período revolucionário, no qual colapsarão as distinções básicas em que se assenta o paradigma dominante.

Uma relativização da relevância do saber ou conhecimento científico em relação aos demais saberes para a vida humana talvez seja necessária.

Em suma, creio que no mundo atual, é preciso enxergar a ciência e os demais saberes como legítimos e entender que nenhum deles tem valor em si mesmo: o que importa é o que fazemos com o conhecimento que construímos e, talvez, o mais importante, é perceber o que ele tem feito conosco (MOURA, 2010, p. 38).

O sentido do conhecimento, do saber, para a vida cotidiana é uma questão latente no ensino da Geografia, estando presente no decorrer dos quinze anos em que atuamos como professor. Talvez isto ocorra em razão de vivermos em um período que pode ser considerado como de transição.

Concebendo o contexto atual do conhecimento científico, como de transição, Moura (2010, p. 32) constata que:

Neste momento de transição, deparamo-nos com um desafio epistemológico pelo qual observo a necessidade de lançar mão de diferentes abordagens teóricas e metodológicas capazes de lidar com a realidade mundializada, acelerada e múltipla em que vivemos. Nesta perspectiva, em todas as áreas do conhecimento humano, cresce a percepção de que a estrutura disciplinar tradicional, e o saber fragmentado que ela condiciona, é insuficiente para a construção de um conhecimento sólido que possa contribuir para a solução dos problemas da humanidade.

Mesmo passível de críticas, entendemos que o conhecimento científico não deve ser rechaçado e descartado. Sua relevância em relação a outros saberes pode ser relativizada, mas a busca por novas respostas não se realizará a margem do mesmo e da instituição que o promove, a universidade.

Inequivocamente, a universidade, enquanto *lócus* da produção do conhecimento científico e da formação humana carrega em si a tradição de uma significativa experiência formativa, contudo, atualmente, seu papel é oferecer uma nova *episteme*, uma nova maneira de pensar a produção de saberes (MOURA, 2010).

Neste contexto, alguns teóricos consideram a pós-modernidade – denominada por Santos (2008) como paradigma emergente – como a concepção de ciência em construção que procura unir ou conciliar a rigorosidade científica com a apreensão explicativa das incertezas da contemporaneidade – em seus múltiplos âmbitos ou dimensões de análise – e com o senso comum.

A pós-modernidade pode ser concebida, então, enquanto uma mudança paradigmática na produção do conhecimento científico no intuito de torná-lo novamente útil, credível, dotado de sentido, num período histórico de transição, a contemporaneidade, marcado pela incerteza e pela crise de inteligibilidade. “É esta a ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita.” (SANTOS, 2008, p. 15). A nosso

ver, este autor possui uma visão idílica da pós-modernidade. Visões menos idealizadas e mais contextualizadas socioespacialmente, culturalmente e historicamente são propostas por (TOURAINÉ, 1994) e (GOMES, 1996).

No âmbito da educação, contínuas e novas exigências sociais advindas das rápidas mudanças sociais e culturais e ao desenvolvimento tecnológico próprios da nossa era pós-moderna esperam da instituição escolar a sua satisfação, gerando contradições e conflitos incrustrados na comparação entre o antes e o agora do sentido da instituição escolar e da tarefa dos professores (MONTERO, 2005).

Para Schön (1992), o que ocorre na educação é um reflexo da crise de confiança no conhecimento profissional, que terá como consequência a busca de uma nova epistemologia da prática profissional.

Consideramos que parte das atuais críticas realizadas acerca do ensino de Geografia na educação básica possa ser atribuída ou articular-se à crise societária de confiança na educação, que, por sua vez, advém da crise de reconhecimento da relevância do conhecimento científico. Retornaremos a este tema, num âmbito mais específico da ciência geográfica e da Geografia escolar no item 4 deste texto.

O terceiro âmbito de análise da complexidade do ensino é o da relação entre teoria e prática. Consideramos este o mais relevante dos três. Assim, sua explanação será mais detalhada que a dos dois âmbitos anteriores.

O que é a prática e o que é o teórico? Para Sacristán (1999), prática é um termo polissêmico para referir-se ao que tem uma existência real, ao exercício de uma destreza ou ofício, contrapondo-se ao irreal ou desejável, ao passo que, teoria concerne à sistematização organizada de conhecimentos, cujo significado ampliado para o terreno do mental contempla às concepções ou explicações que os sujeitos têm dos fenômenos e das realidades, e os conceitos de crença, de pensamento, de conhecimento e de saber dos mesmos.

[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas (VÁZQUEZ, 1977, p. 210).

Teoria e prática são distintas e, portanto, complementares. Quais os limites e possibilidades advindos da relação estabelecida entre ambas em razão desta distinção? Podemos considerar o praticismo – a supremacia do prático em detrimento do teórico – e o teoricismo – a supremacia do teórico em detrimento do prático – como limitantes da relação teoria-prática.

As relações entre teoria e prática constituem-se mais sobre diferenças do que sobre oposições, podendo-se falar em oposição entre ambas quando a prática tenda a desligar-se da teoria ou quando esta se negue a vincular-se conscientemente com a prática (VÁZQUEZ, 1977). Praticismo no primeiro caso, e teoricismo, no segundo.

A ausência de inadequação entre senso comum e prática, bem como a noção de intromissão e perturbação atribuída à teoria em relação a esta, possui estreita ligação com a compreensão do senso comum enquanto sentido da prática, que pode redundar num pragmatismo em que o verdadeiro e o prático se reduzem ao utilitário, o que acaba por dissolver o teórico no útil (VÁZQUEZ, 1977).

A inconveniência do teórico para o prático pode advir, para Sacristán (1999), da percepção da linguagem inadequada do discurso teórico, da apreciação de certa distância entre o ideal, o imaginário, o utópico e o possível, o real e o realizável em situações concretas; da concepção da teoria e de seus seguidores enquanto desligados das condições em que a prática se desenvolve, como idealistas, defensores de uma ordem ilusória e desejável, embora irrealizável. “[...] O homem comum e corrente se vê a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 14).

A reflexão talvez constitua o ponto de intersecção teoria-prática. Reflexão teórica, com foco na prática, e reflexão prática, com foco no teórico. As formas, a qualidade e a profundidade destas reflexões influem na construção do eu profissional do professor.

Os perigos e limites da supervalorização do teórico ou do prático são apontados por (VÁZQUEZ, 1977) e (SACRISTÁN, 1999). Para o primeiro, a compreensão de que a prática se torna por si mesma teórica, deixando transparecer por si só sua racionalidade ou sua verdade constitui uma negação da autonomia relativa da teoria e uma interpretação falsa da unidade entre teoria e prática. Para o segundo, a supervalorização da prática no tocante à construção do conhecimento

sobre a mesma é míope, ao passo que, constitui um equívoco conceber a realidade, a prática, a partir da mera aplicação de um sistema teórico, visto que esta tem a ver com a projeção de elementos teóricos, mas sua compreensão não se efetiva apenas por seu intermédio.

No âmbito da produção do conhecimento em educação, a supervalorização do teórico em detrimento do prático é apontada por (GOMES, 1992; NÓVOA, 1995b). No contexto desta pesquisa, os referenciais teóricos acerca dos perigos e incoerências do praticismo ajudam-nos a compreender possíveis concepções docentes de desprestígio em relação à teoria e supervalorização da prática, ou seja, da atuação nas escolas. Embora compreendamos a construção e explicitação de tal forma de conceber a relação teoria-prática, não corroboramos com a mesma.

A prática não surge do nada, espontaneamente, assenta-se em um repertório de experiências. Neste sentido, dialeticamente, “[...] a prática é condição do conhecimento, o que não significa que, diante de uma ação ou de uma prática, não haja uma teoria prévia acumulada [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 52-53).

Pelo exposto, percebe-se que delimitar o prático e o teórico não é simples. Ao compreender o teórico para além dos limites do científico, teoria e prática se amalgamam.

Fica claro, pois, que o conhecimento e tudo o que povoa de significados o termo **teoria** não pode reduzir-se ao conhecimento científico, como pretendeu o cientificismo positivista. Pensar, conhecer, ter crenças, raciocinar, refletir, são processos que originam conteúdos que têm a ver com acepções menos exigentes de teoria. A ciência é uma forma de conhecimento, a mais segura de todas elas. As fronteiras entre as ciências e as outras formas de conhecimento não são nítidas, porque, por vezes, são maneiras heterogêneas que apresentam continuidades e interferências. As pessoas não costumam guiar sua vida pela ciência, mas por outras formas de conhecimento, e essa bagagem não pode ser depreciada quando queremos entender a educação e seus agentes (SACRISTÁN, 1999, p. 58-59).

A noção de teoria, conforme os preceitos teóricos do saber ou saberes docentes, é interpretada por certos autores, a exemplo de Tardif (2014), como imersa em concepções abrangentes de teoria, que não se circunscrevem ao conhecimento científico. Essa ampliação da noção de teoria é pertinente no contexto da presente investigação, pois permite interpretar que o sujeito social professor possui uma ampla gama de teorias, notadamente em um sentido amplo do termo:

[...] todo professor, pelo fato de ser humano, dispõe de material cognitivo, possui “teorias”, pensamentos sobre o que faz, sobre o que se pode e sobre o que é preciso fazer, possui crenças sobre suas práticas, elabora explicações sobre o que tem feito, o que continua fazendo e sobre os planos alternativos que é preciso desenvolver. São as suas teorias (SACRISTÁN, 1999, p. 100).

Compreensão da qual emerge a seguinte questão: Como estas teorias baseadas na vida cotidiana dialogam com o conhecimento científico e pedagógico-didático do professor?

Prática e teoria são indissociáveis. A compreensão de ambas pressupõe as relações que entre elas existem. Todas as concepções de mundo e filosofias preocuparam-se com a questão da unidade da teoria e da prática (GRAMSCI, 1978).

Considerando-se que não há teoria sem prática, bem como não existe prática sem teoria, “A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis ou desejáveis” (SACRISTÁN, 1999, p. 18).

Contudo, a mera aceitação da relevância da relação entre teoria e prática ou de sua indissociabilidade na análise das ações e do trabalho humano com certo grau de especialização e, pois, de complexidade, não pressupõe abordagem satisfatória da mesma. A falta de precisão quanto aos sentidos de teoria e prática, para Sacristán (1999, p. 28), tornam a relação entre ambas “[...] um **slogam**, uma metáfora, um desejo, um programa difuso”.

Analisar a relação teoria-prática a partir da dialética existente entre ambas pode contribuir para a diminuição deste caráter inalcançável da mesma, proposto por Sacristán (1999). Dialeticamente, algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática; a prática pode determinar o horizonte de desenvolvimento da teoria, mas, quando aquela ainda não existe, uma teoria – fundamentada pela finalidade enquanto antecipação ideal daquilo que inexistente mas que se almeja que exista – pode se adiantar à prática e influir em seu desenvolvimento; assim, a relação teoria-prática deve ser compreendida enquanto unidade e influências mútuas entre ambas (VÁZQUEZ, 1977).

No âmbito da educação, é errôneo, pois, conceber que existem os “teóricos” e os “práticos”, reduzindo às relações dos dois, como se cada um deles

possuísse todo o conteúdo que cabe em cada um dos termos da polaridade teoria-prática, sendo, a teoria, atribuída ao fazer dos filósofos, dos pensadores e dos pesquisadores da educação, e a prática ao fazer dos professores, visto que, o conhecimento teórico que orienta a educação não se restringe aos primeiros, tampouco os segundos são donos e criadores de toda prática (SACRISTÁN, 1999).

Teoria e prática possuem, pois, importâncias relativas na construção do conhecimento. Neste sentido, para Sacristán (1999), o perigo do pragmatismo irreal é atenuado pela assunção da distinção entre “saber fazer” e “saber sobre o fazer”. No campo da educação, matizado por ações complexas e opções possíveis, partilhamos das ideias de Sacristán (1999), quanto ao fato de que o saber sobre o fazer, embora não redunde em saber fazer com segurança, dá perspectiva, clareza, discriminação e bom julgamento. A nosso ver, este saber sobre o fazer é constituído tanto por conhecimentos práticos quanto por conhecimentos teóricos.

Para Vázquez (1977, p. 127): “[...] a teoria, que por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, ficam estabelecidos seus limites e a condição necessária para que se torne prática”.

Considerando que querer fazer algo, executar ações, e pensar sobre elas são três componentes básicos entrelaçados da atividade do sujeito, Sacristán (1999, p. 23) destaca a atitude deste em querer assumir a compreensão das interações entre o teórico e o prático enquanto viabilizadora de possibilidades:

A vivência do desajuste entre a teoria e a prática e a aspiração à sua mais estreita relação não é universal, nem no mundo dos que preferencialmente se dedicam a divulgar e produzir conhecimento sobre a educação, nem no dos que desenvolvem a prática da mesma. Somente aqueles que se questionam sobre a distância entre o que é realidade e o que poderia ser, aqueles que se preocupam e se ocupam de como pode chegar a ser a realidade desejável, somente aqueles que se dão conta a si mesmos e unicamente aqueles que dão conta aos demais do porquê ocorre o que ocorre e as razões do que fazem, ou porque se deve fazer o que convém fazer, fixam suas esperanças no binômio problemático do conhecimento-ação, teoria-prática, ou como quisermos chamá-lo. Trata-se de um problema epistemológico, que surge em quem se questiona sobre a relação entre possibilidade e realidade (SACRISTÁN, 1999, p. 23).

Nesta atitude para com a relação teoria-prática, tanto a renúncia à bagagem de conhecimento acumulado teoricamente, como a expectativa de que

este conhecimento substitua a prova da experiência são errôneos (SACRISTÁN, 1999).

Pelo exposto, constatamos que a relação ou as relações que se estabelecem ou que podem ocorrer entre teoria e prática no campo do ensino formal são múltiplas e singulares e que ambas são relevantes à formação e à atuação do professor.

A valorização ou revalorização dos elementos e do universo prático da docência – expressos por Maurice Tardif e Antônio Nóvoa, por exemplo – que vem ocorrendo nas últimas décadas, pode ser compreendida como contraposição a um longo período de prevalência da teoria na tradição educacional. Neste sentido, consideramos que a prática embora possa estar sendo “revalorizada” por certas correntes teórico-metodológicas não pode suplantar os conhecimentos teóricos que com ela formam um par dialético na atuação docente.

Os três âmbitos da complexidade do ensino: interação humana; crise societária de confiança no conhecimento científico e na educação; e relação entre teoria e prática, se interpenetram, influenciando um no desenvolvimento do outro.

A relevância da educação e das instituições promotoras da construção ou disseminação do conhecimento é questionada num momento histórico de mudanças no qual o sentido do conhecimento é colocado em xeque. Sentido este que está diretamente atrelado às interações humanas numa sociedade individualista e competitiva na qual o utilitarismo do conhecimento torna a compreensão da relação teoria-prática indispensável.

Neste contexto societário, o ensino constitui atividade, trabalho e prática social complexa, acerca do qual se tecem múltiplos discursos, muitos dos quais simplistas, oportunistas e vazios de conteúdos significantes.

A nosso ver, a compreensão desta complexidade do ensino passa pela consideração dos três âmbitos referidos, com destaque para o da relação entre teoria e prática, e a concepção de *práxis* parece-nos pertinente para contemplar esta relação sem supervalorizar o teórico ou o prático, mas também privilegiando as potencialidades deste último.

3.2 CONSCIÊNCIA E CRIATIVIDADE NO TRABALHO DOCENTE: A PRÁXIS E A TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR

A compreensão do trabalho docente adotada nesta pesquisa embasa-se na concepção de *práxis*. É oportuno, pois, explicitá-la no contexto desta investigação.

Práxis pode ser definida, para Vázquez (1977, p. 3), como “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”. Contempla, pois, a materialidade e a imaterialidade, o prático e o teórico.

Aprofundando a questão do teórico e do prático, pode-se compreender a *práxis*, a partir de Vázquez (1977), como o laço entre a filosofia e a realidade, no qual, por meio da *práxis*, a primeira se realiza, se torna prática, e se nega, portanto, como filosofia pura, ao passo que, a realidade se torna teórica na medida em que se deixa impregnar pela filosofia.

Pode-se considerar que a centralidade da *práxis* no pensamento de Marx, apontado por Kosik (1976), Vázquez (1977), Konder (1992), possa explicar-se em razão de a mesma ocupar um lugar na intersecção entre a prática e a teoria.

A *práxis* pode representar, pois, um elo entre o trabalho enquanto atividade humana e o conhecimento, requerido, mobilizado e construído na atividade laboral.

A afirmação de que “Toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (VÁZQUEZ, 1977, p. 185), possibilita-nos compreender que:

Em resumo, a *práxis* se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica toda atividade teórica que não se materializa [...] Mas, por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. Isso significa que **o problema de determinar o que é *práxis* requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática** (VÁZQUEZ, 1977, p. 208, grifo nosso).

A análise da *práxis* neste contexto das relações entre teoria e prática somente didaticamente ou abstratamente pode ser realizada separando-as uma da outra, “[...] a *práxis* é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado

ideal, teórico, e outro lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 241).

Na concepção de *práxis* adotada nesta pesquisa, consideramos que a consciência constitui o elo entre o teórico e o prático, corroboramos com a afirmação de Vázquez (1977) de que o homem assume a consciência filosófica da *práxis* quando esta – em seu desenvolvimento enquanto prática material – chega a um ponto em que este não pode continuar agindo transformando criadoramente o mundo como realidade humana e social sem admitir a consciência de tais atos.

Concebendo a *práxis* como atividade consciente objetiva que não se limita a interpretar o mundo, mas que pretende contribuir para sua transformação, Vázquez (1977) constata que sem a *práxis* como criação da realidade humano-social, não é possível conhecer a própria realidade. Temos aqui dois pontos relevantes da noção de *práxis* para a presente pesquisa: 1) no âmbito do ensino, a *práxis* do professor pode contribuir para transformações societárias à medida em que a sociabilidade e a inteligibilidade humanas são primordialmente estimuladas e desenvolvidas na escolarização. 2) enquanto prática social marcada pela interação, o ensino, o trabalho do professor, constitui uma *práxis* na qual este transforma a si mesmo. Constitui uma dimensão da *práxis*, o fato de que: “O homem existe se tornando algo novo, algo diferente daquilo de que era antes. Esse tornar-se é a *práxis*, é a história” (KONDER, 1992, p. 92). Ou seja, “[...] entendemos a *práxis* como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem” (VÁZQUEZ, 1977, p. 406).

A concepção de *práxis* que utilizamos contempla, pois, o trabalho humano enquanto atividade transformadora do homem. Aceitando-se o ensino enquanto uma atividade complexa, seu exercício promoverá transformações ontológicas e existenciais também complexas no homem.

Tecidas estas breves considerações no intuito de delimitar a compreensão da *práxis* na presente pesquisa, apresenta-se a seguir os tipos de *práxis*, conforme Vázquez (1977).

A atividade teórica não é uma forma de *práxis*, para Vázquez (1977), que sugere pelo menos três tipos de *práxis*: a *práxis* produtiva, a *práxis* de produção ou criação de obras de arte e a *práxis* social. Compreendemos o ensino como uma forma de *práxis* social.

Além desta tipologia mais geral da *práxis*, outras podem ser propostas. A nosso ver, o fator mais relevante na diferenciação da *práxis* é a consciência do sujeito que a realiza quanto a sua atividade prática – sua concepção, processo e resultados ou consequências – tanto em relação aos resultados objetivos esperados como em relação às transformações subjetivas, humanas ocorridas.

Se a *práxis* é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade humanizada, podemos falar de níveis diferentes de *práxis*, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciada no produto de sua atividade prática (VÁZQUEZ, 1977, p. 245).

No âmbito do ensino, caracterizado pelas interações humanas, as novas realidades humanizadas são tanto do professor quanto dos alunos – de certo modo a matéria ou o objeto de sua ação. Esta atividade prática humana constitui-se, pois, numa *práxis sui generis*.

Baseando-se em dois critérios niveladores: 1) o grau de criação demonstrado pelo produto de sua atividade, e 2) o grau de consciência revelado pelo sujeito no processo prático; Vázquez (1977) distingue, por um lado a *práxis* criadora e a *práxis* reiterativa ou imitativa; e, por outro, a *práxis* reflexiva e a *práxis* espontânea.

Ao constatar que a consciência está presente em todos os níveis de *práxis*, contudo, é mais elevada na *práxis* criadora, Vázquez (1977), aponta que o grau de consciência que o sujeito revela no processo prático reflete-se na criatividade do objeto e vice-versa.

O Quadro 2 compara a *práxis* criadora com a *práxis* reiterativa.

A *práxis* criadora é aberta, espontânea, imprecisa, maleável e contribui para a contínua construção de uma realidade humanizada e humanizante. A *práxis* reiterativa ou imitativa é fechada, engessada, precisa, pré-definida, contribuindo pouco ou nada para a autonomia e para a criatividade humanas.

A atuação docente pode constituir tanto uma *práxis* criadora quanto uma *práxis* reiterativa ou imitativa, ou mesmo ambas. A autonomia do professor é que distingue sua *práxis*.

Quadro 2 – Comparativo das *práxis* criadora e reiterativa

	PRÁXIS CRIADORA	PRÁXIS REITERATIVA OU IMITATIVA
Característica principal	Não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo e único.	Apresenta-se em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas.
Relação com o novo, com as mudanças	Permite enfrentar constantes novas situações.	Por ser uma atividade relativa, transitória, está sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída.
Relação com a consciência	A consciência estabelece uma finalidade aberta e dinâmica, devendo permanecer, justamente por isso, aberta e ativa ao longo de todo o processo prático.	A consciência estabelece uma finalidade fechada e imutável ao longo da atividade prática, que pode ser concebida como uma série contínua de atos de consciência que se traduz em outra série, também contínua, de atos materiais que se sucedem no processo prático.
Processo e resultados esperados	Tanto o processo quanto seus resultados são indeterminados e imprevisíveis, sendo, portanto, o produto final único. Produz algo novo, fazendo emergir uma nova realidade humana.	Tanto o processo quanto seus resultados são determinados e previsíveis desde o início, sendo, portanto, o produto final pré-definido de antemão. Não produz nada novo, só amplia aquilo que já foi criado.

Organizador: o autor, com base em (VÁSQUEZ, 1977, p. 246-258)

Para Vázquez (1977) a *práxis* criadora possui três traços distintivos:

- unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e do exterior, do subjetivo e do objetivo;
- indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado;
- unicidade e irrepitibilidade do produto.

A finalidade original no processo prático criador inevitavelmente é perdida, o que não significa a eliminação do papel determinante que a finalidade tem no referido processo; a finalidade que preside os primeiros atos práticos ao modificar-se no decorrer do processo converte-se ao seu final em uma lei que rege a totalidade do referido processo, passível de descoberta apenas ao fim do mesmo (VÁSQUEZ, 1977).

Essa sujeição da totalidade do processo criador a uma lei que só a *posteriori* pode ser descoberta, dá a lei em questão, ao processo prático por ela regido e, finalmente, a seu produto um caráter único, imprevisível e irrepitível, que é exatamente a característica de toda verdadeira criação (VÁSQUEZ, 1977, p. 250-251).

Por basear-se em uma *práxis* criadora, a *práxis* reiterativa ou imitativa possui como aspectos positivos a ampliação e multiplicação dos produtos da primeira, no entanto, isto ocorre até certo limite, visto que o futuro de toda *práxis* reiterativa é ceder caminho a uma *práxis* criadora que a substituirá (VÁZQUEZ, 1977). Assim, “[...] a *práxis* determinante é a *práxis* criadora” (VÁZQUEZ, 1977, p. 279).

A autonomia e a autoria docentes estão diretamente relacionadas à relevância da *práxis* criadora no trabalho do professor e à consciência deste em relação à sua *práxis*.

A consciência e a reflexão são relevantes para a *práxis*. Há dois tipos de consciência: a **consciência prática** e a **consciência da *práxis***. A consciência prática atua no transcurso do processo prático, modificando-se, para transformar um resultado ideal em real, impregna-se neste processo materializando-se em seu decorrer, elevando-se na *práxis* criadora e quase desaparecendo na *práxis* com caráter mecânico; a consciência da *práxis* se volta sobre si mesma e sobre a atividade material em que se plasma, é a consciência reflexiva que analisa a consciência prática, que qualifica a consciência que se sabe a si mesma; a consciência da *práxis* pode ser entendida como uma autoconsciência prática (VÁZQUEZ, 1977).

Conforme o grau de manifestação dessa autoconsciência prática pode-se distinguir mais dois níveis da atividade prática do homem: a *práxis* espontânea e a *práxis* reflexiva, caracterizadas pela consciência baixa ou nula na primeira e pela consciência elevada na segunda. (VÁZQUEZ, 1977).

Não há uma relação de coincidência direta entre a *práxis* criadora e a *práxis* reflexiva, bem como entre a *práxis* reiterativa e a *práxis* espontânea, contudo, o tipo de relação que a *práxis* mantém com a consciência, espontânea ou reflexiva, gera resultados distintos. (VÁZQUEZ, 1977).

A relação entre o espontâneo e o consciente não constitui uma correlação simplista na qual o primeiro desapareça para que a consciência se manifeste, trata-se de conceitos correlativos e não claramente separados e opostos, visto que a espontaneidade não é absoluta, pois já contém certos elementos da consciência (VÁZQUEZ, 1977).

Neste sentido, ponderamos que a consciência reflexiva dos professores está atrelada à sua formação e à sua prática, num sentido reflexivo

crítico. A atuação dos professores constitui uma amálgama das *práxis* criadora e reiterativa, com variações, portanto, de consciência e espontaneidade, de docente para docente. A *práxis*, enquanto intercâmbio e unidade entre teoria e prática, e a consciência por ela requerida e dela resultante permitem ao professor compreender seu caráter autoral nos processos de ensino e aprendizagem.

No âmbito do ensino, quais as potencialidades da *práxis*? A elaboração de uma possível resposta pode ser viabilizada pela tentativa de esclarecimento das potencialidades atuais de um conceito elaborado para um contexto socioeconômico, cultural e temporal bastante distinto do atual.

Inicialmente, salienta-se que, no tocante ao ensino, vislumbra-se a *práxis* enquanto prática social na qual o “objeto” a ser transformado é composto por seres humanos. Concebe-se, pois, que o essencial da *práxis* é a transformação humana, que se realiza, tanto nos alunos, os possíveis objetos do ensino, quanto no professor, o pretense sujeito que direciona as ações.

A afirmação acerca da dialética da filosofia da *práxis*, de que “[...] sendo a *práxis*, por essência, infinita e incessante, jamais poderá fechar-se o percurso de seu esclarecimento teórico” (VÁZQUEZ, 1977, p. 125), abre relevantes possibilidades de interpretação da mesma na atualidade.

Segundo Vázquez (1977) as mudanças nas formas dos homens desenvolverem suas atividades, bem como da própria concepção de *práxis* e do homem como ser prático resultam na necessidade de dotar a categoria da *práxis* de um estatuto mais rico e rigoroso do que ela já tem tido tradicionalmente no pensamento filosófico.

Em síntese, salientamos que a concepção de *práxis* pode ser pertinente para contemplar a relação teoria-prática sem supervalorizar o teórico ou o prático, “[...] a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da *práxis*” (VÁZQUEZ, 1977, p. 237).

O caráter transformador da condição humana, da *práxis*; sua amálgama de criatividade e repetição, espontaneidade e reflexão, consciência e ausência de consciência, ou seja, sua complexidade; contribui para a relevância da mesma enquanto categoria de análise do ensino, prática social humana também complexa.

A consciência e a reflexão presentes na *práxis* constituem também elementos primordiais do saber docente, tema do próximo subitem.

3.3 OS MÚLTIPLOS SABERES DOS PROFESSORES

A profissão docente está intimamente ligada ao conhecimento, ao saber. No entanto, o professor produz saberes e conhecimentos próprios ao exercício de sua atuação profissional? Pesquisas acerca dos saberes docentes abordam esta questão.

Como destacado na Introdução, Nóvoa (1995b) constata a existência de três fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica: a primeira, que se distingue pela procura das características intrínsecas ao bom professor; a segunda, que se define pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; e a terceira, que caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula.

As investigações relacionadas aos saberes docentes são recentes e alinham-se com a terceira fase descrita por Nóvoa, com o contexto concreto da atuação do professor. Pesquisas relacionadas ao saber dos professores surgem na Europa e no mundo anglo-saxão a partir da década de 1980 (TARDIF, 2014). Para Gauthier *et al* (1998, p. 181) “[...] vários autores, a partir de meados da década de oitenta, começaram a afirmar a existência de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino”.

As reflexões concernentes aos saberes docentes realizadas a partir de então, contemplam-nos não apenas como individuais, mas essencialmente sociais. Sua investigação, portanto, atrela-se ao cotidiano das interações sociais docentes, à escola.

Enfim, a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece plenamente, agora, a importância de partir da análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes. Assim, hoje dispomos de uma sólida base de conhecimentos para estudar a docência no âmbito escolar (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 8)

Pesquisar o ensino com foco nos saberes docentes, na presente pesquisa, significa analisar a atuação dos professores numa perspectiva não prescritiva, mas sim num âmbito de compreensão dos significados das ações docentes do ponto de vista dos professores.

Mas o que são os saberes docentes ou o saber docente?

Acerca das razões da dificuldade de definir os saberes envolvidos na atuação e trabalho do professor, Gauthier *et al* (1998) mencionam que, ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* formalizado de saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo, permanecendo confinado ao segredo da sala de aula, resistindo à sua própria conceituação.

Neste sentido, Gauthier *et al* (1998) caracterizam o ensino como um ofício sem saberes e como saberes sem ofício, no primeiro há um ofício sem saberes pedagógicos específicos e, no segundo, há uma redução do ofício a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto do exercício do ensino.

Ao definir o ensino como um ofício sem saberes, Gauthier *et al* (1998) justificam-se expressando as concepções do senso comum segundo as quais, para ensinar: basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir sua intuição, basta ter experiência e basta ter cultura.

Na referida obra, estes autores argumentam que tanto as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueiam a constituição de um saber pedagógico quanto uma versão universitária científica e reducionista dos saberes nega a complexidade real do ensino e impede o surgimento de um saber profissional; ou seja, a inclusão de saberes num ofício sem saberes não faz destes últimos pertinentes em si mesmos, dispensando seu reexame à luz do contexto real e complexo da sala de aula. Tardif (2014, p. 236) compartilha destas concepções ao expressar os riscos de concepções simplistas das relações entre teoria e prática, “[...] a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes”. Depreende-se desta concepção que os saberes que o professor possui, são amplos, dentre os quais, também teóricos, mas que a teoria precisa articular-se com a prática, ideias que se alinham às perspectivas teóricas contempladas nos dois subitens anteriores.

Para Gauthier *et al* (1998), portanto, o ensino oscila entre duas tentações niilistas: a de agir como se não precisasse de nenhum saber pedagógico particular (ofício sem saberes), ou de conceber que a pesquisa na área de ciências de educação tratasse constantemente de algo diferente do estudo específico do

saber docente (saberes sem ofício); resultando no retardamento da eclosão de pesquisas específicas sobre o ensino.

Ofício sem saberes e saberes sem ofício são dois erros aos quais Gauthier *et al* (1998, p. 28) contrapõe uma concepção segundo a qual, no ensino, vários saberes são mobilizados pelo professor, formando uma “espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de uma situação concreta de ensino”.

Concebemos que o ensino não constitui nem um ofício sem saberes, nem saberes sem ofício, mas sim um ofício ou trabalho que possui saberes específicos que prescindem de investigações que o explicitem a fim de que esta atividade alcance o *status* de profissão. Neste sentido, corrobora-se com as ideias de Gauthier *et al* (1998) e de Tardif (2014) expressas a seguir.

Para Gauthier *et al* (1998) a pesquisa de um repertório de conhecimentos específicos do ensino se efetua a partir de dois postulados fundamentais:

- existe um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor que distingue essa ocupação das outras profissões e do saber do cidadão comum;
- a determinação desse repertório de conhecimentos se dá pelo estudo do trabalho docente.

Tardif (2014) propõe duas teses em relação aos saberes docentes:

- a de que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício; e
- a de que a prática, o trabalho cotidiano dos professores não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios.

A aceitação destas concepções contribui para a definição do que são os saberes docentes ou o saber docente. Definição não, melhor falar em delimitação, em razão da complexidade da questão.

Em razão da impossibilidade de progresso nas pesquisas sem a produção de noção precisa e operatória de saber para suportar as investigações empíricas, Tardif (2014, p. 193) propõe uma refocalização conceitual global da noção de saber, reconhecendo, no entanto, que:

Na verdade, ninguém é capaz de produzir uma definição de saber que satisfaça todo mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda a certeza, o que é um saber. Devemos então, contentar-nos com uma definição de uso restrito, decorrente de certas escolhas e de certos interesses, principalmente daqueles ligados à nossa pesquisa. O importante aqui é estarmos conscientes dessas escolhas e desses interesses e compreendermos seu caráter relativo, discutível e, por conseguinte, revisável.

Esta citação ajuda-nos a compreender as possíveis reticências dos professores participantes desta investigação em falar sobre os seus conhecimentos e saberes, ou mesmo, as dificuldades em expressá-los em termos inteligíveis gerais e generalizantes, visto que, embora com caráter social, são idiossincráticos, pois advêm de processos singulares de apropriação.

Contudo, mesmo aceitando-se a complexidade da definição de saber, e de seu caráter de constante revisão e (re)formulação, devemos avançar em sua delimitação. Conforme Tardif (2014), no âmbito da modernidade, o saber foi definido de três maneiras, em função de três lugares ou *topos*: a subjetividade, o julgamento e a argumentação, sendo a terceira, a concepção com a qual o autor coaduna, por considerar que ele se desenvolve no espaço do outro e para o outro, possuindo uma dimensão intersubjetiva.

Segundo esta concepção, o saber não se reduz a uma dimensão subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais (TARDIF, 2014, p. 196-197).

Gauthier *et al* (1998, p. 339) definem o saber sob os ângulos discursivo, argumentativo e comunicacional:

Em última análise, consideramos o saber dos professores sob o ângulo argumentativo e social. De fato, propomo-nos a encarar o saber como a expressão de uma razão prática. E essa razão prática depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação.

Esse caráter social, intersubjetivo do saber, sem negar sua dimensão subjetiva, intrapsíquica, atribui ao social, ao interpsíquico, relevância em sua construção. No caso da atuação docente, sugere que nas interações entre professores e alunos, aliados aos conhecimentos científicos, formais, escolares,

emergem saberes amplos e diversificados, incrustados nas práticas de ensino e aprendizagem, numa razão prática.

Para Charlot (2000) o caráter interativo do saber é explícito, o saber não existe em si, é produto de relações epistemológicas entre os homes, portanto, há que se compreender a relação com o saber.

O saber dos professores pode ser pesquisado, portanto, tendo por foco seu caráter interativo, comunicacional nos contextos de trabalho docente. Contudo, a aceitação desta premissa não exime o pesquisador da objetividade intrínseca ao trabalho científico. A articulação desta objetividade com o caráter argumentativo e comunicacional do saber é possível, para Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2014), por meio da exigência de racionalidade.

Embora proponham que a noção de saber seja associada, de maneira global, mas sistemática, a essa ideia de exigências de racionalidade, Tardif (2014), assim como Gauthier *et al* (1998), compreendem esta racionalidade não como definida *a priori* por preceitos e modelos demasiados rígidos da pesquisa científica, mas como decidida através da comunicação entre agentes e de sua capacidade de argumentar, não resultando, pois, de uma razão que está além da linguagem e da *práxis*. “Portanto, as exigências de racionalidade dependem do contexto de interação e das razões alegadas pelos sujeitos” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 339).

A racionalidade dos professores que é defendida por Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2014) não se limita à racionalidade científica. “O saber dos professores pode ser racional sem ser um saber científico” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 337). Segundo estes autores, trata-se de uma racionalidade instável, fluída, fortemente marcada pelo saber social, saber prático, contextualizado, ou seja, situado no tempo e no espaço.

A nosso ver, o caráter contextual e dinâmico da concepção de racionalidade docente destes autores é interessante. Contudo, o cerne de sua compreensão – que pode não estar suficientemente esclarecido – reside em sua articulação com o conhecimento ou a racionalidade teórica ou científica. Assim, a questão latente à referida concepção é: como esta racionalidade fluída e contextualizada dos professores interage com a racionalidade científica de sua área de formação e da Pedagogia, e qual a relevância desta em sua constituição?

Para Gauthier *et al* (1998) a natureza do saber esteve sempre ligada a exigências de racionalidade, ao sujeito racional, ao juízo racional e a argumentação racional, sendo esta exigência um caminho interessante para as pesquisas sobre os saberes docentes. Contudo, esta noção de saber e de exigência de racionalidade que está a ela atrelada, baseada numa racionalidade argumentativa e contextual contém o problema metodológico de como definir no discurso dos atores, o que é e o que não é saber.

As exigências de racionalidade são uma competência essencial dos atores sociais, pois eles são dotados de racionalidade, da capacidade de agir, falar, pensar elaborando uma ordem de razão para sustentar sua prática (TARDIF, 2014). Na elaboração racional que justifica a prática é que reside, para este autor, a distinção entre saber e um discurso vazio da racionalidade.

Acreditamos que essa ideia de “exigência de racionalidade” fornece uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois ela permite restringir nosso campo de estudo aos discursos e ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razão para justificá-los. (TARDIF, 2014, p. 198-199).

Entretanto, este autor é consciente dos perigos subjacentes a esta noção de saber explicitando que seu enfoque do saber, ao ser discursivo, argumentativo e comunicativo, e não representacional, concebe que o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento ou uma proposição, afirmando, assim, não reconhecer como saberes profissionais dos professores todos os discursos e atos para os quais os docentes são incapazes de apresentar razões com o objetivo de justificá-los.

Enfim, acreditamos que, ao identificar saberes e exigências de racionalidade, estamos tornando possível a constituição de um verdadeiro repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores, isto é, seus discursos e atos, pois eles sabem por que os dizem e fazem. Pensamos, com efeito, que esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir. Entretanto, ao contrário de certos pesquisadores que, na nossa opinião, caem no excesso etnográfico, acreditamos que as razões de agir dos professores são criticáveis e revisáveis, que precisam, por conseguinte, serem validadas pela confrontação com os fatos e também com as proposições das ciências da educação e da pesquisa, em geral. Nesse

sentido, os saberes dos professores são para nós, saberes com fundamentos racionais e não saberes sagrados: o valor deles vem de fato de poderem ser criticados, melhorados, tornar-se mais poderosos, mais exatos ou mais eficazes (TARDIF, 2014, p. 206).

A afirmação de que os professores possuem a capacidade de racionalizar a sua própria prática é fundamental. É a raiz da concepção dos saberes docentes. A presente pesquisa parte da aceitação deste pressuposto teórico.

Neste sentido, é evidente, conforme constatam Gauthier *et al* (1998), que todo professor, enquanto membro de uma sociedade e de uma comunidade específicas, dispõe de saberes partilhados igualmente por seus concidadãos, “saberes culturais e pessoais”, adquiridos fora da profissão, cuja distinção é bastante abstrata; mas que a pesquisa sobre os saberes docentes não precisa estudar necessariamente o conjunto dos conhecimentos dos professores.

Os saberes docentes existem. São racionais, baseados no conhecimento científico, mas também são matizados pela experiência oriunda do cotidiano da atuação profissional, são sociais, ressignificando-se na interação professor-professor e professor-aluno.

As constatações de Tardif (2014, p. 224) de que os saberes docentes apoiam-se em uma racionalidade concebida em função da realidade dos atores sociais empenhados em atividades contingentes, portanto, numa “[...] racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida”, contribuem para a concepção de saber docente adotada nesta pesquisa. No entanto, o conhecimento teórico-científico e a racionalidade a ele concernente, a nosso ver, também a compõe. Assim, cada professor, à sua maneira – que é singular e social ao mesmo tempo – está constantemente construindo sua racionalidade, que possui as características descritas por Tardif, mas que também possui vinculações com e é matizada pela racionalidade científica oriunda de sua formação inicial e contínua. Na prática profissional os professores filtram os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial.

Embora a identificação das fontes dos saberes docentes, segundo Tardif (2014), seja imprecisa, é inegável a existência de tipos de saberes docentes. Sua diferenciação é relevante no tocante à delimitação da pesquisa.

Refletindo sobre o conjunto de saberes utilizados e construídos pelo professor durante sua carreira docente, Gauthier *et al* (1998) propõem um reservatório de saberes, (ver Quadro 3).

Quadro 3 – O reservatório de saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinares	curriculares	das ciências da educação	da tradição pedagógica	experenciais	da ação pedagógica
(A matéria)	(O Programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório do conhecimento do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 29)

As principais características destes distintos tipos de saberes segundo Gauthier *et al* (1998) são:

- **saberes disciplinares:** não produzidos pelos professores da educação básica, mas extraídos por eles dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores das diversas disciplinas;
- **saberes curriculares:** constituem o resultado da seleção e organização de certos saberes produzidos pelas ciências num corpus que será ensinado nos programas escolares, compreende, pois, as transformações dos saberes disciplinares para que se tornem um programa de ensino, produzidos majoritariamente por funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas;
- **saberes das ciências da educação:** adquiridos durante a formação do professor ou em seu trabalho, que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito das várias facetas do seu ofício ou da educação de um modo geral;
- **saberes da tradição pedagógica:** representação da profissão docente e da escola que o professor adquire antes mesmo de ter feito um curso de formação no ensino superior, durante suas experiências enquanto aluno da educação básica, que apresenta muitas fraquezas e erros, mas que persiste mesmo após a formação profissional do professor;
- **saberes experenciais:** apreendidos através das próprias experiências de atuação profissional do professor, particulares, que, ao serem repetidas e assumirem a forma de uma atividade de rotina tornam-se, então, “a regra” pautadora das ações;

- **saberes da ação pedagógica:** são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e que são testados através das pesquisas realizadas em sala de aula, constituindo, então, um repertório de conhecimentos acerca do ensino.

Tardif (2014) também trata dos tipos de saberes docentes e de suas características, de maneira semelhante, contudo, mais simplificada que Gauthier *et al* (1998). São apontados por ele três tipos de saberes docentes: saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes experienciais ou práticos.

Em razão dos objetivos da presente pesquisa, analisamos a seguir os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica.

3.3.1 – Saberes experienciais e saberes da ação pedagógica

Em linhas gerais os saberes experienciais são construídos ao longo das vivências cotidianas dos professores em seu ambiente de trabalho. São saberes práticos.

Os professores no exercício de suas funções profissionais desenvolvem saberes específicos que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva enquanto *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014). Considerar que a experiência valida os saberes não é um ponto de congruência entre os autores que teorizam acerca dos saberes ou conhecimentos dos professores. A noção de saberes da ação pedagógica, de Gauthier *et al* (1998), por exemplo, entende a validação como resultante da testagem via pesquisa científica.

No tocante aos saberes docentes, como definir a experiência? Para Tardif e Lessard (2013) a experiência: 1) se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana, que é qualificante; 2) se cristaliza no saber fazer, nas rotinas de trabalho, que permitem ao professor, ao dominar as situações cotidianas, atingir seus objetivos; 3) se traduz mais por modos de ser e viver a profissão, por um conhecimento de si como pessoa e como profissional, do que pelo domínio de uma tarefa, no sentido instrumental.

Em suma, vê-se bem que a experiência do trabalho docente é multidimensional e cobre diversos aspectos (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica, etc.); ela não se reduz, portanto, a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo. [...] A noção de experiência tem diversos sentidos para os professores, mas, de modo geral, ela designa a noção de verdade de sua vivência prática (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 285-287).

Neste sentido, em relação ao conceito de experiência do trabalho, Tardif e Lessard (2013), salientam a necessidade de superar a visão empirista da experiência enquanto um processo de registro passivo e repetitivo da regularidade do trabalho, concebendo-a em termos filosóficos, de um “sujeito hermenêutico” engajado na interpretação ativa das situações laborais.

A experiência enquanto fonte enriquecedora da atuação profissional, enquanto um saber, portanto, faz parte de uma *práxis* permeada pela reflexão e transformações pessoais.

Mesmo não se restringindo a ações de trabalho passivas e não reflexivas este tipo de saber possui críticas. A principal delas refere-se à sua racionalidade questionável. “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 33).

Isto não significa que o saber experiencial deva ser desconsiderado no conjunto de saberes docentes, mas que, conforme Gauthier *et al* (1998), ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para ler a realidade, interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Ou seja, os conhecimentos teórico-científicos podem dialogar com os saberes de caráter mais prático dos professores, como o saber experiencial.

Embora constatem também que o saber experiencial raramente se expressa de forma oficial, ou seja, num discurso formalizado e teorizado, Tardif e Lessard (2013) apontam que a experiência cumpre uma função crítica que permite aos professores tomar uma distância em relação às diretrizes educacionais oficiais, à sua formação universitária e aos conhecimentos formais como um todo, representando uma contestação das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes, que pretendem substituí-la de alguma forma.

O caráter de fraca formalidade e teorização do saber experiencial, que pode lhe conferir uma expressividade débil constitui um desafio para a presente

pesquisa, cujo enfrentamento pode ser realizado pelo cuidado na construção dos instrumentos de pesquisa e na perspicácia que esperamos construir em relação às comunicações dos professores colaboradores a partir do estreitamento do contato com os mesmos ao longo do processo investigativo.

Além de uma fonte de conhecimentos a experiência é também um recurso estruturador da personalidade do professor, na medida em que a relação entre experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos não-cognitivos, graças aos quais o eu profissional encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho.

Mas no jogo dialético entre o pessoal e o coletivo, se “a experiência sempre é de um ator em particular, ela é também uma realidade coletiva partilhada por um conjunto de trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 289). Assim, diante dos dilemas inerentes ao trabalho docente que caracterizam sua experiência profissional como bastante paradoxal e portadora de ambiguidades, Tardif e Lessard (2013) vislumbram como solução coletiva dos professores para as contradições, tensões e dilemas, sem solução lógica para com seres humanos e por eles, duas posições identitárias caracterizadas pelo binômio “agente de organização” e “ator do cotidiano”. Na primeira, os papéis e as tarefas institucionais permitem eliminar parcialmente essas tensões ou desfazê-las, ao incorporar-se num trabalho burocrático e regulamentado que se distancia do que o excede encontrando sempre soluções nas regras de organização. Na segunda, ao ser invadido por seu trabalho, que ele assume como pessoa, o ator do cotidiano tenta corresponder às exigências contraditórias e assumir suas tensões, com o risco de ser submergido, assolado e vencido por elas.

Ao longo dos anos de trabalho docente, mas também enquanto aluno, observamos a existência destas duas posições identitárias entre os professores da educação básica, uma que se atrela à normatividade enquanto um guarda-chuva contra as intempéries representadas por quaisquer questionamentos, inovações ou mudanças; e outra, que assume e se amalgama com as incertezas, e tensões da profissão e, portanto com seus benefícios e malefícios inerentes. Parece-nos que enquanto a *práxis* imitativa e espontânea associa-se à posição identitária de agente de organização, a *práxis* criadora e reflexiva associa-se à posição identitária de ator do cotidiano.

Mas os saberes da experiência não podem evoluir quanto à sua racionalidade e expressividade para tornarem-se menos singulares e sujeitos a críticas? Sim. Os saberes experienciais podem ser disseminados, compartilhados entre os professores e validados pelas pesquisas científicas, tornando-se saberes da ação pedagógica.

Os saberes da ação pedagógica, conceito criado por Gauthier *et al* (1998), representa um repertório de conhecimentos sobre o ensino. Sua identificação e consolidação depende da realização de pesquisas científicas que tornem públicas as formas de pensar e agir dos professores no exercício de seu trabalho.

O ensino numa sala de aula, assim como pode ser considerado uma atividade singular, mergulhada em fenômenos de contingência, com dificuldades de generalização, também pode ser visto como uma atividade que possui uma estrutura suficientemente estável para ser estudada, cujas dimensões são relativamente recorrentes, ou seja, sua estabilidade não impede que ele comporte também sua singularidade (GAUTHIER *et al* 1998).

O estabelecimento de um repertório de saberes docentes, para estes autores, requer que se avance das contingências à generalidade.

[...] percebe-se que não é possível limitar-se apenas às realidades contingentes e à necessidade de reinventar tudo a cada momento. Embora seja complexo e multiforme, a atividade educativa deve ser compreendida também a partir daquilo que ela possui em termos de generalidade. Essa generalidade, aquilo que, numa certa medida, escapa ao contingente, é exatamente o que tende a ser identificado e analisado por um repertório de conhecimentos. De forma mais precisa, a questão fundamental de um repertório de conhecimentos consiste em saber se é possível identificar certas práticas gerais do professor que lhe possibilitariam enfrentar o caráter contingente de sua situação. Em suma, um repertório de conhecimentos do ensino daria condições ao professor de estabelecer uma ordem na situação complexa e incerta da sala de aula (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 293).

Os professores possuem um saber experiencial, singular, que embasa julgamentos dos mesmos acerca do exercício de sua atividade, contudo, é preciso explicitar tais julgamentos e os motivos que os fundamentam para que o ensino não se reduza à compilação de práticas pedagógicas e para que este saber experiencial, submetido a uma validação científica, constitua um repertório de conhecimentos do ensino, o saber da ação pedagógica (GAUTHIER *et al*, 1998).

Conforme Gauthier *et al* (1998) a pesquisa sobre o ensino implica o estudo crítico dos saberes dos professores, sua validação e explicitação, que estão intimamente ligados à profissionalização do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente, visto que, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, ou seja, continuará usando saberes que além de poder comportar limitações importantes também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum.

As diversas pesquisas no campo do ensino – e mais especificamente as que tratam da determinação e da análise de um repertório de conhecimentos – remetem à necessidade de formalizar o magistério, de nomear os seus saberes. Essa formalização passa: 1) em primeiro lugar pela identificação das características próprias à atividade do professor na sala de aula; 2) em seguida, pela análise e pela comprovação dos saberes por ela mobilizados; 3) e, finalmente, por uma problemática da formalização desses saberes estáveis apropriados a uma situação complexa (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 288).

A relevância da criação deste saber da ação pedagógica consiste em assegurar ao professor o papel preponderante de ator de suas ações pedagógicas, apoiando-se naquilo que ele produz no exercício de sua profissão em contexto real, sem deixar de ser crítico em relação a esse produto. “Produtores de saberes, os professores, a partir daí, não podem mais ser afastados tão facilmente dos processos de definição da prática e da constituição dos saberes úteis para dar aula” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 401).

Os saberes experienciais não deixarão de existir e são importantes. Contudo, a compreensão da atuação docente de maneira sistematizada e passível de comunicação em termos mais generalizados prescinde de sua transformação em saberes da ação pedagógica. Para tanto, vislumbramos a necessidade da ampliação e fortalecimento dos contatos entre as universidades e as escolas; da ampliação da realização de pesquisas científicas acerca do trabalho docente que envolva professores universitários e professores da educação básica nas quais o *status* de pesquisador não se limite apenas ao primeiro, ou seja, que o docente da educação básica não participe das pesquisas sobre seu trabalho como um mero objeto de investigação, mas também como um pesquisador, ou, no mínimo, como um coautor, como um colaborador das mesmas.

Tecidas estas considerações teóricas acerca dos saberes docentes, aborda-se as relações dos professores com os saberes em sua atuação.

3.3.2 Relação dos professores com os saberes em sua atuação profissional

Pelo exposto até o momento, nota-se que a prática docente é inconcebível sem suas múltiplas articulações e relações com um *corpus* de saberes enquanto condição para a mesma. Segundo Tardif (2014, p. 294-295) existe um movimento amplo que “visa atribuir aos atores do trabalho o *status* de produtores de saberes forjados nos próprios espaços cotidianos das situações de trabalho”, no qual, “[...] ao invés de se limitar à formação inicial, uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão” (TARDIF, 2014, p. 292). Tais afirmações sustentam-se na constatação já destacada de que “[...] os professores produzem saberes no contexto de sua prática profissional” (LOPES, 2010, p. 31).

Nosso intuito em utilizar alguns referenciais teóricos acerca dos saberes dos professores que emergem de sua prática profissional não é de contrapô-los aos conhecimentos teórico-científicos, mas de apontar que estes, embora importantes, são insuficientes para a compreensão da complexidade inerente à prática social ensino. Complexidade cujo entendimento requer que o ensino, além de uma atividade essencialmente cognitiva, seja concebido como trabalho interativo permeado por um conjunto heterogêneo de conhecimentos e saberes, dentre os quais, os conhecimentos teórico-científicos, que precisam articular-se com saberes emergentes das e mobilizados nas situações cotidianas da atuação profissional. Além disso, tais perspectivas permitem que se vislumbre o professor como produtor de conhecimentos e saberes em sua atuação docente, e não somente um aplicador de conhecimentos adquiridos na formação inicial. Ou seja, podem ser conferidos ao professor autonomia, criatividade e a autoria em sua prática laboral.

Nas respostas às questões sobre a relação dos professores com o saber – tais como: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber dos professores é fundamentalmente, científico ou técnico? – encontram-se visões distintas e projetos contraditórios do desenvolvimento profissional da profissão docente (NÓVOA, 1995a).

Neste sentido, corroboramos com as concepções de Tardif (2014, p. 235) de que:

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Atrelado à concepção do professor – de todos os níveis de ensino – enquanto sujeito do conhecimento, consideramos, conforme Moura (2010), que, em razão da limitação da condição humana, o trabalho pedagógico precisa ser dialógico; a perspectiva da construção de conhecimentos, plural; e os saberes, reconhecidos como transitórios, incompletos e fragmentados. O trabalho do professor necessita ser mais compreendido e menos avaliado, o que nem sempre acontece.

Ocorre que, via de regra, pesquisadores na área de ensino de Geografia e alunos de estágio vão a campo investigar o trabalho do professor e se colocam como portadores “da verdade”, fazendo críticas a respeito de sua prática pedagógica, expondo as possíveis fragilidades e não-saberes dos mesmos. Com esta conduta colocam os saberes docentes à mercê do conhecimento científico, hierarquizando-os (MOURA, 2010, p. 167).

Aceitando que a construção dos saberes docentes ocorre na perspectiva de uma racionalidade mais ampla, que não seja técnica ou instrumental, investigações que promovam sua hierarquização pouco ou nada contribuem para o avanço das pesquisas acerca desta perspectiva de compreensão do ensino. Por isso, pensamos em relações entre os saberes práticos ou experienciais dos professores e os saberes teórico-científicos e não em apontar ordens ou níveis de importância dos mesmos na presente pesquisa.

Acerca das interações entre o componente pessoal e os fundamentos científicos, Sacristán (1995) afirma que como o apoio do conhecimento a prática é precário, muitos professores agem conforme suas convicções mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico; e propõe a ideia de consciência sobre a prática para superar tal situação.

A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos conhecimentos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a

ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Essa afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática (SACRISTÁN, 1995, p. 78, grifo nosso).

Neste sentido, a sistematização e, portanto, a objetivação dos saberes experienciais, no entanto, não é nada simples, dentre outras coisas por seu carácter de amálgama e retradução de saberes. Segundo Tardif (2014) os saberes experienciais formam-se a partir de todos os demais saberes dos professores, num processo de retradução que é orientada pelo contexto e contingências da prática e da experiência.

Este carácter de amálgama e de retradução ou retroalimentação do saber experiencial dota-o de uma multiplicidade de características, cujas principais, para Tardif (2014), são de que este saber é: ligado às funções dos professores, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, complexo, aberto, poroso, permeável, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal, evolutivo e dinâmico, social.

Nesta diversidade de características residem os limites e as possibilidades dos saberes experienciais. Limites e possibilidades que interagem dialeticamente. Ou seja, determinada característica deste tipo de saber, sendo um limite, pode permanecer sendo-o, ou pode representar uma possibilidade de superá-lo. Assim, limites e possibilidades constituem um par dialético.

Pelo exposto, percebemos que a abordagem da *práxis* e dos saberes docentes possuem ligações intrínsecas com a reflexão e a autonomia dos professores. O próximo subitem versa sobre estas temáticas no âmbito da atuação, do conhecimento e do pensamento dos professores.

3.4 ATUAÇÃO, CONHECIMENTO E PENSAMENTO DOCENTES

Neste subitem abordamos a atuação, o conhecimento e o pensamento do professor. Para tanto, discorreremos também sobre as formas de racionalidade com as quais podemos interpretá-las e a autonomia dos professores no contexto do ensino.

Inicialmente, delimitaremos o que é a prática no contexto de atuação profissional docente.

Para Tardif (2014) a categoria prática educativa deve ser considerada com a mesma abertura de espírito e com a mesma seriedade intelectual desfrutada atualmente pelas categorias técnica e trabalho.

[...] a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com os quais, aliás, foi muitas vezes confundida ou identificada (TARDIF, 2014, p. 152).

Três concepções de prática em educação são apontadas por Tardif (2014): a educação enquanto arte; a educação enquanto técnica guiada por valores; e a educação enquanto interação. Entretanto, para o autor, estas três concepções são unilaterais e redutoras, ou seja, não se deve pensar em proveito de um único tipo de concepção.

A concepção de prática educativa ou docente adotada nesta pesquisa, além das referidas concepções tardifianas, embasa-se nas ideias de Sacristán (1995) de que, para compreenderem-se as diversas ações que influenciam a prática didática, é preciso alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar, ou seja, não a reduzindo às ações dos professores.

O que isto significa? Que o ato de planejar, de conceber as aulas também é ação. Mas que não se trata de uma ação espontânea, mas planejada e muitas vezes, condicionada. A prática profissional docente, por depender de decisões individuais regidas por normas coletivas adotadas por outros professores, bem como da cultura da instituição, ou seja, das determinações burocráticas da escola, necessita de uma compreensão dialética que evite a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores (SACRISTÁN, 1995).

Neste sentido no contexto educacional, Sacristán (1995), concebe um sistema de práticas aninhadas, em três dimensões:

- **uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico**, que é anterior e paralela à escolaridade própria de uma sociedade ou cultural;
- **práticas escolares institucionais**, que se desenvolvem nesse ambiente cultural; e

- **práticas concorrentes das atividades escolares**, não estritamente pedagógicas e que ocorrem fora do sistema educativo, na família e na igreja, por exemplo.

À luz destas concepções de Sacristán (1995), a presente pesquisa inscreve-se entre a prática organizacional ampla e a prática da sala de aula.

Conforme abordado anteriormente no tocante aos saberes docentes, salienta-se que a prática não é desprovida de conhecimento.

Do ponto de vista histórico, a prática educativa não é uma acção que deriva de um conhecimento prévio, [...] mas sim uma atividade que gera cultura intelectual, em paralelo com sua existência, [...] Isso é importante porque muitos especialistas esquecem este facto, quando chega a hora de reflectir sobre a relação entre prática e conhecimento. Os problemas da prática não são ociosos ou vazios de fundamentação científica, mas sim contradições que a própria prática origina (SACRISTÁN, 1995, p. 70).

Essa cultura intelectual oriunda da prática ao originar-se das contradições e dilemas dela advindos, dialoga com a teoria no intuito de buscar respaldo para o conhecimento/saber que a constitui. Parece-nos que tal interlocução se caracteriza menos pela linearidade teoria-prática, e mais por idas e vindas, por vezes insatisfatórias para os professores. Tardif (2014) caracteriza a prática como um processo de aprendizagem e de retradução/adaptação, pelo professor, de sua formação anterior à sua atuação profissional.

A docência enquanto profissão e os conhecimentos específicos a ela concernentes são o tema do próximo subitem.

3.4.1 Conhecimento profissional docente

As profissões são caracterizadas por possuírem um conjunto de conhecimentos que as singularizam e, portanto, as distinguem umas das outras. Quando ao ensino, este pressuposto também é verdadeiro. Contudo, delimitar os conhecimentos profissionais concernentes ao ensino não é tarefa fácil.

Considerando que nem todo conhecimento disponível sobre o ensino pode ser considerado conhecimento dos professores, Montero (2005) distingue conhecimento do ensino e conhecimento dos professores, sendo o primeiro uma categoria de maior amplitude e postula que o conhecimento do

professor, elaborado pelo mesmo, faça parte do *corpus* de conhecimentos do ensino.

A concepção de que o conhecimento do(s) professor(es) constitui uma elaboração própria, permite a compreensão, como o faz Roldão (2007), de que se trata do conhecimento que subjaz, com mais ou menos articulação, ao que os bons professores fazem e como o fazem.

Neste sentido, Montero (2005 p, 15-16) assume uma postura que busca: “[...] entender a construção do conhecimento profissional docente como formas compartilhadas – e plurais – de ver o ensino, os professores, a sua formação e desenvolvimento profissional, a sua maneira de trabalhar e investigar neste campo [...]”.

Uma definição do conhecimento profissional, no âmbito do ensino, pode ser assim expressa:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência de sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise de sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (MONTERO, 2005, p. 218).

E quais são as características do conhecimento profissional docente? A questão contempla a preocupação de Roldão (2007), de que a definição de profissionalidade docente prescinde da delimitação de um saber específico dos professores, da clarificação de sua natureza, antes mesmo de questionar-se quanto à sua construção ou uso.

Um conjunto de características agregadoras deste conhecimento, proposta por Roldão (2007), incluem: natureza compósita, capacidade analítica, natureza mobilizadora e interrogativa, meta-análise, comunicabilidade e circulação. Montero (2005) aponta como característico do conhecimento profissional docente a necessidade de articular dois tipos de conhecimento: o da disciplina “*content knowledge*” e o pedagógico “*pedagogical knowledge*”; sublinhando como dois domínios específicos deste conhecimento, o conhecimento prático e o conhecimento didático do conteúdo. Concepção bastante semelhante à de Lee Shulman, que será abordada posteriormente.

A mútua incorporação – de conteúdos científicos e pedagógicos-didáticos, ante uma situação de ensino, não por lógicas aditivas, mas incorporadoras, não apenas integradora, mas transformante – coerente e transformadora é um elemento central do conhecimento profissional docente (ROLDÃO, 2007). O conhecimento profissional docente é compósito.

Para a referida autora, a capacidade analítica deste conhecimento expressa-se pelo fato de que o saber docente se converte em saber profissional somente quando “[...] se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais” (ROLDÃO, 2007, p. 100). Esta necessidade conceitual, teórica, requer do conhecimento profissional docente mobilização⁵ e questionamento permanente.

A comunicabilidade e circulação, para Roldão (2007, p. 101), potencialmente constituem a dimensão que mais afasta os docentes da posse de um conhecimento profissional pleno,

[...] na medida em que a acentuação da representação da vertente prática do conhecimento docente tem sublinhado as componentes tácitas de conhecimento que de facto a integram. Mas sobre esse conhecimento tácito importa saber exercer, pela **meta-análise** referida, a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a **saber articulado e sistemático**, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros [...].

Esta concepção alinha-se às ideias acerca do saber docente enquanto social, coletivo e compartilhado por investigações científicas, e de suas articulações com o conhecimento profissional do professor, com a noção de saberes da ação pedagógica, de (GAUTHIER *et al*, 1998). Estreita-se também com concepções relativas à profissionalização docente. Neste sentido, corroboramos com a afirmação de Montero (2005, p 110) de que:

Em síntese, é necessário pensar em construir um discurso teórico próprio sobre a profissionalização docente que tenha em conta a natureza específica do conhecimento profissional e dos processos de sua construção nos diversos contextos sociais, políticos e temporais que facilite a disponibilidade de critérios para fundamentar a atividade profissional.

⁵ Segundo Roldão (2007, p. 101) “Mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo”.

Retomando a questão do conhecimento do ensino e do conhecimento dos professores, Montero (2005) constata que, o primeiro inclui tanto o conhecimento elaborado pelos investigadores especializados quanto o conhecimento dos professores acerca do ensino procedente da reflexão sobre a sua prática. Como tal concepção provavelmente não seja consensual, há pelo menos dois pontos de vista, segundo os quais “[...] o professor será visto como um consumidor do conhecimento gerado pela investigação ou como um **“construtor de significados”** com conhecimentos diferentes dos saberes derivados da investigação educativa tradicional” (MONTERO, 2005, p. 157).

Elucidar o conhecimento profissional docente é pertinente, dentre outros motivos, pois, a concepção do professor como consumidor ou como construtor de conhecimento possui implicações sérias e antagônicas à compreensão do ensino e da educação.

A constatação de Montero (2005, p. 147), de que, conforme a perspectiva paradigmática dominante em cada momento histórico, “[...] o papel dos professores na obtenção de conhecimento foi variando entre a desconsideração e o protagonismo”, instiga-nos a compreender as investigações concernentes ao conhecimento profissional do professor, ao saber docente, como instrumentos de vislumbre do professor como ator principal, sujeito de suas ações profissionais. Como se pode almejar uma educação de qualidade desconsiderando-se o trabalho docente? Neste sentido, o “interesse em investigar o conhecimento dos professores é, assim, motivado por fatores práticos, políticos e acadêmicos” (MONTERO, 2005, p. 144).

No âmbito da clarificação da natureza do conhecimento profissional docente, Roldão (2007) aponta a predominância de duas tendências interpretativas, uma centrada na análise de suas componentes; e outra centrada na valorização na prática profissional refletida. Nesta parte do texto, aborda-se a valorização da prática.

Assumindo-se, pois, com convicção, o pressuposto de que o professor constrói conhecimentos, corroboramos com Montero (2005) quanto ao fato de que a atuação docente além do momento de exposição do conhecimento por parte do professor constitui-se numa fonte para a construção-reconstrução do mesmo.

Conforme este posicionamento, a consideração das relações entre o conhecimento, a prática, e a ação, tornam-se imprescindíveis. Assim, “[...] quanto mais incrustrada na prática estiver a elaboração de conhecimento, maiores são as possibilidades de melhoria. Ora bem, a melhoria do nosso saber profissional e o conhecer o nosso próprio conhecimento” (MONTERO, 2005, p. 213).

Elucidar ou pelo menos começar a perceber as relações entre a prática e o conhecimento constitui tarefa premente aos pesquisadores do campo educacional. A prática pela prática, sem reflexão gera conhecimento? Não. Embora considere, potencialmente, a prática com o principal motor na construção do conhecimento profissional, Montero (2005) faz três questionamentos oportunos: As mudanças na prática levam a uma reestruturação do conhecimento? Como sabemos o que se produziu? De que evidências dispomos?

A compreensão das relações entre a prática e o conhecimento podem ser abordadas teoricamente por duas perspectivas que possuem certas distinções, mas também confluências: por meio da distinção entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática; e por meio das concepções de conhecimento pedagógico do conteúdo e de raciocínio pedagógico de Shulman.

3.4.2 Racionalidade técnica e racionalidade prática

No modelo de racionalidade técnica, a atividade profissional é notadamente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, estando, pois, a eficiência do professor condicionada à capacidade de resolução de problemas concretos que encontram na prática aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos (GOMES, 1992; MONTERO, 2005).

Segundo Gomes (1992) a natureza da produção do conhecimento no modelo de racionalidade técnica impõe uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento e a aceitação e definição externa de metas aos profissionais.

As características de complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores dos fenômenos práticos da realidade social

apontam limites e lacunas dos esquemas investigativos da racionalidade técnica (GOMES, 1992; MONTERO, 2005).

Acerca das insuficiências da racionalidade técnica enquanto conhecimento instrumental para atuação prática pode-se considerar que:

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram em categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por esta razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (GOMES, 1992, p. 100).

A distinção entre problemas e situações problemáticas é salutar no ensino. Situações problemáticas sugerem uma multiplicidade de desafios, de dilemas e de possibilidades de equacionamento para as mesmas, o que é praticamente incompatível com a concepção de uma teoria estanque com carácter de previsão da ação. O professor municia-se de teorias, mas num sentido dinâmico no qual a prática pode propiciar questionamentos que façam a teoria reinventar-se.

No âmbito do ensino, a questão da desconsideração da construção do conhecimento e do seu eu profissional pelos professores, de modo pessoal, é intrínseco à racionalidade técnica, e revela, para Montero (2005), que o problema de fundo reside em expropriar os professores do seu conhecimento, impondo-lhes o de outros melhor formados, politicamente mais poderosos na estrutura hierárquica da profissão docente.

O contexto das insuficiências da racionalidade técnica permite a compreensão de outra proposta epistemológica que possibilita a revalorização da prática e o reconhecimento da categoria do conhecimento prático como um tipo de conhecimento legitimado epistemologicamente pela assunção de outro tipo de racionalidade, a racionalidade prática (MONTERO, 2005).

O modelo de racionalidade prática contempla o conhecimento tácito mobilizado pelo professor durante sua ação. Tal conhecimento, contudo, é condicionado tanto pela situação e contexto em que emerge quanto pela reflexão na ação e sobre a ação (MONTERO, 2005). A racionalidade prática está estreitamente relacionada com a epistemologia da prática desenvolvida por Donald Schön.

Segundo Montero (2005, p. 215-216):

[...] os aportes do paradigma do pensamento e conhecimento dos professores, os enfoques interpretativos e críticos e, em minha particular opinião, a formulação por Schön de uma epistemologia da prática alternativa à racionalidade técnica, devolveu-nos a imagem de uma actuação profissional guiada por um complexo sistema de conhecimento, crenças, valores, mais implícitos que explícitos, sublinhando o papel da acção na construção do conhecimento profissional.

No entanto, verificar este fenómeno não significa afirmar uma correspondência total entre o conhecimento e a acção docente.

A acção não redonda em conhecimento. Para tanto é preciso que haja reflexão em relação à acção. A percepção de que a racionalidade prática se apresenta mais apropriada que a racionalidade técnica para a compreensão da actuação profissional docente não significa que a segunda deva ser totalmente desconsiderada na apreciação do ensino e do trabalho do professor, nem que a primeira não possua inconsistências teórico-metodológicas para subsidiar processos investigativos que pretendam compreender a actuação docente do ponto de vista dos professores.

O professor não deve abandonar, de forma generalizada, a racionalidade técnica, visto que existem múltiplas tarefas concretas nas quais a aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada apresenta-se como eficaz, em sua atividade profissional, a qual, contudo, não deve ser considerada como exclusiva e prioritariamente técnica, mas uma atividade reflexiva (GOMES, 1992).

Em resumo, conforme os preceitos da racionalidade técnica, o professor é fundamentalmente um técnico que possui meios para solucionar problemas, a partir de sua formação acadêmica. Ou seja, o conhecimento científico teórico e generalizante contemplaria todas as facetas e contingências situacionais da actuação profissional.

Contrariamente, para o modelo da racionalidade prática as situações concretas da actuação profissional são heterogêneas e imprevisíveis necessitando de outros conhecimentos além daqueles estritamente teóricos, relacionados à racionalidade técnica. Neste sentido, “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características **únicas**, exigindo, portanto, **respostas únicas**: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1992, p. 27). No entanto, tais respostas

não possuem a certeza da aplicação de uma técnica ou de um conhecimento generalizante e abrangente que a todas as situações contemple satisfatoriamente. Pelo contrário, no ensino, a solução dos dilemas ou situações problemáticas cotidianas, além do conhecimento teórico, requer outros saberes, que, justamente por não serem exatos, não são infalíveis.

Acerca da racionalidade prática, um esclarecimento é necessário. Nesta pesquisa, ao utilizarmos os saberes docentes enquanto um dos referenciais teóricos, o fazemos no intuito de demonstrar que o leque de conhecimentos e saberes que o professor mobiliza em sua atuação profissional é diverso e plural, não de negligenciar ou minimizar a importância dos conhecimentos teórico-científicos em sua formação e exercício laboral. Neste sentido, compreendemos que a perspectiva teórica da racionalidade prática é útil ao exercício de compreensão teórica edificado nesta investigação ao propor que a prática do professor, sua atuação nas escolas, constitui uma fonte de saberes/conhecimentos. No entanto, corroboramos com Duarte (2003), quando este questiona autores com Donald Schön e Maurice Tardif, por proporem uma epistemologia da prática que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e uma pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Ao contrário, consideramos o saber escolar e sistematizado um progresso em relação ao saber cotidiano do aluno e entendemos que a escolarização, via apropriação conceitual, tem por intuito desenvolver raciocínios abstratos que dialoguem com os conhecimentos cotidianos dos alunos, mas os ampliem e aprimorem.

Os demais referenciais teóricos adotados nesta pesquisa, pautados na dialética, como a *práxis* e a concepção vigotskiana de formação conceitual, dialogam com os saberes docentes e a racionalidade prática justamente em função da complexidade da prática social ensino, demonstrada ao longo deste item, e da pluralidade necessária à formação e atuação docentes no âmbito geográfico, contatada por (MOURA, 2010).

Os conceitos de conhecimento pedagógico do conteúdo e raciocínio pedagógico são pertinentes à compreensão das relações entre a prática e o conhecimento do professor e compõem o subitem a seguir.

3.4.3 Conhecimento pedagógico do conteúdo e raciocínio pedagógico: relações entre compreensão-apropriação, transformação e ensino

Interpretamos das concepções de (SHULMAN, 2005, 2014) e de (GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005) que o ato de ensinar compreende três grandes processos: a compreensão-apropriação daquilo que se deseja entender; a transformação do que foi entendido para si em algo cognoscível à comunicação para e à compreensão do outro; e o ensino propriamente dito dos conhecimentos apropriados e transformados pelo professor. Teoricamente, como estes processos ocorrem?

Shulman (2014) procurou delimitar os conhecimentos básicos ou conhecimento de base para o ensino, constatando que o mesmo possui quatro fontes:

- a formação acadêmica;
- os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado;
- as pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem;
- a sabedoria que deriva da própria prática.

A sabedoria que deriva da prática docente é a fonte que mais nos interessa, em razão de sua articulação com os propósitos desta pesquisa, do fato destacado pelo autor de que ela é a menos estudada e codificada de todas as fontes da base de conhecimento para o ensino, e de sua articulação com a noção de saberes da ação pedagógica, de Gauthier *et al* (1998).

Além das fontes, (SHULMAN, 2005; 2014) procurou delinear as categorias de base de conhecimento do professor, a saber:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral;
- conhecimento do currículo;
- conhecimento pedagógico do conteúdo;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais;
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Para o autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo articula as outras seis categorias, sendo, pois, a mais relevante dentre elas.

O conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser compreendido como um entrelaçamento dos conhecimentos teóricos e práticos docentes concernentes às categorias de base do conhecimento do professor. Conforme Shulman (2014), trata-se de uma compreensão flexível e multifacetada, advinda da apropriação das matérias específicas, mas também de uma educação humanística abrangente que permita ao professor comunicar conteúdos atitudes e valores por meio de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios conforme as demandas específicas à diversidade dos alunos.

A categoria conhecimento pedagógico do conteúdo constitui uma amálgama entre a matéria, a disciplina escolar e a pedagogia; uma esfera exclusiva dos professores, sua forma especial de compreensão profissional, por meio da qual busca-se entender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos e, assim, ser comunicados mais satisfatoriamente para sua aprendizagem (SHULMAN, 2005).

Considerando que o reconhecimento da transformação do conhecimento da matéria em formas e processos passíveis de compreensão para os alunos constitui um dos principais problemas didáticos do ensino, Bolívar (2005, p. 16), afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo:

[...] teniendo un estatus próprio – es más que la conjunción o intersección entre el conocimiento de la materia *per se* y los principios generales didácticos y pedagógicos. Es la capacidad para trasladar/transformar el conocimiento de la materia en representaciones didácticas (significativas, comprensibles o asimilables) para los alumnos.

O conhecimento pedagógico do conteúdo representa, portanto, as formas singulares com que cada professor transforma os conhecimentos científicos apropriados durante sua formação inicial e contínua em conhecimentos e saberes passíveis de assimilação por seus alunos. A nosso ver, os conceitos permeiam essa assimilação.

Neste sentido, o ensino é enfatizado por Shulman (2014, p. 213-214) enquanto compreensão, raciocínio, transformação e reflexão:

Na maneira como hoje concebemos o ensino, ele começa com um ato de razão, continua com o processo de raciocínio, culmina em ações para transmitir, extrair, envolver ou atrair, e em seguida sofre muita reflexão até o processo começar de novo.

O ensino envolve a troca de ideias, que após captadas, testadas e compreendidas precisam ser formatadas ou adaptadas pelo professor para poderem ser captadas pelos alunos, num processo ativo de interação vigorosa destes com as ideias que lhes confirmam autonomia em sua aprendizagem (SHULMAN, 2014).

Enquanto capacidade de moldar conhecimentos teórico-científicos em conteúdos escolares e escolher/aplicar metodologias e formas de proceder didaticamente eficazes ao aprimoramento da aprendizagem, o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor está diretamente relacionado às experiências oriundas de sua atuação profissional. Neste sentido, (SHULMAN, 2014) constata que padrões de instrução ou estilos de ensino desejáveis caracterizados pela flexibilidade e adaptação às complexidades do conteúdo, às características dos alunos e aos propósitos educacionais – ou seja, o conhecimento pedagógico do conteúdo – são alcançados por professores especialistas ou experientes. A concepção de que o conhecimento pedagógico do conteúdo evolui e se desenvolve com a experiência do professor é também partilhado por (LOPES; PONTUSCHKA, 2011), para quem este conceito permite visualizar com maior clareza tanto a complexidade do ato de ensinar quanto a especificidade do saber profissional dos professores.

Acerca da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, dois modelos são propostos por Gess-Newsome (1999), o modelo integrativo e o modelo transformativo: no primeiro, o conteúdo disciplinar, a pedagogia e o contexto mesclam-se sendo o conhecimento pedagógico do conteúdo o produto final desta amálgama; no segundo, o conhecimento pedagógico do conteúdo constitui um outro tipo de conhecimento, originado da combinação dos conhecimentos disciplinar, pedagógico e do contexto.

No tocante à formação dos professores, o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo e estes dois modelos interpretativos de sua construção possibilitam que se interprete os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos de forma mais articulada e menos dicotômica.

Segundo Lopes e Pontuschka (2011), a interpretação dos dados de sua investigação aponta o modelo integrativo da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo como mais adequado à compreensão do trabalho docente, visto que no momento da prática, este compõe, mescla, organiza, mobiliza diferentes conhecimentos que possibilitam seu aparecimento.

A aceitação do conhecimento pedagógico do conteúdo enquanto estruturador da atuação docente e do modelo integrativo de sua construção permite a constatação de que uma amálgama de conhecimentos e saberes o compõem, manifestando-se de forma singular na prática docente, conforme o contexto das escolas e dos alunos com os quais o professor interage.

Interpretando o conhecimento pedagógico do conteúdo no âmbito da Geografia, Lopes (2010) e Lopes e Pontuschka (2011) propuseram a noção de conhecimento pedagógico geográfico (CPG), enquanto uma mescla do conhecimento disciplinar geográfico e de disciplinas afins, do conhecimento pedagógico geral e do conhecimento do contexto da ação educativa, um conhecimento formulado e organizado para o ensino que não existe concretamente, visto que é produzido para um determinado grupo e contexto.

A elaboração e o desenvolvimento do CPG se realizam por meio de um processo complexo, que consiste na *qualificação* do conhecimento geográfico e de ciências afins que o professor possui. É esse domínio *qualificado* do conhecimento geográfico – um conhecimento preparado para o ensino – que poderíamos definir como o *conhecimento profissional de excelência do professor*. A tarefa de ensinar Geografia exige que o professor domine, simultânea e integradamente, seus temas e conteúdos, sua significância social, seu sentido pedagógico e as formas mais adequadas de, em um determinado contexto, representá-los aos alunos. Trata-se de um saber que é configurado e reconfigurado na experiência profissional, porquanto sua elaboração leva em conta, necessariamente, as características daqueles que estão aprendendo, bem como as condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam. Esse conhecimento profissional se manifesta, concretamente, nos exemplos, analogias, exercícios, atividades, metáforas, ilustrações, demonstrações, etc., potencialmente esclarecedores, que os professores utilizam/desenvolvem em sala de aula com o propósito de tornar os conteúdos interessantes, acessíveis e úteis aos alunos. Revela-se, também, na capacidade de o professor antever dificuldades e problemas na aprendizagem dos alunos, de encontrar maneiras alternativas de expor um mesmo conteúdo, etc. Ele se consubstancia quando o professor encontra a *justa forma* – porque nela conteúdo e pedagogia estão em íntima conexão – para apresentar o conteúdo a um determinado grupo de alunos. [...] proporciona ao professor maior dinamismo e confiança no encaminhamento das atividades em sala de aula e, ainda que por suas próprias características esteja sujeito a constantes adequações, constitui parte importante de seu tesouro profissional. Sua produção e desenvolvimento é, seguramente, um dos

signos da boa docência em Geografia (LOPES; PONTUSCHKA, 2011, p. 97).

A concepção do conhecimento pedagógico geográfico como um tesouro profissional e símbolo da boa docência em Geografia significam que a qualidade de seu ensino se atrela aos conhecimentos, saberes, consciência, reflexão, pensamento e atuação docentes, numa amálgama de saber-fazer que é teórica e prática, social e individual, simultaneamente.

As concepções de conhecimento pedagógico do conteúdo, (SHULMAN, 2014), e de conhecimento pedagógico geográfico, (LOPES, 2010), (LOPES; PONTUSCHKA, 2011), são de suma importância para nossa pesquisa. Elas possuem o mérito de contemplar os saberes dos professores como amplos e diversificados, indicando que seu conhecimento está bastante atrelado ao contexto de sua atuação profissional, porém salientando a relevância que o conhecimento teórico-científico de sua área de formação possui em sua composição.

A tese defendida neste texto possui convergência com as noções de conhecimento pedagógico do conteúdo e de conhecimento pedagógico geográfico. Propõe que os conhecimentos/saberes singulares ao trabalho conceitual dos professores, denominados “saberes conceituais geográficos” são, conhecimentos/saberes emergentes, apropriados pelo e estruturadores do trabalho conceitual docente em interlocução teórico-científica com a ciência de formação e com a pedagogia.

Além do conhecimento pedagógico do conteúdo, outro conceito de Shulman pertinente à compreensão da atuação profissional do professor é o raciocínio pedagógico. O raciocínio pedagógico, do ponto de vista do professor, resume-se no desafio de preparar o que já se compreende para um ensino eficaz; seu ponto de partida é a compreensão, mas envolve um ciclo de atividades de transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões (SHULMAN, 2014). Ele é contínuo, pois perpassa o ato de ensinar desde seu planejamento até sua avaliação.

O raciocínio pedagógico é tão parte do ensino quanto o próprio ato de ensinar. O raciocínio não para quando a instrução começa. As atividades de compreensão, transformação, avaliação e reflexão continuam a ocorrer durante o ensino ativo. O próprio ensino torna-se um estímulo para a ponderação e a ação (SHULMAN, 2014, p. 219).

A categoria raciocínio pedagógico articula a consciência, a reflexão e a autonomia do professor e, portanto, seu pensar-agir. O ciclo de atividades que a compõem é descrito por Shulman (2014):

- **transformação**: a capacidade docente de adaptar ou transformar o conhecimento é a raiz do pensar e agir do professor, constitui a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, do ensinar como pensamento e do planejar o exercício da docência, e um processo no qual vai-se da compreensão pessoal à preparação da compreensão dos outros;
- **instrução**: existe forte relação entre a compreensão do conteúdo de um professor e os estilos de ensino empregados, o comportamento docente possui estreita ligação com sua compreensão do conteúdo e a transformação do entendimento de que é capaz; sendo impossível a utilização de técnicas de ensino flexíveis e interativas quando o professor não entende do assunto a ser ensinado;
- **avaliação**: avaliar o que um aluno entende requer um domínio profundo tanto do material a ser ensinado como dos processos de aprendizado, sendo também uma avaliação do desempenho docente;
- **reflexão**: constitui um conjunto de processos por meio dos quais um profissional aprende com a experiência, no caso de um professor, envolve a reconstrução, a recapturação de eventos, as emoções e as realizações advindos de seu olhar para o ensino e o aprendizado realizados;
- **nova compreensão**: é um novo começo alcançado por meio de estratégias específicas para documentação, análise e discussão; de atos de ensino pensados e lógicos acerca dos processos didáticos, dos propósitos do ensino, dos conteúdos e dos alunos; não ocorrendo automaticamente após avaliações e reflexões.

Conhecimento pedagógico do conteúdo, raciocínio pedagógico e saberes da ação pedagógica constituem conceitos centrais para esta pesquisa. Um elemento que permeia estas três concepções é a autonomia, sobre a qual algumas considerações são tecidas no subitem a seguir.

3.4.4 Autonomia dos professores

Concebendo a autonomia, em termos gerais, como a capacidade de controle das próprias decisões, Montero (2005) aponta a relação direta que se estabelece entre um alto grau de autonomia e o individualismo no trabalho docente.

Para Montero (2005) os professores possuem autonomia profissional a nível individual, mas a nível coletivo, tal autonomia é escassa, em razão do isolamento, individualismo, de uma cultura não compartilhada e tal contexto pode ser interpretado à luz da burocratização enquanto perspectiva técnica de dependência hierárquica docente e do controle das decisões, geralmente de cima para baixo.

A complexidade das situações e interações humanas envolvidas no ensino tornam anacrônicas as concepções de autonomia docente que não contemplem seu contexto relacional.

[...] tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de “se virar sozinho”, nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações. **A autonomia se desenvolve num contexto de relações, não isoladamente** (CONTRERAS, 2002, p. 199, grifo nosso).

Para Contreras (2002), a autonomia não constitui uma capacidade ou atributo que se possui, não se definindo, pois, pelas características dos indivíduos; ela é uma construção permanente em uma prática de relações, que se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2015, p. 105).

O significado de autonomia, proposto por Contreras (2002), não é o de um valor humano, ou de autonomia profissional em geral, mas enquanto chave para a compreensão de um problema específico do trabalho educativo; a concepção deste autor de autonomia enquanto consciência da parcialidade de si mesmo, segundo a qual a autonomia ligada à consciência de nossa insuficiência, prescinde da busca da relação com o outro, de outras parcialidades.

A busca da delimitação da autonomia, para Contreras (2002), deve contemplá-la como qualidade educativa e não como qualidade profissional do

trabalho docente, focando mais no que o trabalho do professor tem de educativo do que ele teria de profissão.

Para este autor, a separação da noção de autonomia da noção de profissionalismo docente é pertinente por especificá-la no conjunto de interpretações e intencionalidades possíveis, distintas e conflituosas que a permeiam.

A autonomia dos professores, bem como a própria ideia de seu profissionalismo são temas recorrentes nos últimos tempos nos discursos pedagógicos. No entanto, sua profusão está-se dando sobretudo na forma de *slogans*, que como tal se desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente. Pode-se dizer que, por serem *slogans*, são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam assim como palavras com aura, que evocam ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém, é provável que parte do êxito dos *slogans* em geral, como o da autonomia de professores em particular, resida em que na verdade escondem diferentes pretensões e significados em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras embora aparentemente todas digam o mesmo (CONTRERAS, 2002, p. 23).

Na presente pesquisa, concebemos autonomia como uma qualidade do professor oriunda da reflexão sobre sua formação teórico-científica e metodológica; sobre sua prática educativa; sobre si mesmo enquanto ser humano e enquanto professor, no tocante à construção de sua(s) forma(s) de ensinar e aprender; que lhe permite atuar com autoria em seu trabalho. Em outras palavras, a autonomia docente constitui requisito e é também resultante da assumpção deste profissional como um sujeito epistêmico, que, ao lidar com conhecimentos e saberes – seus e dos outros – o faz na perspectiva de compreender suas limitações e potencialidades em adquiri-los/assimilá-los, apropriar-se deles e, como ápice destes processos, produzi-los, nos âmbitos contextuais de atuação e formação profissionais.

A ampliação da autonomia dos professores representa, pois, aprimoramentos qualitativos significativos em seu exercício profissional, ao passo que, sua perda, pode representar a proletarização docente.

A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia (CONTRERAS, 2002, p. 33).

As transformações nas características das condições de trabalho dos professores bem como nas tarefas que realizam inserem-se num contexto de racionalização tecnológica do ensino, caracterizada pela perda de controle docente sobre seu trabalho, ao ter suas funções reduzidas ao cumprimento de prescrições determinadas externamente, gerando a intensificação do trabalho num processo de desqualificação intelectual e das habilidades profissionais dos professores, o que resulta na proletarização docente (CONTRERAS, 2002).

As concepções deste autor permitem que se compreenda e interprete a autonomia tanto como uma reivindicação trabalhista quanto como uma exigência educativa, sendo esta última a mais relevante

Para finalizar estas breves considerações acerca da autonomia docente, destacamos que a autonomia do professor somente será completa se se estender também aos alunos.

Não se pode interpretar, por exemplo, a aspiração à autonomia profissional como diálogo reflexivo em sala de aula se não for também uma aspiração educativa para os alunos. Apenas no desejo de que os estudantes assumam protagonismo em sua vida escolar e em seu aprendizado pode ser entendida a preocupação de um docente em manter o diálogo ou buscar o entendimento mútuo. Só sob uma concepção não impositiva do ensino pode-se entender a aspiração a uma autonomia que se constrói na relação. Só, portanto, sob o desejo de autonomia dos alunos e com o acordo e colaboração do grupo como base da relação pode-se entender uma autonomia profissional como deliberação reflexiva e como construção permanente (CONTRERAS, 2002, p. 199, grifo nosso).

A interdependência entre autonomia docente e autonomia dos alunos é crucial para a interpretação do ensino de Geografia enquanto possibilidade de construção da educação geográfica, que será abordada no item 4.

Tecidas estas considerações sobre a autonomia dos professores em sua atuação profissional, concluímos este item com uma síntese das perspectivas teóricas nele abordadas.

3.5 PRIMEIRAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE NOS AJUDAM A DESLINDAR A COMPLEXIDADE DO ENSINO

Como compreendemos o ensino a partir das bases teóricas apresentadas neste item? O ensino constitui uma prática social complexa devido ao caráter humano da educação, enquanto longo processo de apropriação e comunicação, que é cognitivo, interativo e emocional, permeado pelas relações professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno. Três âmbitos guiaram a busca da compreensão desta complexidade no tocante aos propósitos desta pesquisa: o âmbito da interação humana inerente ao ensino; o âmbito da crise societária de confiança na educação; e o âmbito da relação teoria-prática que o permeia.

Em síntese, a articulação das concepções que perpassam estes três âmbitos nos indica: que o caráter interativo do ensino, mais que uma qualidade do mesmo, representa a sua essência, sendo impossível compreendê-lo em sua complexidade sem sua consideração; que a desconfiança na capacidade do conhecimento teórico-científico em explicar os contextos socioespaciais hodiernos, marcados pela fluidez e instantaneidade, resulta em certa desqualificação dos conhecimentos e saberes escolares enquanto significantes à compreensão das realidades e contextos buscados pelos alunos; que teoria e prática são complementares em razão de suas distinções, sendo a qualidade de suas relações enquanto promotoras de enriquecimento mútuo, ponto central da qualidade do ensino.

A realidade, os fatos, fenômenos, o mundo em si, são cognoscíveis por intermédio de representações que deles se fazem, enquanto signos do pensamento humano. A escolarização, portanto, ao trabalhar com estas significações dos objetos de conhecimento o faz a partir de abstrações, da cognição, da inteligibilidade, mas também a partir das relações humanas e dos elementos emocionais nelas envolvidos. A *práxis*, ao constituir-se da amálgama da teoria e da prática consubstanciou-se em categoria analítica pertinente ao estudo das percepções e concepções docentes, à medida em que exprime a busca do professor em transformar qualitativamente seus alunos, a partir do desenvolvimento cognitivo e relacional. Para tanto, necessitando articular aspectos teóricos e práticos em suas

práticas de ensino e aprendizagem, a *práxis* docente transforma além dos alunos – seu objeto – o próprio professor.

Quanto mais este professor tem consciência de suas atitudes, comportamentos, escolhas, enfim, de sua *práxis*, e de que ele vai se transformando ao longo de sua atuação profissional, mais percebe-se como autor de seu próprio conhecimento. Neste processo, mesmo que de forma implícita, o sujeito professor passa a entender que além de conhecimentos teóricos e científicos, possui e constrói ao longo da docência um rol de saberes que se aliam a estes conhecimentos na constituição de seu eu profissional enquanto sujeito epistêmico.

Neste sentido, os pressupostos teóricos relacionados ao que se pode denominar de maneira geral como “saberes docentes” contribuíram para a presente pesquisa ao possibilitar a compreensão de que a racionalidade do professor, sem abdicar do rigor científico e teórico pode também contemplar elementos de sua prática profissional. Prática que por si só não redunde em conhecimento ou saber, mas que, via reflexão e contraponto com teorias oriundas da formação inicial e contínua do professor, pode ser considerada como aglutinadora de saberes racionais, numa concepção de racionalidade mais aberta e dinâmica se comparada com a racionalidade científica.

O professor ao ensinar interage com saberes, conhecimentos, mas principalmente com outros seres humanos, transformando aos outros e a si mesmo no decorrer do processo educativo de ensino e aprendizagem. Seu trabalho constitui uma *práxis*, portanto, no sentido das transformações humanas que opera, por meio da consciência e da reflexão, sementes e embriões da autonomia.

A reflexão constante e munida do intuito de aprimorar o exercício da profissão docente pode, com o decorrer do tempo e das experiências refletidas, gerar ou aguçar a autonomia do professor, conferindo à sua prática social do ensino atributos de criação, de autonomia e de autoria. Esta autonomia docente estimula e serve de parâmetro à construção da autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagem. Em outras palavras, sem um professor autônomo e consciente da mesma e de seus benefícios para sua docência, dificilmente a autonomia intelectual estará presente nos estudantes da educação básica.

No livro *Pedagogia da autonomia*, (FREIRE, 2015), são propostos vinte e sete saberes necessários à prática educativa. Com níveis de intensidade distintos, todos eles dialogam com o tema de nossa pesquisa. No Quadro 4

destacamos destes saberes, vinte e um que se conciliam mais estreitamente com o presente processo investigativo. Com o intuito de relacionar as perspectivas teóricas acerca dos saberes docentes com a proposição dos saberes que, para Freire, compõe uma pedagogia da autonomia e uma aprendizagem crítica, constatamos, por meio das informações do quadro, a existência de várias confluências entre o que o ato de ensinar exige, segundo este autor, e as proposições teóricas sobre as quais discorreremos até agora, organizando-as em quatro dimensões: apreensão conceitual e do conhecimento; aspectos relacionais e emoções; atuação irrequieta; e reflexão e autonomia.

Em síntese, Freire (2015) aponta uma multiplicidade de faces da docência que são também destacadas por outros autores. Fato que confirma nossa percepção de que o ensino constitui uma prática social complexa cuja interpretação e compreensão podem prescindir da conciliação de mais de uma perspectiva teórica, no caso, de uma aprendizagem crítica defendida por Freire, com concepções mais plurais como as dos saberes docentes, considerada por alguns autores, Duarte (2003), por exemplo, como pós-modernas. Longe de defender um ecletismo vago, ponderamos que reflexões oriundas de interpretações teórico-metodológicas distintas podem resultar em proposições semelhantes, como a relevância da autonomia para o pensar-agir do professor, por exemplo.

As quatro dimensões que, a nosso ver entrelaçam os saberes necessários à prática educativa, de Freire, com as concepções de saberes docentes: apreensão conceitual e do conhecimento; aspectos relacionais e emoções; atuação irrequieta; reflexão e autonomia, são permeadas pela questão da incompletude humana defendida por este autor. Conceitos, conhecimento, interação humana, emoções e a inquietude da atuação docente reflexiva e autônoma são matizadas pela incessante busca, cujo pano de fundo são os modos de ser da autonomia docente e discente. Uma autonomia aberta, na qual o professor encontra-se no plano do devir, em construção, numa constante busca, processos nos quais vão se revelando modos de ser docentes, modos da autonomia dos professores, moldados pela experiência acumulada via atuação profissional.

Quadro 4 – Correlação entre os saberes necessários à prática educativa, propostos por Paulo Freire, e os saberes docentes no âmbito da presente pesquisa

Apreensão conceitual e do conhecimento	Aspectos relacionais e emoções
<p>Ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; respeito à autonomia do ser do educando; apreensão da realidade; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;</p> <p>A apreensão conceitual e do conhecimento, enquanto respaldo teórico-científico do professor dialoga com todos estes saberes, notadamente com a apreensão da realidade e com a segurança e competência profissional. Nesta dimensão os saberes dos professores convergem para os conceitos enquanto possível núcleo aglutinador em função de seu potencial explicativo e de estruturação do pensamento.</p>	<p>Ensinar exige: respeito aos saberes dos educandos; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; saber escutar; disponibilidade para o diálogo;</p> <p>O caráter interativo inerente ao ensino, as relações humanas, permeiam estes saberes, com destaque para o respeito aos saberes dos educandos e a disponibilidade para o diálogo. Esta dimensão evidencia o cunho social e dialógico dos saberes docentes e que seu foco é o aluno.</p>
Atuação irrequieta⁶	Reflexão e autonomia
<p>Ensinar exige: risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; consciência do inacabamento;</p> <p>A atuação irrequieta representa a dinamicidade do ensino, a constante busca do professor. A consciência do inacabamento e da incompletude humana é seu saber primordial. Esta dimensão dos saberes docentes dialoga com a <i>práxis</i>, notadamente com a <i>práxis</i> criadora.</p>	<p>Ensinar exige: reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; tomada consciente de decisões</p> <p>Reflexão e autonomia formam um par dialético no qual estes saberes proporcionam a compreensão dos contextos, desde o contexto da escola ao contexto das políticas educacionais. A tomada consciente de decisões é o saber de destaque. A <i>práxis</i> também permeia esta dimensão dos saberes docentes.</p>

Organizador: o autor, com base em (FREIRE, 2015).

A abrangência dos saberes propostos por Freire expressam a complexidade da prática social ensino e o caráter múltiplo da formação e atuação docente, que se mesclam e se unificam, quando se considera a escola e a sala de

⁶ A Atuação irrequieta constitui uma das Unidades de Contexto emergentes da análise do primeiro instrumento de pesquisa, o teste de associação de palavras, ver Quadro 5.

aula como espaços de formação, assim como as várias atividades docentes de ensino e aprendizagem enquanto momentos de sua formação. Nestes termos, a possível dualidade teoria-prática perde sentido, pois, conhecimentos e saberes deixam de ser compreendidos em âmbitos hierárquicos e estanques, passando a ser considerados como complementares e inseparáveis.

O professor é um sujeito epistêmico, sua atuação requer sólido conhecimento científico, conceitual e metodológico ao mesmo tempo em que demanda e suscita conhecimentos ou saberes plurais, ligados ao saber ser e ao saber fazer, cuja teorização é árdua, mas necessária.

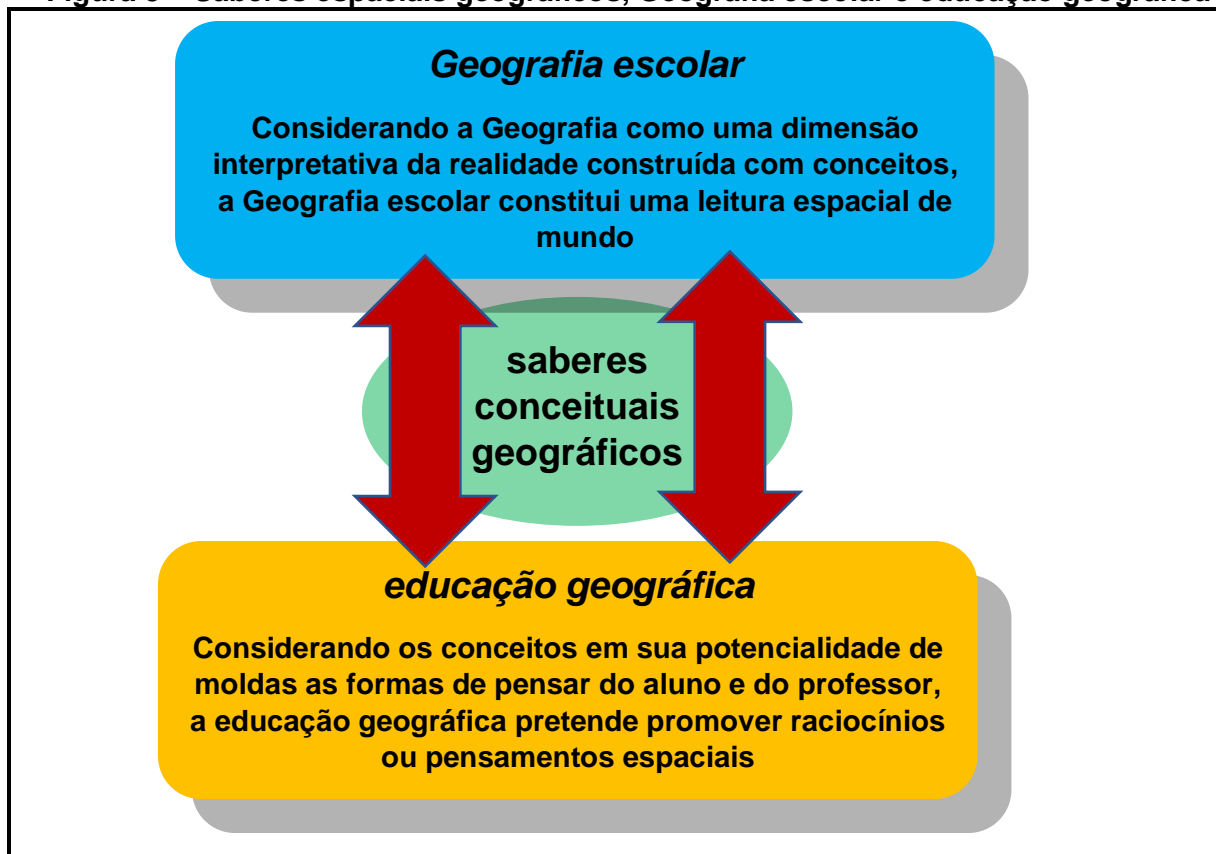
Para concluir esta síntese das perspectivas teóricas sobre o ensino realizadas até o momento, relacionando-a com o tema do próximo item, delineamos nossa tese no tocante às principais perspectivas teóricas já mencionadas e as que serão abordadas no próximo item.

O conhecimento pedagógico geográfico, de Lopes (2010) é a compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman (2014), a partir das especificidades da Geografia. Para Lopes (2010), o conhecimento pedagógico geográfico constitui a manifestação concreta do conhecimento pedagógico do conteúdo na prática pedagógica dos professores de Geografia.

Os saberes conceituais geográficos dialogam com o conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman (2014), e com a compreensão deste conceito a partir das especificidades da Geografia, proposta por Lopes (2010), ao representar o discurso sobre o saber fazer dos professores de Geografia da educação básica acerca de seu trabalho conceitual no ensino-aprendizagem desta disciplina escolar.

Os saberes conceituais geográficos constituem o elo entre leituras geográficas de mundo e raciocínios ou pensamentos espaciais. Sem os conceitos, a linguagem conceitual e o pensamento conceitual não há discurso geográfico, e, portanto, leituras de mundo baseadas em raciocínios ou pensamentos espaciais. Em outras palavras, os saberes conceituais geográficos, ao estruturar o pensar e o fazer geográfico dos professores possibilitam a construção da Geografia escolar enquanto leitura espacial de mundo e da educação geográfica enquanto promotora de raciocínios ou pensamentos espaciais ou geográficos, ver Figura 3.

Figura 3 – Saberes espaciais geográficos, Geografia escolar e educação geográfica



Organizador: o autor

Este item priorizou a complexidade do ensino em seu sentido amplo. No próximo item nos debruçamos sobre a Geografia escolar e também sobre a concepção de educação geográfica, cujo entendimento atrela-se à relação entre a autonomia docente e a autonomia dos alunos, assim como à questão conceitual a elas concernentes.

4

GEOGRAFIA, UMA DIMENSÃO INTERPRETATIVA DA REALIDADE CONSTRUÍDA COM CONCEITOS

Este item dedica-se à compreensão das singularidades da Geografia enquanto disciplina escolar e da abordagem conceitual em seu ensino. Subdivide-se em três itens: o primeiro aborda as especificidades da Geografia na educação básica; o segundo, a questão conceitual no ensino desta disciplina; e o último propõe alguns vislumbres quanto à efetivação da educação geográfica.

4.1 A GEOGRAFIA DA ESCOLA NÃO É A GEOGRAFIA DA ACADEMIA: DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES DO CONHECIMENTO/SABER DO PROFESSOR

A percepção – relativamente comum entre os professores de Geografia da educação básica – de que os conteúdos estudados na universidade pouco se aplicam às situações reais de trabalho nas escolas pode ser explicada pela existência da geografia acadêmica ou científica e da Geografia escolar⁷, que embora correlatas, são distintas. Ou seja, entre ambas existem relações, mas não há uma correspondência direta.

A geografia acadêmica, enquanto conhecimento científico, é marcada pela rigorosidade teórico-metodológica, pela abstração, e pelas características inerentes à ciência. “A geografia escolar é o conhecimento construído pelos professores da área a respeito dessa matéria de ensino e se constitui no fundamento principal para a formulação de seu trabalho docente” (CAVALCANTI, 2012, p. 73). “Ambas são estruturações do conhecimento geográfico que guardam relações entre si, mas são distintas. [...] ambas são estruturações teórico-práticas da ciência geográfica” (CAVALCANTI, 2012, p. 93).

⁷ Ao utilizarmos ao longo do texto a grafia “Geografia escolar” com a primeira letra maiúscula pretendemos destacar a relevância da mesma enquanto construção imersa na cultura escolar, distinta, pois da geografia acadêmica.

Para a autora, a Geografia escolar constitui uma construção própria do professor desta área do saber a partir da resignificação de seus conhecimentos teórico-científicos e do contato com a Geografia escolar já existente enquanto concepção social presente na escola e nos professores mais experientes. A compreensão do professor como um dos realizadores da Geografia escolar está diretamente relacionada à sua assumpção enquanto sujeito autônomo e crítico no tocante à construção de seus conhecimentos.

A Geografia escolar não pode ser concebida como uma simplificação da geografia acadêmica para a educação básica. A Geografia escolar possui características próprias que, embora não signifiquem uma cisão com a geografia acadêmica, tampouco representam simples subordinação em relação à mesma.

Segundo (CAVALCANTI, 2012), as referências da geografia escolar são:

- os conhecimentos geográficos acadêmicos, geografia acadêmica e didática da geografia;
- a própria geografia escolar já construída nas escolas e na tradição escolar, geralmente por professores experientes, num movimento autônomo dos processos e das práticas escolares;
- as próprias concepções dos professores, resultantes de sua experiência escolar;
- as indicações oficiais formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e os livros didáticos.

Da articulação destes referenciais cada professor constitui uma síntese de saberes, denominada por Cavalcanti (2012), de “conhecimento da geografia escolar”, que representa o fundamento teórico para a formação de seu trabalho docente.

A tese de Oliveira (2015) é de que, ao se apropriar de um pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar para conceber e realizar a prática de ensino, o professor desenvolve uma autonomia/autoria em relação ao seu trabalho. Ou seja, pensar teórico-conceitualmente a Geografia escolar permite a autoria da prática docente.

Amparada nas proposições teórico-metodológicas de Vigotski, a Geografia escolar é concebida, por Oliveira (2015), como uma ferramenta, como um signo e como um conceito do pensamento docente; à medida em que,

respectivamente, se constitui como um instrumento do trabalho docente destinado a modificar a estrutura cognitiva do sujeito aluno por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico; seu foco é influir na cognição e na conduta do professor e também na conduta de outros sujeitos, como os alunos; via pensamento conceitual e pelo emprego do signo na intenção de controlar a cognição e resolver problemas, pode ser concebida como um conceito do pensamento docente.

Assim, concebendo a escola como um espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade, a Geografia escolar pode ser compreendida como uma das mediações pelas quais esse encontro e esse confronto ocorrem, enquanto um ponto de vista e uma leitura espaciais da realidade (CAVALCANTI, 2012).

Também refletindo sobre a multiplicidade do pensamento geográfico, Moreira (2012, p. 50) propõe a existência de três geografias:

Três são as formas da geografia: a real do nosso entorno empírico, a teórico-conceitual de nossos discursos e a acadêmica de nossas instituições de ensino e pesquisa. A primeira tem por inserção a sociedade. A segunda os fóruns intelectuais dessa sociedade e a universidade enquanto tal. E a terceira a universidade. Essas três geografias interagem. A primeira e a terceira nem sempre numa relação de complementaridade. E a segunda, em geral, fazendo a ponte entre ambas.

Cavalcanti (2016) também aponta a existência de três geografias, como já citamos no item 2. A nosso ver, na Geografia escolar convergem estas três geografias, apontada por Moreira, com destaque para as duas primeiras.

Nesta concepção de Geografia escolar, o professor experiente exerce sua autonomia e autoria em seu exercício profissional ao articular sua formação acadêmica com a Geografia existente nas escolas em que atua. O resultado deste processo é a construção de uma Geografia escolar própria que possui tanto traços singulares do professor quanto sociais, compartilhados com a comunidade científica e profissional da qual faz parte.

A Geografia escolar, portanto, possui relações com a geografia acadêmica ou científica. Tecemos a seguir breves considerações acerca de alguns elementos da evolução histórica do pensamento científico geográfico, num âmbito epistemológico, que julgamos pertinentes aos objetivos de nossa investigação.

A modernidade possui dois polos epistemológicos, o racionalismo e as correntes contrárias ao racionalismo, as “contracorrentes”; cuja confrontação e

dualidade assumem formas específicas no discurso geográfico: um saber racionalista, geral e objetivo; e um outro que repousa sobre a descrição do particular (GOMES, 1996).

Estes dois polos epistemológicos da ciência moderna, a racionalidade enquanto generalidade e a subjetividade enquanto particularidades, à luz das interpretações de (TOURAINÉ, 1994) e (GOMES, 1996), permitem a leitura de que as formas de compreender teoricamente um fenômeno geográfico podem ser múltiplas.

Enquanto a geografia clássica aceitou esta dualidade como uma dimensão implícita e inexorável, como parte do objeto mesmo da geografia, na geografia moderna cada corrente se apresentou como uma terceira alternativa, em tese, capaz, de superar os termos desta dicotomia, invocando a força do novo e do revolucionário em detrimento dos antigos antagonismos (GOMES, 1996). Para o autor, a modernidade se alimenta do combate entre as posições gerais e particulares do conhecimento.

Identificamos na Geografia escolar brasileira hodierna duas⁸ grandes correntes ou eixos interpretativos presentes no discurso dos professores participantes desta investigação: uma que possui ligações com o materialismo histórico e dialético, por muitos denominada como “geografia radical” ou geografia crítica; e outra que possui ligações com o humanismo em termos gerais e também com a fenomenologia, denominada por geografia humanista. Ambas coexistem na academia e nas escolas, em nosso país, com relevâncias distintas, a partir do final do século XX. Até este período, podemos considerar que o ensino de Geografia na educação básica brasileira caracterizava-se pela presença do empirismo e do naturalismo, no sentido da presença de abordagens tradicionais, estanques, provavelmente incapazes de construir um discurso explicativo relevante para o contexto socioespacial do início do século XXI.

Esta impossibilidade decorre da constatação de que existe uma defasagem ou fragilidade do ensino da Geografia Escolar, sua pouca capacidade explicativa acerca da velocidade, fluidez e dinamicidade dos fluxos e da mobilidade

⁸ Embora a chamada “New Geography”, pautada na estatística e no positivismo lógico, represente também uma corrente do pensamento geográfico, distinta da geografia radial e da geografia humanista e com existência em período de tempo similar a elas, não a citamos neste texto por compreendermos que sua relevância restringiu-se à academia, não alcançando repercussão significativa no ensino de Geografia na educação básica.

espacial contemporânea. Tal constatação constituiu-se no decorrer dos anos de experiência docente na educação básica e no contato com professores de Geografia deste nível de ensino. Os motivos desta fragilidade estão atrelados à história e a epistemologia da Geografia enquanto saber científico e reverberam nas especificidades da Geografia na educação básica. Um desafio, portanto, para a Geografia na educação básica é a abordagem, a contento, da fluidificação espacial, característica de nossos dias.

As três geografias – citadas anteriormente – focam seus olhares na localização, no fixo, e não no fluxo; uma defasagem, visto que a apreensão da dinâmica de redistribuição prescinde do foco na dinâmica da distribuição e não no olhar da localização, resultando na concepção estreita de que fazer geografia é localizar, puramente, privilegiando o fixo e desconsiderando o movimento da redistribuição da própria localização (MOREIRA, 2012). Surge então, a dúvida: na Geografia escolar é possível ensinar a distribuição e o fluxo sem ensinar antes a localização e o fixo? Acreditamos que não. O problema é que, geralmente, ou não se aborda satisfatoriamente a distribuição e o fluxo, em seu âmbito conceitual; ou não se estabelece as relações de aprimoramento teórico-conceitual que entremeiam o desenvolvimento dos conceitos, ou, dos princípios lógicos, de localização e distribuição, fixos e fluxos. Mas por que isso ocorre?

A relevância do empirismo e do naturalismo no ensino de Geografia – que contribui para o entendimento da primazia da localização e do fixo no mesmo – ocorre desde sua gênese. O surgimento da geografia de cunho universitário, na Europa, possui estreitos vínculos com a formação de professores, e, portanto, com a disciplina curricular correlata na educação básica (MOURA, 2011), (BOAS, 2015). O ensino de Geografia ao ser introduzido nas escolas, na Alemanha, fundamentou-se numa visão empirista e naturalista (KOZEL, 1998). Tal concepção que vigorou também em outros países europeus foi predominante nos primórdios da geografia enquanto disciplina da escolarização básica no Brasil, onde “O pensamento geográfico herdado da Escola Francesa, de cunho naturalizante, empirista e descritivo, aparentando uma suposta neutralidade, norteou as propostas de geografia nos currículos oficiais até a década de 80” (KOZEL, 1998, p. 145). A presença do empirismo enquanto abordagem dominante na história do ensino de Geografia no Brasil também é apontada por Cavalcanti (2011).

Consideramos que as intensas transformações socioespaciais ocorridas a nível mundial a partir da segunda metade do século XX vão minando o potencial explicativo do discurso científico geográfico produzido até então.

Até a Primeira Revolução Industrial, no século XVIII, pode-se considerar que o mundo era um conjunto de realidades espaciais as mais diversas, e que desde então, a tecnologia industrial, em sua expansão, passa a unificar, área a área, um após outro, esses antigos espaços, alcançando a escala planetária, na forma da uniformização dos modos de vida e processamentos produtivos, com a Segunda Revolução Industrial, na virada dos séculos XIX-XX (MOREIRA, 2012).

Assim, até por volta de 1950, a região era uma forma de olhar sobre um espaço lento, a forma de organização dos espaços terrestres na compreensão dos geógrafos, em razão das singularidades dos fenômenos físicos e humanos que caracterizavam os distintos espaços (MOREIRA, 2012).

Por volta de 1970 temos a origem da sociedade em rede (MOREIRA, 2012). Até então, “Temos aí uma rede organizando o espaço, mas não um espaço organizado em rede. Podemos dizer que a rede é um dado da realidade empírica, todavia, conceitualmente não estamos diante de um espaço organizado em rede. Isso só vai acontecer recentemente” (MOREIRA, 2012, p. 170).

A partir de então, “A fluidificação da paisagem mudou a organização do espaço e a forma de percepção de mundo do geógrafo” (MOREIRA, 2007, p. 22). E a reformulação ou resignificação teórico-conceitual geográfica tornou-se evidente. O princípio lógico da distância, por exemplo, ganha novo sentido atualmente, em razão da perda de sua conotação física. O sentido da rede alterou-se drasticamente, assumindo um conteúdo social mais explícito, pelo adensamento das relações entre os espaços, que passa a possuir o sentido de espessura (MOREIRA, 2012).

Ampliando o âmbito de análise para o plano da existência humana, segundo Moreira (2012), nesta sociedade em rede, cuja mobilidade territorial é a principal característica, o desenvolvimento da rede de circulação resulta num movimento de desterritorialização de homens, de produtos e de objetos.

Atualmente, num âmbito ontológico, a relação homem-meio pode ser analisada pelo viés das noções de desnaturização, desterração e desterritorialização, que resultam na desespacialização; grosso modo, perda de ligação e identidade do homem com a natureza, com a terra e com o território, que

em conjunto significam à perda de ligação e identidade do homem com o espaço (MOREIRA, 2012).

Os processos de desnaturização, desterração e desterritorialização resultam na desespacialização crescente e radical do homem, que adquire crescentes possibilidades de conhecer o e mover-se no espaço, contudo, não se reconhece nele; há uma falta, um vazio, um mal estar (MOREIRA, 2007).

A nosso ver, este movimento de desterritorialização do homem possui uma dupla consequência para o ensino de Geografia. Em primeiro lugar, contribui para o entendimento de desdém que alguns alunos possuem em relação à sua escolarização como um todo e, especificamente com o ensino de Geografia. O ser humano desenraizado, sem ligações profundas com o lugar onde vive e com a escola, inserida neste lugar, pode internalizar concepções e atitudes de desvalorização da importância da educação formal para a sua vida.

Em segundo lugar, a elucidação do movimento de desterritorialização e de suas consequências para a vida humana pode significar um dos focos de relevância da Geografia escolar enquanto leitura espacial de mundo capaz de munir teoricamente os alunos e suscitar compreensões que podem ser úteis em seu futuro.

Neste contexto, nas décadas de 1980 e 1990, um movimento de renovação iniciado em fins de 1970 e denominado por alguns autores de “geografia crítica” propunha profundas mudanças na produção científica geográfica e em seu ensino. Este movimento de renovação teórica da geografia brasileira iniciado em fins da década de 1970 pretendeu transformar a função social desta ciência rumo a uma intervenção efetiva na realidade vislumbrando melhorias nas condições materiais e imateriais da vida humana (CAVALCANTI, 1995). No âmbito do ensino, este movimento objetivava “[...] elaborar uma nova estrutura, cujo eixo central era o espaço e as contradições sociais nele expressas, orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais” (CAVALCANTI, 2016, p. 404).

O conhecimento geográfico produzido por este movimento, a partir das confluências com o marxismo, afirmam o caráter político do espaço, um espaço social (GOMES, 1996). A principal contribuição deste movimento de renovação para a geografia brasileira, talvez tenha sido a consolidação do espaço enquanto categoria de análise geográfica.

A renovação da geografia contribuiu para uma nova localização do espaço geográfico no quadro social, segundo Oliva (2018, p. 36):

Se anteriormente não tinha ficado claro que o espaço geográfico **é interior à sociedade** e não exterior, como sempre foi tratado, neste momento, embora de forma diferente, caminha-se para um entendimento mais ou menos comum a vários autores, de que o espaço geográfico **é um elemento componente da sociedade**. Que o espaço enquadra as relações sociais e incide sobre elas. Dito de outra maneira, a renovação da geografia tem introduzido o espaço no interior da sociedade oferecendo a oportunidade para se examinar e explicar todas as questões sociais de um ponto de vista geográfico.

O espaço geográfico passa a ser compreendido “[...] como elemento que compõe o quadro social e que, portanto, tem um valor explicativo dessa realidade” (OLIVA, 2018, p. 36).

A produção científica geográfica realizada com base no materialismo histórico e dialético, à luz da proposição dos dois polos epistemológicos da modernidade, de Gomes (1996), objetiva a construção de um saber racionalista, geral e objetivo. Para este autor, a pretensa revolução do saber geográfico pela teoria e a prática marxista apresenta sinais de esgotamento, a exemplo das demais revoluções científicas da modernidade geográfica, com seu caráter mítico de proposição do novo em detrimento do “velho”, em termos teórico-metodológicos e conceituais, o que resultou na compreensão de que “[...] não existe mais a crença em uma via metodológica única, que será aquela da “verdadeira” geografia, e se reconhece a importância e a riqueza de outras condutas possíveis para a geografia (GOMES, 1996, p. 303). Neste contexto, concepções atreladas ao humanismo passaram a ter mais relevância na produção científica geográfica.

Como um dos traços mais marcantes do humanismo é a subjetividade do saber, no âmbito da geografia, a definição de uma espacialidade não pode se restringir a objetivação de uma ciência racionalista, visto que é sempre um lugar enquanto extensão carregada de significações variadas, neste sentido, o existencialismo e a fenomenologia são referências buscadas pelo humanismo para o desenvolvimento de novos métodos que superem o racionalismo (GOMES, 1996).

No âmbito interpretativo da geografia humanista o espaço vivido assume considerável centralidade analítica. O espaço vivido atribui atenção especial às redes de valores e de significações materiais e afetivas, às dimensões simbólicas e estéticas; seu ponto de partida, é a singularidade e a individualidade dos espaços

estudados, seu objetivo primordial é fornecer um quadro interpretativo às realidades vividas espacialmente e sua objetividade advém da possibilidade de utilização de diversas interpretações na compreensão do comportamento social dos atores no espaço (GOMES, 1996).

A produção científica geográfica realizada com base no humanismo à luz da proposição dos dois polos epistemológicos da modernidade, de Gomes (1996), objetiva a construção de um saber que repousa sobre a descrição do particular

Podemos entender que sob as variadas modalidades de interpretações teórico-metodológicas da ciência geográfica atual, o espaço possui múltiplas concepções.

[...] o que é mais importante para a geografia, o espaço, é considerado ao mesmo tempo como resultado concreto de um processo histórico, e neste sentido ele possui uma dimensão real e física, ou como uma construção simbólica que associa sentidos e ideias. Entre estas duas posições extremas, encontra-se toda uma gama de concepções que evoluem com os pressupostos iniciais de cada inspiração, o espaço sendo visto sob diferentes ângulos: dos valores, da alienação, da distância existencial, do comportamento e do mundo vivido (GOMES, 1996, p. 307).

No âmbito do ensino, interpretamos que a construção da Geografia escolar realizada por cada professor é fruto da singular apropriação teórico-metodológica e conceitual deste conhecimento científico. Cada docente constrói a sua Geografia escolar, portanto, conciliando suas concepções de saber enquanto um saber racionalista, geral e objetivo; ou como um saber mais subjetivo, particular. Salientamos que, conforme Gomes (1996), as duas concepções de saber/conhecimento são científicas.

Estes dois polos epistemológicos da modernidade, propostos por Touraine (1994) e Gomes (1996), estão intimamente atrelados às concepções docentes relativas a seu trabalho conceitual em sua prática de ensino: a compreensão dos conceitos enquanto viabilizadores de um pensamento abstrato e de um conhecimento sistematizado, mais atrelado ao teórico; ou a compreensão dos conceitos em suas vinculações com o cotidiano e os espaços de vivência dos alunos. Tais concepções não são excludentes e podem coexistir no pensamento dos professores.

O trabalho conceitual concebido e realizado pelos professores em sua atuação profissional resulta da apropriação teórica, conceitual e metodológica oriunda da formação inicial e contínua e da autonomia e autoria docente em moldá-lo ao seu contexto de atuação – as demandas e características das escolas e dos alunos – em uma Geografia escolar. Perpassa este processo a questão da intensidade e velocidade com que as inovações teóricas produzidas nas universidades se integram ao conhecimento geográfico efetivamente ensinado na educação básica.

Acerca deste intercâmbio entre o conhecimento científico universitário e o conhecimento geográfico efetivamente ensinado nas escolas, segundo Cavalcanti (2016, p. 405), na década de 1990, a Geografia começou a reconhecer:

[...] que mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica, requerem uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do mundo atual

No entanto, convivem com tais transformações no ensino de Geografia nas escolas brasileiras, práticas e propostas tradicionais distantes das apontadas em estudos acadêmicos recentes, Cavalcanti (2016), pautadas pela descrição e memorização dos aspectos observáveis da paisagem, Cavalcanti (1993), indicando que a Geografia Crítica Escolar ainda não foi efetivada em sala de aula, Cavalcanti (1995).

Esta dificuldade para que se consolidem na educação básica as ideias e perspectivas vislumbradas nas pesquisas acadêmicas acerca de um ensino mais significativo para os alunos, mais reflexivo e crítico, pode estar atrelado ao fato de que:

[...] percebe-se em depoimentos de professores, ou em relatos de suas experiências, dificuldades em articular bem as escalas de apreensão do real, o que pode levar muitas vezes a uma retomada de um tipo de empirismo – ensinar a partir do local, do experimentado, do vivido, sem alterar a fundamentação epistemológica: a de que o conhecimento são as coisas, os fatos, os objetos, não os processos (CAVALCANTI, 2011, p. 198).

Corroboramos com as ideias da autora expressas nesta última citação. Um ensino contextualizado, atrelado ao cotidiano não precisa abdicar da abstração, da construção conceitual. Um tema pertinente aos propósitos desta investigação é a relação entre a contextualização dos conteúdos escolares com o cotidiano dos alunos e o desenvolvimento do discurso geográfico a partir de uma linguagem conceitual e abstrata. Algumas questões emergem das reflexões teóricas acerca da questão conceitual no ensino de Geografia, de nossa experiência docente na educação básica, agora compartilhada com os professores participantes desta investigação: O desenvolvimento da linguagem conceitual e abstrata geográfica é incompatível com abordagens mais concretas e contextualizadas dos conteúdos? Nas escolas, os professores de Geografia têm conseguido construir com os alunos um discurso geográfico, baseado em conceitos, que possibilite interpretações geográficas ou espaciais do que se pretende ensinar-aprender? Compreensões geográficas teórico-abstratas podem ser alcançadas pelos alunos da educação básica sem o estabelecimento de relações com a materialidade espacial concreta mais facilmente perceptível nos espaços de vivência dos alunos?

Consideramos que a rede de conceitos geográficos é justamente o que permite a estruturação de um discurso desta área do conhecimento que confira sentido enquanto leitura espacial de mundo para os alunos, um dos objetivos da Geografia Escolar.

Antes de tratar dos conceitos geográficos, no entanto, é oportuno delimitar de maneira mais precisa os objetivos e finalidades da Geografia escolar e seu diálogo com a educação geográfica, tema do subitem a seguir.

4.1.1 Objetivos e finalidades da Geografia escolar

Quais são os objetivos ou as finalidades, a razão da existência da Geografia escolar? Pensar nesta questão suscita reflexões acerca dos intuitos da educação.

A educação pode ser concebida como funcionalidade ou como valor; a primeira, predominante no mundo moderno, é prisioneira da racionalidade econômica e marcada pelo tecnocratismo, possuindo estilo utilitário para a mera profissionalização, tem valor educativo limitado e quebra autonomias, sendo

suficiente apenas para aqueles que são competentes em competir; já a educação como valor atua na formação ampla do indivíduo e em sua inserção no universo cultural e de conhecimento humano, como fonte de socialização e de crescimento do mesmo, pensando a racionalidade econômica, ou seja, a sustentação da vida material, como meio, e não com fim (OLIVA, 2018).

Acerca da definição do papel que a escola pode exercer na sociedade, Kimura (2008) aponta a necessidade da observância da existência de duas modalidades de conteúdos, que devem ser igualmente valorizadas: os conteúdos historicamente acumulados e consagrados e os conteúdos socialmente significativos.

No âmbito do ensino de Geografia, corroboramos com a concepção a seguir de que a teoria e a questão conceitual não podem ser negligenciadas e da relativização da concepção de verdade.

Por fim, pensando numa geografia renovada, que contribua para a construção de uma educação entendida como um valor social, agregador e civilizador, diríamos que os caminhos desejáveis para a geografia renovada e seu ensino deveriam estar livres do pavor à teoria e deixar-se inundar pela imaginação teórica, pensando os conceitos como ferramentas e não a realidade e a verdade. A verdade, por sua vez, deve ser sempre relativizada, como método de crescimento intelectual e de purgação das verdades superficiais do interior da geografia. Refletir a respeito do espaço geográfico e apostar no seu potencial explicativo da realidade, levaria ao reconhecimento do valor educacional da geografia, pressionando para eliminar o atraso desnecessário na evolução de nossa disciplina (OLIVA, 2018, p. 49).

Concebemos a geografia, de maneira ampla, como uma leitura de mundo, mais especificamente uma leitura espacial de mundo.

Enquanto leitura de mundo, a geografia e a educação escolar possuem o fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele, ou seja, o trabalho com as ideias é essencial para ambas; as ideias são representações do real, e, por vezes confundimos esta representação com o próprio real, prejudicando o alcance dos objetivos educacionais; neste sentido, é fundamental elucidar que a ideia resulta de nossa relação intelectual com a realidade sensível, o real sensível traduzido como invenção do intelecto através do conceito (MOREIRA, 2007).

Ao conceituar, portanto, interpretamos nossas percepções buscando retirar os fenômenos do plano da singularidade com que os captamos via nossos

sentidos, levando-os para o plano da totalidade, da abstração; neste processo, as ideias transformam-se em teorias e contribuem para nossa inserção no e interpretação do mundo (MOREIRA, 2007). “Dizemos que esse quadro de compreensão forma o mundo quando a ele emprestamos um sentido de significação, coisas e relações do mundo passando a ser ontologicamente algo para nós” (MOREIRA, 2007, p. 107).

Retomamos aqui a distinção entre epistemologia e ontologia já explicitada, de que a primeira se centra no conceito e a segunda no sentido, nas significações. A nosso ver, a abordagem conceitual e a construção de um vocabulário e de um discurso geográficos é que permite esta leitura de mundo por parte da Geografia escolar. Contudo, esta construção depende também da criação de sentido no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, por professores e alunos. Ou seja, epistemologia e ontologia, na educação formal são inseparáveis.

Por que é necessário que a Geografia faça parte das variadas áreas do saber ou do conhecimento que compõe a educação básica? Em outras palavras quais são os objetivos e as finalidades do conhecimento geográfico e do discurso que possibilita a sua construção e apropriação para a formação escolar das crianças e adolescentes? Quais são os objetivos da Geografia escolar? O que a diferencia das demais disciplinas escolares?

A Geografia é concebida por Moreira (2014, p. 12) como um saber “[...] que hoje se põe entre os que mais problematizam o mundo confuso, mas nitidamente em mudança, em que vivemos”. Para problematizar este mundo, conforme seu referencial teórico-metodológico, a análise da relação homem-meio sob um enfoque espacial constitui a singularidade que diferencia a Geografia das demais áreas do saber.

Inserida no papel ideológico da escola, para o Estado, segundo Oliveira (1989b), inicialmente, o função do ensino da geografia na escola tem sido definir e produzir uma ideologia patriótica e nacionalista; contudo, aponta também enquanto seus objetivos a compreensão do espaço produzido pela sociedade em suas desigualdades e contradições, bem como das relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação societária da natureza. Moura (2010) situa a Geografia como uma disciplina que se institucionalizou graças a seu ensino e concebe-a, na atualidade, como um saber voltado para a compreensão das

espacialidades, de natureza interdisciplinar, cuja riqueza e diversidade residem em seu pluralismo epistemológico.

Considerando a relevância do entendimento da noção de localização, Foucher (1995, p. 19), supõe que “o objetivo do ensino de geografia seria ensinar aos alunos a responder à dupla pergunta: Onde e por que aí?”. Para Oliva (2018), o valor educativo da geografia reside nos procedimentos científicos de análise, decompondo eventos complexos em elementos simples e pela síntese, recompondo estes eventos complexos com outra visão e qualidade. Destaca também que “[...] numa disciplina que lida com o mundo social não há consenso, e talvez seu maior potencial educativo esteja na explicitação desse fato” (OLIVA, 2018, p. 40).

O referencial teórico analisado permite apontar quatro objetivos ou finalidades para a Geografia escolar: 1) promover leituras de mundo a partir do acesso ao conhecimento; 2) estimular o raciocínio espacial por meio do questionamento/análise da espacialidade dos fenômenos; 3) fomentar a generalização e a abstração por meio dos conceitos e categorias geográficos; 4) capacitar os sujeitos para atuar em sua realidade.

Sobre a primeira finalidade da Geografia escolar, promover leituras de mundo a partir do acesso ao conhecimento, pode-se considerar, como Vieira (2004), que, no processo de formação do indivíduo, o principal papel da educação escolar consiste em possibilitar a compreensão de que a existência como ser humano não se resume à existência empírica, sendo “determinada” historicamente. Talvez a substituição da palavra determinada por influenciada seja oportuna. Contudo, o importante é a concepção do ser humano como ser social.

Alinhados à concepção de geografia enquanto leitura de mundo, para Kaercher (2015, p. 223) “Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição da sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc.)”, e para Oliva (2018) por meio do espaço geográfico a Geografia deve colaborar para a compreensão de realidades mais amplas que ultrapassem os limites de seu objeto de estudo.

Toda leitura precisa de uma linguagem. Concebendo o conhecimento enquanto movimento que parte do singular, passa pelo particular para chegar ao geral, Katuta (2007), vislumbra, nas aulas, a abertura de espaço para as geografias vividas pelos alunos, à emergência do espaço da diferença, e a

diversidade de linguagens enquanto meios de registro das múltiplas espacialidades criadas e vivenciadas por distintos grupos ou classes sociais.

Eis a transformação epistemológica que deve ser o fundamento do repensar e da (re)apropriação das linguagens nas aulas de geografia. Resgatar a multiplicidade dos sujeitos enunciativos dos saberes geográficos, portanto, de suas geografias deve nortear o uso de toda e qualquer linguagem na referida disciplina (KATUTA, 2007, p. 236).

Acerca da segunda finalidade da Geografia escolar, estimular o raciocínio espacial por meio do questionamento/análise da espacialidade dos fenômenos, Cavalcanti (1993) salienta a relevância da geografia na compreensão do fenômeno da globalização em virtude da abordagem das práticas socioespaciais, cuja apreensão e compreensão dependem do desenvolvimento do raciocínio geográfico, espacial, via conteúdos que o instrumentalize.

A importância de se veicular conteúdos de Geografia no ensino fundamental está vinculada ao caráter de espacialidade de toda prática social e ao caráter social da espacialidade. Qualquer prática social – por exemplo, uma produção agrícola, a abertura de estradas, a instalação e o funcionamento de indústrias, um movimento político da sociedade – é condicionada pelo espaço (natural, social e histórico) e dá origem a um outro espaço, a uma outra espacialidade.

O objeto de estudo da ciência geográfica é, pelas considerações anteriores, o espaço geográfico. Mas, se me refiro à espacialidade enquanto categoria central do ensino de Geografia é porque entendo que ela sintetiza mais a ideia que se têm da dinâmica do espaço, do espaço em movimento, do espaço em constante construção e reconstrução.

O ensino de Geografia deve, assim, visar o desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade (CAVALCANTI, 1993, p. 70, grifo nosso).

A ausência da problematização sobre a espacialidade e, portanto, do intuito do desenvolvimento de um raciocínio espacial pela Geografia escolar, pode ter como consequência o fato de que:

O espaço, o arranjo, a arrumação e a localização das coisas e das pessoas nos lugares deixam de ser pensadas como hipóteses, como possibilidades, como problemas a serem discutidos em nome da 'lição de coisas', em nome da informação pela informação (KAERCHER, 2007, p. 31).

No tocante à terceira finalidade da Geografia escolar, fomentar a generalização e a abstração por meio dos conceitos e categorias geográficas, uma possibilidade para o professor é trabalhar do plano sensorial para o plano

abstrato/racional da realidade, partindo da realidade do aluno, propiciando a ampliação de conceitos já existentes e formação de novos, que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e decisão conscientes, e para a reorientação da abordagem de conteúdos básicos (CAVALCANTI, 1993).

A reelaboração e a construção conceituais estão estreitamente relacionadas à linguagem. Baseando-se em Luria, Katuta (2007), ressalta que as pessoas sem instrução e os povos primitivos utilizam a linguagem em sua função de memorização, que aponta para uma concepção de linguagem realista enquanto reprodução exata do real. Segundo esta autora, “Pessoas instruídas ou com algum grau de instrução utilizam a palavra para codificar objetos em esquemas conceituais, daí serem capazes de executar um pensamento lógico mais complexo. Eis o foco do trabalho do professor” (KATUTA, 2007, p. 232).

Quando a Geografia escolar se compromete menos com a ciência geográfica, enquanto algo que tem certa lógica e regras em buscar explicações para os fenômenos que analisa, passa a possuir mais a lógica de um telejornal que aborda fatos sem refletir sobre os mesmos, privilegiando a habilidade da memorização (KAERCHER, 2007).

Em relação à quarta finalidade da Geografia, capacitar os sujeitos para atuar em sua realidade, Cavalcanti (1993) afirma que ao promover o processo de conhecimento do aluno, o ensino constitui condição básica para a autonomia de pensamento e a formação de convicções; a Geografia escolar corresponde a uma área/campo do conhecimento científico – o geográfico – necessário à formação básica dos homens, e seu papel no ensino fundamental é a formação de convicções necessárias à atuação em sociedade por meio da aquisição e reelaboração de conhecimentos, notadamente os relacionados à realidade natural e social.

Analisando a produção científica de artigos no tocante ao papel da escola e da geografia escolar, Moutinho (2013, p. 165), constata que:

[..] para os autores que discutem essa temática, o papel da geografia escolar e do ensino relaciona-se ao aumento da capacidade dos sujeitos de atuar em sua realidade a partir da compreensão da organização do espaço, partindo do lugar, em busca de entendimentos dialéticos lugar/totalidade.

A referida autora, no entanto, questiona se a compreensão da organização do espaço leva linearmente à construção de uma postura mais ativa e

de mobilização em relação à organização do espaço, que fatores proporcionam esta mobilização e atuação cidadã, e qual o grau de influência do conhecimento nesta postura.

Estes questionamentos de Moutinho incitam reflexões acerca das possibilidades de o conhecimento promover mobilizações e ações concretas e, portanto, em relação às expectativas sociais que envolvem a instituição escola. A nosso ver, o viés de emancipação humana, corretamente atribuído à escolarização, ao produzir reflexões e críticas, não necessariamente conduz ao exercício da cidadania em termos mais ativos. Características pessoais e os contextos socioeconômicos e culturais de existência, interpretados singularmente por cada ser humano, resultam em internalizações e apropriações do conhecimento com interesses diversificados.

Estas quatro finalidades da Geografia escolar – de forma explícita ou implícita – compõe a produção científica brasileira sobre o ensino desta disciplina escolar. A seguir, expomos duas concepções mais específicas a respeito do ensino de geografia na educação básica, pertinentes à sua compreensão.

A Geografia escolar apresenta certa indefinição teórica advinda de uma fragilidade epistemológica, para Kaercher (2004; 2007), que considera a dispersão temática característica da Geografia escolar um problema de indefinição teórica, mais que um ecletismo saudável; assim, esta disciplina teria “pés de barro” devido à falta de clareza e confusão metodológica/pedagógica e fragilidade epistemológica da visão de Geografia que os professores possuem e constroem com seus alunos; e suas aulas, seriam como um “pastel de vento”, com conteúdos e temáticas aparentemente vistosos, contudo vazias de reflexão. Tais fatos são atribuídos, no entanto, mais às peculiaridades da própria geografia que aos professores. A pequena consistência teórica é uma característica geral, uma fragilidade da Geografia escolar que os professores só reproduzem (KAERCHER, 2007).

Segundo Moreira (2014), o intuito de ver o detalhe no todo e o todo no detalhe constitui a maior característica e potencialidade de riqueza da geografia, destaca também que conforme a observação clássica de Pierre George, trata-se de uma ciência do visível que se explica pelo invisível, para constatar que o olhar geográfico pretende compreender como a aparência do visível e a essência do invisível materializam-se na paisagem.

Visível é o plano perceptivo do arranjo, o desenho configurativo pelo qual a paisagem de imediato se nos apresenta. [...] **Invisível** é o plano do para além do visto e do dito, plano metafísico da estrutura das relações que se manifestam nos padrões formais do visível e que só se alcança com o recurso do pensamento (MOREIRA, 2007, p. 20, grifo nosso).

Assim, é o

[...] invisível das relações do espaço que dá a formulação teórica do visível da paisagem, é através desse combinado categorial que a Geografia edifica seu corpo de ideias [...] No espaço, a invisibilidade das relações visíveis do arranjo vai então conceitualmente aparecer. Assim, a visibilidade do arranjo espacial da paisagem, o plano da senso-percepção das coisas singulares, ajudadas pela visibilidade das relações do espaço, assim se explicita, clarificando a leitura conceitual-abstrata das singularidades (MOREIRA, 2014, p. 36).

A nosso ver, a noção de geografia enquanto ciência do visível que se explica pelo invisível pode ser relevante para a construção teórico-conceitual de um discurso escolar que possibilite o entendimento da dinamicidade e fluidez espaciais atuais.

Para tanto, a abordagem conceitual precisa ocupar posição de relevância no ensino de Geografia, assunto tratado no próximo subitem.

4.2 OS CONCEITOS MOLDANDO AS FORMAS DE PENSAR DO ALUNO E DO PROFESSOR

Pelo exposto até o momento, percebe-se que os conceitos constituem elementos significativos da interdependência entre vocabulário geográfico, discurso geográfico, e, portanto, de uma leitura geográfica de mundo, sob um viés espacial. Neste subitem, abordaremos os conceitos geográficos no âmbito da atuação docente na educação básica.

Para Moreira (2007), os conceitos ocupariam posição intermediária entre os princípios lógicos e as categorias de análise geográficas. Neste texto, privilegiamos os conceitos, assim, as considerações sobre os princípios lógicos e as categorias serão breves, e atreladas à compreensão dos primeiros.

Os princípios lógicos, os conceitos e as categoriais agem num plano combinado e são os elementos principais da construção da representação científica: os princípios lógicos constituem a matéria-prima racional da construção do conceito e o norteia; os conceitos originam-se da relação lógica, intelectual com o mundo, racionalizando os dados sensíveis; as categorias são os conceitos vistos na ação prática de transformar os dados da experiência sensível em teoria (MOREIRA, 2007).

Para explicitar as distinções entre categoria e conceito, pode-se considerar que:

A chave do método é a categoria. E vimos que a categoria é o conceito em ação. Pode-se mesmo dizer que categoria é o seu conceito, querendo-se dizer com isso que a categoria atua nos limites e no propósito do seu conceito. O que empresta poder de categoria a um conceito é a rede de relações que leva o fenômeno a ter com as demais categorias do seu campo de representação (MOREIRA, 2007, p. 108).

Para Moreira (2007) paisagem, território e espaço formam a tríade das categorias de representação e construção da ideia de mundo da geografia.

Por meio da intervenção estruturada do conceito, passa-se da descrição do visível da paisagem – plano do sensível – para a compreensão da estrutura invisível do espaço – plano do inteligível (MOREIRA, 2007).

Num nível de generalização menos abrangente que os conceitos, mas relevantes para sua compreensão, estão os princípios lógicos da geografia. Para Moreira (2007) estes princípios lógicos da geografia são: localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala; muito empregados no passado, atualmente os mesmos encontram-se pouco utilizados na academia, pela ciência geográfica, sendo mantidos e praticados, ainda que de forma insatisfatória, na escola.

Embora não os denomine como princípios lógicos, Kimura (2008, p. 100, grifo nosso), também reconhece a importância dos mesmos no ensino de geografia.

Próximo, distante, extenso, exíguo, onde, até onde, desde onde, de que maneira, como, por que, para que, quem, para quem, estes são alguns dos aspectos integrantes do “chão” no ensino de Geografia na Escola Básica. Ocupam uma grande importância no estabelecimento do recorte espacial adotado na organização curricular.

Em geografia, o conhecimento, para Moreira (2007), começa na descrição da paisagem, evoluindo para a leitura do território e análise do espaço, sendo impossível sem os princípios lógicos:

Espaço, território e paisagem formam, assim, o rol das categorias de base de toda construção e leitura geográfica das sociedades. Mas são os princípios lógicos a base dessa base. São eles que criam o espaço, por estarem presentes também nele, convertem a paisagem em território e o território em espaço. [...] Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso **localizar** o fenômeno na paisagem. O conjunto da localização dá o quadro da **distribuição**. Vem então a **distância** entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a **extensão**, que já é o princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a **delimitação** dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a **escala** e temos o espaço constituído em toda sua complexidade (MOREIRA, 2007, p. 117, grifo nosso).

A nosso ver, no ensino de geografia, estes princípios lógicos podem permitir o entendimento das localizações e dos fluxos, da distribuição e dos fluxos e suas relações, no intuito de possibilitar a construção de um discurso compreensivo acerca da mobilidade e fluidez característica da organização espacial hodierna.

A construção do discurso geográfico enquanto subsidiador de um raciocínio espacial que realmente constitua a geografia enquanto uma leitura de mundo ultrapassa os princípios lógicos, necessita dos conceitos. A sucinta abordagem teórica da questão conceitual no ensino de Geografia, nesta pesquisa, contemplará: a percepção de sua situação atual; suas características; e o vislumbre de suas possibilidades de realização.

Acerca da abordagem conceitual nos livros de geografia, Moreira (2014) constata que a fragmentação da ciência geográfica resulta, na atualidade, em livros didáticos nos quais o abandono da paisagem como categoria da leitura geográfica do mundo real os conduz a primar pela informação e não pela formação do aluno, priorizando os vários campos da geografia setorial e não a geografia enquanto totalidade. Para Oliva (2018) o livro didático de geografia evita a linguagem conceitual e, assim, ao não lidar explicitamente com conceitos, comete a ingenuidade de naturalizar os mesmos.

Embora considere que, na escola básica brasileira, a conceituação de Geografia presente seja a relacionada à ideia de sociedade-espaço geográfico,

Couto (2010) aponta que a seleção dos conceitos geográficos e dos seus critérios não está claramente definida na mesma.

Quais são as principais características da questão conceitual no ensino de Geografia? A nosso ver, são três: os conceitos estruturam-se em redes; os significados dos conceitos são dinâmicos; os processos de produção conceitual da ciência são distintos dos processos de sua construção por crianças e adolescentes.

A compreensão de um conceito isolado de outros é bastante difícil. Os mesmos entrelaçam-se em redes conceituais.

Os conceitos não são representações individualizadas e isoladas umas das outras. Também não se apresentam bem definidos, podem confundir-se uns com os outros. Os conceitos perpassam-se entre si, às vezes recobrem-se, às vezes um está compreendido no outro. Os mesmos conceitos apresentam aspectos diferentes conforme o ponto de vista considerado. Quando vistos em sua perspectiva histórica, os conceitos transformam-se contínua e permanentemente [...] Quer dizer, os conceitos se manifestam como evolução, transformação e criação de novos conceitos. Portanto, os conceitos não existem como elementos estáticos, mas como um conjunto intimamente entrelaçado e dotado de um dinamismo ininterrupto (KIMURA, 2008, p. 182).

Além da estruturação em rede outro fator complexo da construção conceitual é o caráter dinâmico de seus significados.

Os conceitos são superados ou modificados por causa das mudanças que ocorrem constantemente nas formas de pensar da sociedade por várias razões: desenvolvimento tecnológico, aculturações, conflitos de interesses, novos conhecimentos elaborados, etc. (SPÓSITO, 2004, p. 60).

Considerando-se ainda que o “processo de produção dos conceitos básicos da ciência difere da formação de conceitos pela criança e adolescente” (PONTUSCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 122), pode-se vislumbrar quão complexo é tanto o processo de construção conceitual em si, quanto sua avaliação, “[...] avaliar a construção de um conceito é muito mais complexo do que quantificar a memorização de certos conteúdos fragmentários e descontextualizados” (PONTUSCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 73).

Em resumo, sem conceitos inexiste o discurso geográfico e o raciocínio geográfico. “Desacompanhado do conceito o discurso vira mera fala decalcada naquilo que se vê, na descrição sem o brilho do mergulho profundo que

só a mediação do conceito dá ao concreto” (MOREIRA, 2014, p. 36). O que se fala em sala de aula possui pouca relação com as categorias basilares da geografia (KAERCHER, 2007). Estas constatações sugerem a necessidade de uma atuação docente com os conceitos geográficos de maneira consciente, planejada e, reflexiva.

Teoricamente, como diferentes autores vislumbram possibilidades de realização da abordagem conceitual de maneira significativa no ensino de geografia? Arelada à ideia de que os processos de produção conceitual da ciência são distintos dos processos de sua construção por crianças e adolescentes, Souza e Castellar (2016), constatam que, em razão dos conceitos serem adquiridos pela cultura experiencial, na escolarização, ao tentar aproximar o conceito da realidade do aluno, o erro conceitual deve ser interpretado como uma manifestação que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo sua identificação e retificação fundamentais para que a formação de conceitos torne-se uma metodologia fecunda para a apropriação de conhecimentos pelos alunos.

Conceitos e linguagem estão fortemente ligados. Para Katuta (2007), as múltiplas linguagens, ao capturar distintos aspectos do real, em conjunto, permitem a construção de uma rede de significados e significações, e a racionalização. Na construção desta rede de significados, Kaercher (2007) concebe enquanto papel do professor o questionamento e a relativização, dos conceitos, elucidando que sua construção é passível de controvérsia. Assim, por exemplo, enquanto a observação e a descrição dão conta da paisagem enquanto uma dimensão da realidade social, a apreensão da totalidade do espaço geográfico requer outros processos mentais de análise e síntese capazes de contribuir para a elucidação dos diversos processos inerentes a este conceito e sua produção (CAVALCANTI, 1993). Neste sentido,

A formação de conceitos geográficos é uma habilidade essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica, na medida em que os conceitos permitem fazer generalizações e incorpora um tipo de pensamento que é capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas um modo de pensamento que é capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais (teoricamente espaciais, se assim se pode dizer) (CAVALCANTI, 2011, p. 201).

Esta autora compreende como uma demanda para a pesquisa na área do ensino de Geografia, que “A formação de conceitos é uma meta do ensino

bastante relevante, que deve ser compreendida em sua complexidade e no seu papel para o desenvolvimento do pensamento teórico” (CAVALCANTI, 2011, p. 200).

Corroboramos com Cavalcanti (2011, p. 201) quanto ao fato de que “O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos”. Esta forma mais generalizante de pensar o espaço, a ser construída pelo estudante, depende também da formação conceitual do professor e da consciência e reflexão deste acerca desta dimensão de seu processo formativo.

Para efetivar a meta do ensino de ensinar conceitos geográficos, é pertinente considerar o desenvolvimento intelectual do próprio professor. Nesse sentido, é igualmente relevante investigar os processos da formação profissional do professor, de seus saberes, sua estrutura conceitual, para compreender as possibilidades reais de mediar o conhecimento do aluno na construção das abstrações necessárias ao pensamento teórico (CAVALCANTI, 2011, p. 201).

Em nossa pesquisa de mestrado, constatamos como uma fragilidade do ensino de Geografia na educação básica, que ao final de sua escolarização parcela significativa dos alunos não se apropriaram plenamente dos conceitos geográficos, ou seja, que a Geografia escolar não cumpriu a contento seu papel de leitura espacial de mundo em desenvolver raciocínios espaciais (BATISTA, 2014). No doutorado, optamos por pesquisar o professor, no intuito de compreender as concepções docentes acerca de seu trabalho conceitual em Geografia, por concebermos, como Cavalcanti (2011), que o pensamento e a consciência do professor acerca de sua apropriação conceitual geográfica interfere em sua mediação pedagógica em sala de aula e, portanto, no aprendizado geográfico dos alunos como um todo, e em seu aprendizado sobre os conceitos, de forma mais específica.

O pensamento abstrato constituído com a apropriação conceitual, num sentido ampliado de racionalidade contempla a dimensão ontológica do ser humano. “Nosso desejo é de a partir do espaço e suas categorias, tais como região, paisagem, lugar, território, ambiente, etc., discutir nossa ontologia, nosso ser/estar no mundo” (KAERCHER, 2004, p. 56).

Acerca da articulação entre as dimensões teórica e empírica na abordagem conceitual geográfica, pode-se considerar que:

[...] um dos desafios nas aulas da geografia é exatamente sair do senso comum que tem a base no empirismo e no simples fazer, para tornar os conceitos significativos para a vida do aluno. O nosso papel como docentes é fazer com que o aluno compreenda a espacialidade em que ele vive, e essa dimensão só pode ocorrer se houver um processo de abstração em que o conceito seja considerado. **A escola é o lugar de fazer a abstração e a partir daí o aluno pode construir o seu aprendizado** (CALLAI *et al*, 2016, p. 46).

A relevante presença do tema da formação de conceitos nas pesquisas da área de ensino de Geografia é afirmada por Callai (*et al*, 2016). Segundo estas autoras, “Para entender o que acontece no cotidiano da nossa vida é fundamental o exercício da teorização e essa só pode ser feita a partir do trabalho com os conceitos” (CALLAI *et al*, 2016, p. 46). Assim,

A meta de formação de conceitos geográficos no ensino explicita uma compreensão de que ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdo e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente. O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia. Orientar-se por essa meta não implica em apresentar definições para serem reproduzidas pelos alunos. Os conceitos, na realidade, são construídos, elaborados, reelaborados, ampliados, ao longo dos anos de ensino fundamental (CALLAI *et al*, 2016, p. 54).

Pelo exposto até o momento, podemos formular as seguintes constatações: para que a Geografia escolar se constitua como uma leitura espacial de mundo faz-se necessário que construa e desenvolva um vocabulário específico e um discurso geográfico que promovam um raciocínio geográfico. Para tanto, é imprescindível também a articulação de princípios lógicos e de conceitos desta área do saber numa rede conceitual. E todo este processo deve fazer sentido para o aluno. Neste ponto encontra-se o ponto nevrálgico da questão. Dificilmente encontrar-se-á alguém que seja contrário à concepção de que o ensino de Geografia deve fazer sentido para os estudantes. Contudo, não há consenso a respeito dos métodos e procedimentos necessários à consecução deste intuito.

Concebemos que a problematização pode contribuir para tal intento. Mas problematização de que? Das práticas espaciais. Neste momento retomamos o diálogo com as finalidades da Geografia escolar.

Considerando a compreensão do espaço como produto do trabalho social enquanto norteadora do ensino de geografia na escola, Couto (2010) propõe três temas para análise e articulação:

- o da **produção social do espaço** – que envolve um sistema de conceitos que permitam sua interpretação;
- o da **consciência espacial** – saber geográfico produzido na prática social do espaço;
- o da **prática espacial** – prática social mediada por imposições espaciais.

A apropriação dos conceitos geográficos, via escolarização formal ao permitir a compreensão da produção social do espaço promove a autonomia intelectual e o pensamento abstrato, e pode possibilitar aos alunos a construção de uma consciência espacial que subsidie suas práticas espaciais.

A articulação entre produção do espaço, consciência espacial e prática espacial pode ser assim expressa:

A reflexão sobre a **produção do espaço** permite definir os objetivos gerais da geografia na escola [...] bem como estabelecer os critérios de seleção dos conceitos e conteúdos – o que é fundamental ensinar e aprender [...] A **consciência espacial** é reveladora do universo cultural, dos conhecimentos prévios e do nível de compreensão da realidade que os alunos possuem. A **prática espacial** dos alunos permite contextualizá-la nas relações sócio-espaciais do capitalismo.

A articulação dos três temas sugere uma prática pedagógica que se inicia e se conclui com a problematização das práticas e dos saberes espaciais, intermediada pelo processo de construção do conhecimento geográfico (COUTO, 2010, p. 110, grifo nosso).

Considerando que as práticas sociais são mediadas por práticas espaciais, Couto (2010, p. 112) define estas últimas da seguinte forma:

Resumidamente, as **práticas espaciais** são práticas sociais de: localização e de reconhecimento de pontos de referência; deslocamentos e fenômenos que conformam um determinado conjunto espacial com configuração e limites próprios; conquista e domínio de territórios; representação dos espaços em diferentes escalas; delimitação de espaços e interligação entre eles; entrecruzamento de diferentes conjuntos espaciais (COUTO, 2010, p. 113, grifo nosso).

As distinções entre prática espacial, saber espacial e conhecimento científico geográfico, são assim expostas por Moreira (2012, p. 17-18, grifo nosso):

O suposto é que tudo na Geografia surge na **prática espacial**, uma ação de relação do homem com a natureza sempre aqui e ali arrumada num termo espacial em vista da sua vida organizada em sociedade. Dessa prática surge o **saber espacial**, um conhecimento de caráter ainda empírico, o conhecimento do senso comum, emanado do imediato da ação prática do homem sobre o meio, e que no tempo, com a multiplicação da experiência da prática espacial e o acúmulo, ganha um nível de abstratividade crescente. Vem desse salto de abstratividade e sistematização de escala o pulo que transforma o saber espacial no conhecimento intelectualmente sistematizado da ciência formalizada, nascendo a Geografia como a conhecemos

As práticas espaciais podem ser entendidas como fruto da relação do homem com a natureza ou com esta transformada em espaço. Para Moreira (2007) as práticas espaciais são: a seletividade, a tecnificação, a diversidade, a unidade, a tensão, a hegemonia, o recortamento, a escala, a reprodutividade, a mobilidade, a compressão, a urbanização, a fluidificação, o hibridismo e a sociodensificação.

Versamos a seguir, brevemente, sobre como algumas destas práticas espaciais contribuem para a o entendimento da complexidade e fluidificação do atual espaço organizado em redes geográficas.

A seletividade enquanto processo de escolha dos locais para a montagem das estruturas geográficas societárias constitui expressão direta dos princípios da localização e da distribuição, sendo a origem dos cheios e dos vazios do espaço; já a tecnificação é a prática espacial presente em todas as outras práticas espaciais, por ser o centro motor, o dado dinâmico da interação entre todas elas, num processo de recriação permanente da organização espacial (MOREIRA, 2007).

A urbanização – que comprime e aproxima os espaços – constitui, para Moreira (2007), o principal efeito da mobilidade do espaço na modernidade. A partir de sua expansão e intensificação, o “espaço vai se tornando liso e fluido. A mobilidade e a compressão do espaço eliminam a barreira das fronteiras, arrumando em rede o espaço que vai resultando desse redesenho” (MOREIRA, 2007, p. 97).

Com o desenrolar dos processos de urbanização e fluidificação espaciais,

Depois localização significa (re)distribuição dinâmica. Os fluxos ganham movimentação crescente. Primeiro as trocas, depois os homens e por fim os dados deslocam-se de um ponto a outro do planeta num tempo de aceleração maior e num tempo de distância menor. O arranjo dos espaços

lentos se dissolve, a seletividade se reorienta e a interação entre os lugares aumenta intensamente, criando o tempo-espaço das sociedades modernas (MOREIRA, 2007, p. 97).

Assim, fluído, liso e híbrido o espaço socialmente se adensa, se satura, e as tensões estruturais nele aumentam, pois quanto mais denso mais tenso, sendo necessário reestruturá-lo, de modo a comportar a escala mais ampla de complexidade que o invade (MOREIRA, 2007).

Compreendemos que sem a articulação dos princípios lógicos e dos conceitos geográficos o entendimento das práticas espaciais e das racionalidades que a engendram, sejam elas cotidianas, ligadas ao senso comum, ou racionalizadas, ligadas ao conhecimento científico não se realiza em termos mais generalizantes e abstratos.

As práticas espaciais – e os saberes espaciais que lhes são correspondentes – conformam a reprodução geográfica das sociedades. Sua compreensão requer princípios lógicos, conceitos e categorias, entre os quais se destacam o espaço, o território e a paisagem (COUTO, 2010, p. 120).

O processo de ensino e aprendizagem precisa ter a prática social como ponto de partida e de chegada por meio de sua problematização pela prática/saber espacial, conformando uma consciência espacial enquanto apropriação de mundo pelo pensamento, via representações espaciais (COUTO, 2010).

Sobre o sentido do ensino da Geografia escolar, talvez possa se considerar que “Territorializar-se coletivamente (na escola, no bairro, no campo, na cidade, no país e no mundo...) talvez seja o convite para que os alunos sintam-se sujeitos (e não apenas produtos) da história e da produção de conhecimentos” (COUTO, 2010, p. 122).

Vislumbrando uma metodologia de ensino que articule as práticas e saberes espaciais aos conceitos geográficos atrelada a uma pedagogia da problematização da prática social, via instrumentalização teórico-científico-cultural, Couto (2010, p. 122) propõe “[...] ensinar e aprender a geografia na escola a partir da (e com a) geografia da vida dos alunos”.

Para analisar o pensamento docente acerca de seu trabalho conceitual na educação básica de maneira mais específica quanto à formação

conceitual, utilizamos como referência a produção teórica de Vigotski, tema do próximo subitem.

4.2.1 Conceitos: abstração e sistematização construindo formas de pensar

É oportuno, neste momento em que estamos concluindo as considerações acerca das fundamentações teóricas que balizaram as análises que realizamos nos dois próximos itens, esclarecer nossa concepção de ensino na qual o trabalho conceitual do professor de Geografia se insere. Por organizar o pensamento humano os conceitos são bastante relevantes para as práticas de educação formal. Eles possibilitam formas de pensar sistematizadas e abstratas que aproximam o senso comum ou os conceitos cotidianos dos alunos de conceitos científicos e do pensamento conceitual. Uma das funções da escola, talvez a sua principal função, seja possibilitar aos estudantes a autonomia intelectual por meio da apropriação ou construção deste pensamento conceitual.

O senso comum é caracterizado por uma “curiosidade ingênua” ou espontânea, que resulta em um saber metodicamente não rigoroso, cuja promoção a um saber metodicamente rigoroso do objeto cognoscível e a uma “curiosidade epistemológica” realiza-se por meio de uma prática educativa progressista, que desenvolva uma curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2015).

Para o autor, uma das principais tarefas do educador é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica, objetivando a aproximação dos objetos cognoscíveis, por meio da aprendizagem crítica. As ideias que defendemos neste texto, de que a aprendizagem conceitual geográfica tem por um de seus principais intuitos o aprimoramento dos conhecimentos cotidianos dos alunos em direção a conhecimentos mais sistematizados, via pensamento conceitual que estimule a abstração, possui estreitas ligações com as concepções de Paulo Freire. A autonomia intelectual do aluno deve ser o objetivo das práticas de ensino e aprendizagem. “Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprender que, a partir de certo momento, vá assumindo a **autoria** também do conhecimento do objeto” (FREIRE, 2015, p. 122).

A atuação docente que compreende e procura realizar o ensino sob estas perspectivas, no Brasil, insere-se num contexto organizacional, de políticas

públicas educacionais nas quais a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade e a autonomia intelectual não são privilegiados, pelo menos para parcela significativa de sua população.

Abordando a questão em termos objetivos, é pertinente partirmos da seguinte premissa:

[...] nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser **tradicional**, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

Essa busca incessante pelo novo, pelo tecnológico, no âmbito desta pesquisa, precisa ser compreendida em dois contextos que se complementam. Primeiro, o contexto do questionamento do conhecimento da ciência moderna e, por conseguinte, da educação escolarizada que caracteriza os tempos hodiernos, denominados por muitos de pós-modernos, analisados no item 3 deste texto. Segundo, pelo caráter evolutivo da ciência geográfica moderna de invocar a força do novo e do revolucionário em detrimento dos antigos antagonismos entre as posições gerais e particulares do conhecimento, como destacou Gomes (1996), que abordamos anteriormente neste item 4 do texto.

A “Declaração Universal sobre Educação para Todos”, exemplo de um destes documentos de organismos internacionais que influenciam as políticas públicas educacionais brasileiras, segundo Libâneo (2012), enfatizou a socialização e a convivência social como função social específica da escola, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos.

Para Libâneo (2014) duas concepções de currículo estão presentes em países em desenvolvimento como o Brasil, o currículo instrumental e o currículo a partir de experiências formativas, e ambos não compreendem que a função social da escola se realiza a partir da formação intelectual dos alunos, induzindo a concepções de escola que não priorizam a formação cultural e científica para os estudantes das classes mais pobres, prejudicando propósitos de educação emancipadora. O autor aponta que o currículo instrumental pouco desenvolve as capacidades cognitivas e o desenvolvimento da personalidade ao priorizar objetivos

e habilidades dissociados de seu conteúdo e significado; e que o currículo de experiências ao reduzir a aprendizagem a práticas de convivência social não contempla a formação cultural e científica e menospreza o papel da atividade psicológica interna para os processos de ensino e aprendizagem.

Para este autor, como consequências destas concepções assumidas e disseminadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras, nossa escola pública possui um dualismo perverso, caracteriza-se por ser uma escola do conhecimento para os ricos, e uma escola do acolhimento social para os pobres; assim, a escola que sobrou para os pobres é caracterizada pela inversão de suas funções, visto que aprendizagens mínimas para a sobrevivência substituem o direito ao conhecimento e à aprendizagem; suas missões são assistenciais e acolhedoras

Neste contexto, ao oferecer uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e de socialização, cujos mecanismos internos de exclusão são antecipadores da exclusão na vida social, essas políticas aparentemente humanistas transformam em suas vítimas, os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas e os professores (LIBÂNEO, 2012).

O problema, para o autor, não está na primazia da função de socialização da escola, mas em sua restrição à função de convivência, ao compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais; em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade

Mas não há resistências a este processo, ou perspectivas alternativas, de mudança? Sim, existem. Quanto aos objetivos e formas de organização das práticas educativas escolares, no campo progressista da educação, duas orientações pedagógicas são constatadas por Libâneo (2012, p. 24):

Uma delas atribui prevalência à formação cultural e científica, em que se valoriza o domínio, pelos alunos, dos saberes sistematizados como base para o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. As teorias da formação cultural e científica abrangem as pedagogias voltadas para a formação do pensamento conceitual e para o desenvolvimento mental, entre elas, a pedagogia histórico-cultural formulada por Lev Vygotsky e seus seguidores. A outra orientação valoriza experiências socioculturais vividas em situações educativas (cultivo da diversidade, práticas de compartilhamento sociocultural, ênfase no cotidiano etc.), obviamente com objetivos formativos. Teorias ligadas a essa orientação incluem, ao menos, algumas orientações teóricas do movimento mundial da educação nova, o movimento **Educação para Todos (Declaração de Jomtien)**, a pedagogia de Paulo Freire, as teorias do cotidiano e das redes de conhecimento e a teoria curricular crítica

Pelos delineamentos teórico-metodológicos que expusemos ao longo deste texto fica evidente que nossa concepção se alinha com as orientações pedagógicas que atribuem prevalência à formação cultural e científica. O que não quer dizer que não possuamos formas de pensar que dialoguem com as orientações que valorizam experiências socioculturais vividas em situações educativas. Assumir uma posição significa esclarecer que, enquanto pesquisador, as análises que realizamos estão balizadas por tais preceitos teóricos que estruturam nossa forma de pensar. O que não significa, e estivemos atentos a isso, que os professores participantes desta investigação possuam formas de pensar semelhantes à nossa, o que é enriquecedor para a pesquisa e desafiador para o pesquisador.

De forma mais específica, além dos demais referenciais teóricos já explanados, nos fundamentamos nas concepções vigotskianas de formação conceitual para compreender os discursos dos professores participantes desta pesquisa sobre seu trabalho conceitual e seus saberes conceituais geográficos.

O materialismo histórico e dialético, as concepções de Vigotski (1991, 1993) que nele se fundamentam e a noção de *práxis* já apresentada neste texto possibilitam a compreensão de que os processos psicológicos e psíquicos humanos são socioculturais e resultam da relação homem-meio mediada pela linguagem; e que por meio de seu trabalho e destes processos psíquicos, o homem transforma a natureza e a si mesmo. A formação e o aprimoramento das funções psicológicas superiores do homem, dentre elas a memória e o pensamento conceitual atrelam-se ao desenvolvimento cultural que ocorre em dois planos, de forma intersíquica, no plano social, das relações sociais; e de forma intrapsíquica, no plano psicológico, do sujeito. Neste sentido,

O desenvolvimento da conduta do sujeito passa por quatro etapas: estruturas primitivas, estruturas superiores, reações intelectuais e uma quarta na qual ocorre a formação de conceitos e onde estão socializadas todas as formas naturais do comportamento (OLIVEIRA, 2015, p. 66).

A formação do pensamento conceitual tem como fonte e estímulo o meio social, mas requer também um processo de aprendizagem sistematizado.

Embora a teoria de Vigotski sobre a formação do psiquismo humano e sobre o pensamento conceitual seja amplamente utilizada para a compreensão

dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e adolescentes em situações de ensino, a constatação deste autor de que mesmo os adultos não utilizam o pensamento conceitual a todo momento, ou seja, se valem do pensamento por pseudoconceitos – no qual a consciência do ato do pensar por conceitos pode ser ausente, ou, quando existente, dificilmente explicada pelo sujeito pensante – possibilita a interpretação, apontada por (OLIVEIRA, 2015), de que a teoria deste autor possa contribuir também para a análise do pensamento conceitual de adultos e, portanto, de professores, com foco em seu caráter social, mediado por signos e relacionado com a linguagem, visto que, a formação do pensamento conceitual é aberta e está em contínuo processo formativo.

O signo reestrutura a operação psíquica do homem, modificando sua conduta, enquanto estímulos por ele criados artificialmente no intuito de dominar condutas próprias e alheias, sistemas complexos de signos são imprescindíveis ao trabalho e vida social hodiernamente (OLIVERIA, 2015). a linguagem é concebida por Vigotski como um signo do pensamento humano.

A formação conceitual é constituinte dos complexos processos interativos entre pensamento e linguagem, e o pensamento teórico-conceitual é próprio da subjetividade humana, entretanto, possui uma natureza social e histórica.

[...] os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto. São conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções particulares de situações concretas. São modos de operar o pensamento e, assim, a compreensão do mundo (CAVALCANTI, 2012, p. 158).

O conceito, definido por Vigotski (1993, p. 71) como “[...] um ato real e complexo do pensamento”, permite uma leitura/interpretação de mundo mais precisa e instrumentalizada. Cavalcanti (1998) considera que a construção de conceitos é fundamental para a vida cotidiana ao possibilitar a organização da realidade pelas pessoas.

Os processos de generalização e abstração são inerentes ao pensamento conceitual e fundamentais à compreensão da realidade (COUTO, 2005). Analisando a obra de Vigotski, Cavalcanti (2005) constata que para este autor os conceitos são imprescindíveis para o conhecimento do mundo, pois, com eles o sujeito categoriza o real, atribuindo-lhe significado.

O conceito é um ato de generalização, que evolui com o significado das palavras, sendo a essência de seu desenvolvimento a transição de uma estrutura de generalização a outra que culmina no processo de formação de conceitos científicos (OLIVEIRA, 2015, p. 67).

Segundo Vigotski (1993) existem dois tipos de conceitos: os conceitos espontâneos⁹ e os conceitos científicos, sendo a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que os distingue. Ausência de um sistema baseado na abstração e na generalização. O ato consciente de pensar com, e por conceitos, torna-se possível, portanto, por meio dos conceitos científicos, que, para o autor influem na autoconsciência e controle dos processos mentais

[...] ainda que os conceitos cotidianos e científicos estejam em interação, o desenvolvimento potencial dos sujeitos requer o investimento na formação de um pensamento conceitual pautado em conceitos científicos, o que também implicará o desenvolvimento dos próprios conceitos cotidianos (OLIVEIRA, 2015, p. 233).

A escolarização possibilita aos alunos, portanto, a apropriação de modos de pensar abstratas, amparadas em conhecimentos teóricos, sistematizados e científicos distintos das formas de pensar baseadas nos conceitos cotidianos. Isso ocorre com a apropriação do pensamento conceitual.

Os conceitos geográficos utilizados pelo professor em suas práticas de ensino e aprendizagem influem ou moldam as formas de pensar dos alunos, mas também dele, professor. Neste sentido, afirmamos que o trabalho conceitual docente, via *práxis*, constitui o resultado dos saberes conceituais geográficos do professor ao mesmo tempo em que os constrói.

As ideias acerca do ensino e da aprendizagem geográficas expressas até o momento confluem para a concepção da Geografia escolar e de seu ensino nos moldes de uma educação geográfica, abordada no subitem a seguir.

⁹ A terminologia “conceitos cotidianos” também é empregada por alguns autores como sinônimo de conceitos espontâneos.

4.3 RUMO A UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA?

A Geografia, enquanto ciência possui um arcabouço conceitual próprio e conceitos compartilhados com outras ciências. Quando organizados objetivando o ensino-aprendizagem na educação básica, os conhecimentos científicos desta área do saber compõem a Geografia escolar.

A Geografia escolar deve desenvolver um pensamento espacial, para tanto, o ensino de Geografia deve resultar na oferta de condições para que os alunos possam construir as ferramentas intelectuais que os permitam compreender a sua espacialidade (CALLAI, 2013).

Esta autora define o conceito de educação geográfica, atrelado à proposição de incorporar no processo de ensino o desenvolvimento de um pensamento geográfico, constituindo-se na superação de um ensino transmissor de informações para um ensino que pense a realidade em que vivemos, considerando a base do pensamento geográfico, os conceitos.

A educação geográfica está contida, pois, na dimensão pedagógica da ciência geográfica e da Geografia escolar.

O entrelaçamento do discurso da ciência, do discurso da geografia escolar e a dimensão pedagógica que está neles embutido permite o encaminhamento da educação geográfica. A tarefa de fazer a educação geográfica supõe desenvolver o pensamento espacial e trabalhar com os conceitos de modo que eles sejam significativos para desencadear as aprendizagens (CALLAI, 2013, p. 18).

Depreende-se das concepções de Callai (2013) que a educação geográfica objetiva a construção dos conceitos específicos da Geografia enquanto instrumentos para a compreensão da espacialidade.

A Educação Geográfica caracteriza-se, então, pela intenção de tornar significativos os conteúdos para a compreensão da espacialidade, e isso pode acontecer por meio da **análise geográfica**, que exige o desenvolvimento de **raciocínios espaciais** (CALLAI, 2013, p. 44, grifo nosso).

Educação geográfica pode ser delimitada como a concepção do ensino e da aprendizagem da Geografia escolar enquanto uma leitura de mundo que, por meio dos conceitos mais relevantes desta ciência construa um discurso

viabilizador de raciocínios espaciais, de uma forma geográfica de interpretação da realidade.

Os questionamentos lacosteanos acerca da neutralidade do discurso geográfico e seu ensino, assim como suas proposições acerca de uma geografia que escancare os nexos das configurações/organizações espaciais das sociedades possuem estreitas relações com o intuito do desenvolvimento do raciocínio espacial almejado pela educação geográfica.

Importa destruir a ideia da geografia como conhecimento neutro, apolítico, objetivo e demonstrar sua importância enquanto conhecimento estratégico, enquanto discurso ideológico. Importa que cada cidadão esteja apto a pensar o espaço em termos políticos e que esteja pronto para contestar, para discutir os raciocínios e as representações que lhes são impostos pelo jogo dos meios de comunicação (LACOSTE, 1995, p. 69).

Para a consolidação da educação geográfica, “[...] coloca-se, em especial para os alunos de maior idade, a necessidade de se caminhar na direção de análises geográficas, a fim de que os alunos ultrapassem a concepção de uma localização espacial apenas pelo aspecto funcional” (KIMURA, 2008, p. 156). Assim, “[...] o que se deve priorizar não são as informações, os conteúdos, mas sim a lógica do raciocínio espacial” (KAERCHER, 2015, p. 226). A problematização das questões da realidade geográfica é fundamental para que informações e dados isolados ou descontextualizados constituam sentido e colaborem para a formação de uma consciência espacial (PONTUSCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

A atuação problematizadora e orientadora do professor é fundamental para que os alunos desenvolvam raciocínios e consciências espaciais.

Muitas vezes, julgando-nos marxistas, quando se fala a respeito das diferenças socioeconômicas, consideramos que basta escancará-las e, assim, dar-se-ão nos alunos as transformações potencialmente contestadoras da ordem vigente, implicando a mobilização de suas vontades (KIMURA, 2008, p. 59).

Neste sentido, ao extrapolar a transmissão de conhecimentos já produzidos, caminhando na direção da produção do saber, elevando, pois, os alunos a patamares superiores do ponto de vista da abstração e da consciência espacial, o professor demonstra a pertinência do conhecimento do espaço geográfico para a vida do ser humano enquanto cidadão participante desse mundo complexo

(PONTUSCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). Significar a aprendizagem talvez seja a principal e mais difícil tarefa do professor.

Assim, para além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado a aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo (PONTUSCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 97).

Embora os resultados do ensino sejam imprevisíveis, visto que cada ser humano interage de forma distinta com as metodologias de atuação docente e com o próprio conhecimento, corroboramos com a afirmação de Kimura (2008, p. 193): “Temos convicção de que o aluno, sujeito pedagógico, se apropriará do conhecimento geográfico quando sentir-se suficientemente cativado pelo esclarecimento e sensibilização que esse conhecimento foi capaz de lhe provocar”. E não temos dúvida de que “[...] a escola pública é, ainda, um dos espaços para a realização da emancipação humana” (KIMURA, 2008, p. 193).

Pelo exposto, percebe-se que a efetivação da educação geográfica está intimamente atrelada à autonomia docente. Consideramos como objetivo essencial da atuação docente o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. O que requer autonomia intelectual do professor. Para Kaercher (2007) a ausência de conflito cognitivo, de tensão cognitiva na relação professor-aluno, e a própria ausência do professor enquanto sujeito condutor do processo pedagógico, não contribui para este processo, mas sim resulta no pouco espaço para o novo, o espanto, a surpresa, significando um rebaixamento das “tarefas do professor”, muito ligadas ao comportamental e cada vez menos ao cognitivo, ao intelectual. Em suas palavras:

Tarefa fundante de nosso ofício, conduzir os alunos – o termo pedagogo parece de suma importância e pertinência – para um desenvolvimento cognitivo mais abstrato, mais elaborado parece cada vez mais distante [...] O confronto de ideias, se existe, permanece num patamar do senso comum. Patamar em que já se estava antes da ação do educador, antes da aula de Geografia (KAERCHER, 2007, p. 33).

Procuramos conceber a atuação docente sob um prisma positivo. O que isto significa? É evidente que existem falhas, incoerências, erros, por parte do

professor enquanto condutor dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em sala de aula sob sua orientação e responsabilidade. A questão é como se encara, se avalia estas insuficiências. Há pelo menos dois caminhos possíveis. Primeiro, responsabilizar o professor, no sentido de apontar suas fragilidades, mas sem uma atitude de compreensão da existência e permanência dos mesmos. Segundo, procurar conceber a atuação docente no contexto da incompletude humana. Ou seja, buscar, por meio de uma atitude compreensiva, entender que os erros e os acertos docentes inserem-se em âmbitos sociais e individuais de formação humana, que cada professor, em seu modo de atuar profissionalmente, carrega uma bagagem formativa que abrange sua escolarização, sua graduação ou formação inicial, sua formação continuada ou complementar, os contextos singulares das escolas onde trabalhou e trabalha, a qualidade das interações e das trocas de conhecimentos e saberes com os demais professores, companheiros de profissão e, é claro, toda sua história de vida particular nos âmbitos que extrapolam sua formação e atuação profissional.

O que estamos querendo dizer é que os erros, falhas ou incoerências na atuação docente, quando pontuais, provavelmente se devam a questões particulares a cada professor, mas, quando gerais, possivelmente estejam atreladas a características estruturais da formação e às condições de trabalho docentes.

A autonomia está diretamente atrelada à detecção das falhas, a reflexão acerca das mesmas e a sua possível superação. A autonomia docente constrói-se ao longo do processo formativo, que é permanente, ou seja, que não se finda com a formação inicial e não se complementa apenas nos momentos de formação continuada ou complementar, mas acontece também durante os vários anos de atuação do professor nas escolas, estando também relacionada às características singulares a cada ser humano.

A construção da autonomia docente sem dúvida requer a compreensão dos obstáculos que a dificultam, mas também estratégias para sua superação.

A escassez de tempo força os professores a se apoiarem cada vez mais nos especialistas, esperando muitas vezes que a universidade dê respostas para os problemas do cotidiano escolar, quando isso se torna impraticável

sem o conhecimento da realidade daquela escola determinada que somente os professores conhecem.

A universidade não é possuidora de fórmulas mágicas para a resolução de problemas, de certa forma alheios ao espaço de construção do conhecimento da escola de ensino básico [...] (PONTUSCHKA, 2006, p. 273-274).

Embora os professores possam ser concebidos como profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes, nos últimos anos há um movimento de valorização da formação e da profissão docente centrado na concepção da formação como um processo permanente, caracterizada pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa do futuro docente, conferindo ao mesmo, autonomia profissional enquanto reação a um modelo formativo que o concebe como um transmissor de conhecimentos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). Este movimento de valorização da formação e da profissão docente apontado por estas autoras ocorre em quais âmbitos? Provavelmente na academia, ao produzir teoria sobre a complexidade da prática social ensino, a exemplo do que realizamos neste trabalho. Também entre os professores da educação básica que vivenciam esta complexidade no cotidiano de seu fazer pedagógico, de sua atuação profissional. Mas, será que além destes dois âmbitos, a formação do professor e sua profissão são concebidos e valorizados em seus elementos reflexivos, críticos, criativos e de autonomia? De maneira geral, consideramos que no âmbito das políticas educacionais e da sociedade civil como um todo, tal valorização é reduzida e limitada a discursos politicamente corretos da importância da educação e do professor, mas sem a assumpção dos mesmos para a defesa e a promoção de um constante aprimoramento e melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

Assim, o professor vai se transformando de transmissor a produtor de saber (OLIVEIRA, 1989b). Para tanto, precisa construir um conhecimento próprio, tendo consciência de como os conhecimentos geográficos foram produzidos cientificamente e de como ele, professor, se apropria dos mesmos, ou seja, de como ocorre à construção de seu saber, para que possa criar maneiras de ensinar não apenas conteúdos, mas formas de organizar o pensamento, de raciocinar espacialmente ou geograficamente.

Para a construção desta autonomia docente e para que o professor produza saberes e não somente os transmita, é oportuno ter clareza quanto aos limites e possibilidades de seu trabalho.

Algumas teorias pedagógicas [...] destinam ao trabalho do professor uma tarefa de agente transformador da sociedade numa versão salvacionista, como se ele fosse até onipotente. [...] É mais saudável para o professor ter uma lucidez maior acerca das articulações do seu trabalho no processo educacional geral, bem como de seus limites (KIMURA, 2008, p. 55).

A compreensão dos limites e possibilidades da profissão docente é imprescindível ao exercício da autonomia e da autoria docentes e, portanto, à efetivação da educação geográfica na educação básica, que, se ainda não pode ser considerada como em plena vigência, também não pode ser desconsiderada enquanto processo em andamento.

[...] vários pesquisadores tem se dedicado a aprofundar suas pesquisas, com duas vertentes que merecem ser consideradas: 1- aprofundamento teórico para as análises e busca de entendimento do fenômeno da educação geográfica; 2- produção significativa de dados empíricos que sustentam e contribuem para a compreensão do fenômeno (CALLAI *et al*, 2016, p. 44-45).

Entretanto, a efetivação da educação geográfica nas escolas brasileiras encontra algumas dificuldades. A seguir, expomos algumas concepções teóricas que implícita ou explicitamente perpassam por esta questão.

A nosso ver, a formação docente que não privilegiava uma atuação autônoma dos professores, pelo menos até final do século XX, constitui um primeiro obstáculo à efetivação da educação geográfica.

[...] o professor foi educado a ensinar sem pôr em questão o conteúdo dos livros didáticos, sem que o conteúdo final de seus ensinamentos fosse ferramentas com as quais eles e seus alunos vão transformar o ensino que praticam e, certamente, a sociedade em que vivem. Ora, por outras palavras, os professores e os alunos são treinados a não pensar **sobre o que** é ensinado e sim, a **repetir** pura e simplesmente o que é ensinado. O que significa dizer que eles não participam do processo de produção do conhecimento. Isto se deve ao fato de que entre nós a divisão do trabalho acadêmico também está presente. Uns produzem a teoria, outros ensinam, portanto praticam a teoria (OLIVEIRA, 1989a, p. 28).

Esta constatação de Oliveira, do professor de Geografia da educação básica como um transmissor de conhecimentos dialoga com as concepções teóricas acerca dos saberes docentes abordadas no item 3. Os dados produzidos nesta pesquisa na interação com os professores dela participantes, apresentados nos itens 5 e 6 ratificam esta percepção, mas também apontam transformações na formação e na atuação docentes quanto a este tema.

Também sobre a formação docente, “[...] se o professor não tiver sólida formação disciplinar, voltada para a educação geográfica, poderá reproduzir a fragmentação existente na universidade, pois o conhecimento não se dá por justaposição, mas sim por uma rede unificada de relações” (PONTUSCKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 161). Para Kimura (2008, p. 59), a escolarização apresenta “em graus variados, as suas possibilidades ou dificuldades em acrescentar, obstaculizar ou mesmo subtrair ao aluno o desenvolvimento do seu fazer perceptual e conceitual que resulte de uma compreensão ativa e sentida”.

Tecidas estas considerações teóricas, como interpretamos a conjuntura da atuação do professor de Geografia na educação básica brasileira no âmbito da tese em apreço? A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem na educação básica brasileira, na esfera das políticas públicas, atrela-se muito a discursos e à mensuração de dados numéricos provenientes de avaliação externas. Os reflexos desta conjuntura no trabalho docente apontam para exigências concernentes à melhoria do desempenho dos alunos, via alcance de índices educacionais padronizados sem a consideração dos distintos contextos regionais, socioespaciais, culturais e econômicos inerentes a um país com dimensões territoriais e formação cultural miscigenada de sua população. As condições de trabalho dos professores e a infraestrutura das escolas raramente são pensadas e aprimoradas a contento para fundamentar aprimoramentos sólidos no ensino e na aprendizagem que resultem na melhoria dos referidos índices enquanto desdobramento de uma educação pública de qualidade e não no treinamento dos alunos para realizar testes e avaliações padronizados.

Os professores da educação básica pública sentem-se pressionados por um sistema educativo que não respalda os resultados que espera. Querem uma educação mais formativa que funcional, mais ligada ao desenvolvimento do aluno enquanto ser humano em sua plenitude, que contempla: sua inteligibilidade/cognição, mas também a busca pelo entendimento de sua condição

material de existência e dos meios necessários à sua melhoria, e os aspectos relacionais e emocionais. Para tanto, a autonomia intelectual do aluno constitui uma finalidade educativa impar. Neste sentido, propiciar ao estudante leituras de mundo espacializadas, via Geografia escolar e apropriação conceitual que subsidie a compreensão do discurso desta ciência por meio uma educação geográfica que desenvolva raciocínios espaciais é relevante.

O trabalho pedagógico que vise construir esta autonomia intelectual nos alunos enfrenta o descrédito de parte dos estudantes, de suas famílias, da sociedade como um todo, na educação pública. Assim, os professores, na busca de um ensino de qualidade que tenha sentido para seus alunos encontram-se entre um sistema educativo e políticas públicas educacionais com discursos e metas ousadas, mas que pouco respaldam plenamente o professor para alcança-los, de uma lado; e aos anseios sociais de melhoria das condições de vida da população, de outro, que vislumbram a educação, mais enquanto preparação para o inserção no mercado de trabalho, que enquanto propiciadora de compreensões oriundas da inserção num universo cultural e científico historicamente acumulados pela humanidade e das possibilidades intrínsecas a tal intuito.

Pretendemos, nos dois próximos itens, a partir da análise das concepções dos professores participantes presentes em seus discursos, identificar, explicitar e compreender como eles expressam, organizam, reproduzem os conhecimentos e saberes que mobilizam e/ou emergem na/da sua prática profissional, quanto as finalidades da Geografia na educação básica; quanto à relação entre a teoria e a prática em sua atuação profissional; e acerca de seu trabalho com conceitos geográficos no ensino-aprendizagem da Geografia escolar, vislumbrando-as enquanto uma possível dimensão de análise de seu conhecimento pedagógico geográfico. Objetivamos também que estas explicitações e análises contribuam para a compreensão e o vislumbre das possibilidades de edificação da Geografia escolar nos moldes da educação geográfica conforme exposto anteriormente.

5

A GEOGRAFIA, O CONHECIMENTO E OS SABERES DOS PROFESSORES

No intuito de explicitar os saberes dos professores colaboradores desta pesquisa, utilizaram-se quatro instrumentos de pesquisa: o Teste de Associação de Palavras, o Questionário, o Grupo Focal, e a Entrevista, apresentados no texto nesta ordem, os dois primeiros neste item, e os dois últimos no próximo item.

Conforme descrevemos na Introdução, a organização e a análise dos dados destes quatro instrumentos realizaram-se por meio da abordagem qualitativa e da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

O foco deste item é identificar as primeiras concepções dos professores participantes acerca da Geografia escolar, da atuação docente e do saber docente (subitem 5.1), e também entender como a formação inicial, as relações entre teoria e prática, a transmissão e construção de conhecimentos são concebidas pelos professores (subitem 5.2).

5.1 GEOGRAFIA ESCOLAR, ATUAÇÃO DOCENTE E SABER DOCENTE: AS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Para identificar as primeiras percepções dos professores acerca do objeto de estudo desta investigação, utilizamos como primeiro instrumento pesquisa o Teste de Associação de Palavras, aplicado aos professores colaboradores em agosto de 2018. Trata-se de um instrumento de coleta simples, utilizado nas fases iniciais de processos investigativos, sobre o qual é suficiente salientar que sua pertinência consiste em trazer à tona estereótipos e ideias iniciais de maneira simples, contudo passível de interpretações complexas, como foi demonstrado, a nível geral, por Bardin (2011), e especificamente, para o ensino de Geografia, por Batista e Salvi (2014).

No Teste de Associação de Palavras, (ver Apêndice C), solicitou-se aos professores que escrevessem dez (10) palavras ou expressões que explicitassem seu entendimento/compreensão acerca de três (3) temas:

- 1) Geografia Escolar;
- 2) Atuação ou trabalho docente;
- 3) Saber Docente.

A análise das palavras e expressões contidas neste primeiro instrumento de coleta de informações, por meio da comparação e organização possibilitou a produção dos dados expressos a seguir em quadros.

No Quadro 5, apresentamos quatro Unidades de Contexto (UCs), construídas a partir das Unidades de Registro (URs) específicas a cada um dos três temas acima referidos, são elas: Características Intrínsecas; Cotidiano Escolar: objetividades e subjetividades; Indissociabilidade teoria-prática e Atuação irrequieta.

Quadro 5 – Unidades de Contexto e Unidades de Registro referentes aos Testes de Associação de Palavras

UNIDADES DE CONTEXTO	Temas	UNIDADES DE REGISTRO	Descrição
<p>Características intrínsecas</p> <p>Aquilo que é próprio, inerente à Geografia escolar, à atuação ou trabalho docente e ao saber docente.</p>	Geografia escolar	Geografia: princípios e atributos	Características essenciais, fundamentos, convicções, singularidades, princípios e atributos da Geografia, tanto enquanto ciência, quanto enquanto saber acadêmico e escolar.
	Atuação ou trabalho docente	Atividade profissional: condições e perspectivas	Qualidades e particularidades da atuação docente, concepções positivas e negativas da educação, condições de trabalho e perspectivas profissionais.
	Saber docente	Características intrínsecas	Qualidades e peculiaridades próprias ao saber dos professores.
<p>Cotidiano escolar: objetividades e subjetividades</p> <p>O que é concernente ao dia a dia escolar, tanto num plano técnico, burocrático, formal, quanto num plano pessoal, das</p>	Geografia escolar	Ensino e aprendizagem	O que se circunscreve de maneira mais específica às atividades de ensino e aprendizagem no âmbito da Geografia escolar.
	Atuação ou trabalho docente	<i>Habitus</i> ou <i>metier</i> docente e Características pessoais do(a) professor(a)	O entrelaçamento das singularidades dos professores expressas em características pessoais e das expectativas concernentes à sua atuação, constituindo <i>habitus</i> ou <i>metiers</i> docentes.

singularidades dos sujeitos em suas interpretações, reflexões e ações no cotidiano das escolas.	Saber docente	Comportamentos e linguagens	As condutas e as ações dos professores, suas representações e linguagens enquanto expressões do fazer pedagógico/didático e de sua comunicação.
Indissociabilidade teoria-prática Mais que a primazia da teoria ou da prática, sua complementaridade sugere a articulação e a inseparabilidade de ambas.	Geografia escolar	Reflexão-ação e Categorias e conceitos	O âmbito teórico-prático da Geografia escolar contempla a reflexão e a ação, e também as categorias e os conceitos específicos desta ciência e disciplina escolar, bem como de outras ciências.
	Atuação ou trabalho docente	Teoria e prática no trabalho docente	Teoria e prática, embora distintas, são complementares e intrínsecas à formação e atuação docente.
	Saber docente	Dimensão teórica e Dimensão prática	Embora na prática, por ser uno, o saber docente não possa ser compartimentado, ele possui dimensões ou âmbitos teóricos e práticos.
Atuação irrequieta A atuação docente, baseada no princípio da incompletude humana, está em constante movimento de transformação e aprimoramento. Neste sentido, certa “insatisfação constante” traduz-se na busca de um ensino mais contextualizado e emancipador.	Geografia escolar	Espacialidade e contextualização	A utilização da abstração para a compreensão da espacialidade enquanto materialidade concreta, atrelada à contextualização necessária à Geografia na educação básica.
	Atuação ou trabalho docente	Atuação instigante	A formação e os saberes oriundos das vivências do professor, bem como sua compreensão da ciência geográfica e de suas finalidades no ensino podem resultar numa atuação instigante, arrojada.
	Saber docente	Ensino enquanto busca constante	A busca por formação e aperfeiçoamento e por novas formas de ensinar

Organizador: o autor

Em conjunto, estas Unidades de Contexto explicitam que as concepções iniciais dos professores colaboradores acerca da Geografia Escolar, da atuação ou trabalho docente e do saber docente relacionam-se:

- 1) à delimitação e as características próprias das mesmas;
- 2) ao cotidiano escolar tanto no plano objetivo mais técnico e formal quanto no plano subjetivo das singularidades dos sujeitos;
- 3) à complementaridade entre a teoria e a prática;

4) ao possível caráter instigante da docência intimamente atrelada ao princípio da incompletude humana.

O Quadro 6 e o Gráfico 1 expõem a distribuição das palavras e expressões conforme as Unidades de Contexto. De suas análises constata-se o equilíbrio entre as quatro UCs, com leve destaque para a UC Cotidiano escolar: objetividades e subjetividades nas concepções dos professores.

Quadro 6 - Distribuição das palavras e expressões conforme as Unidades de Contexto

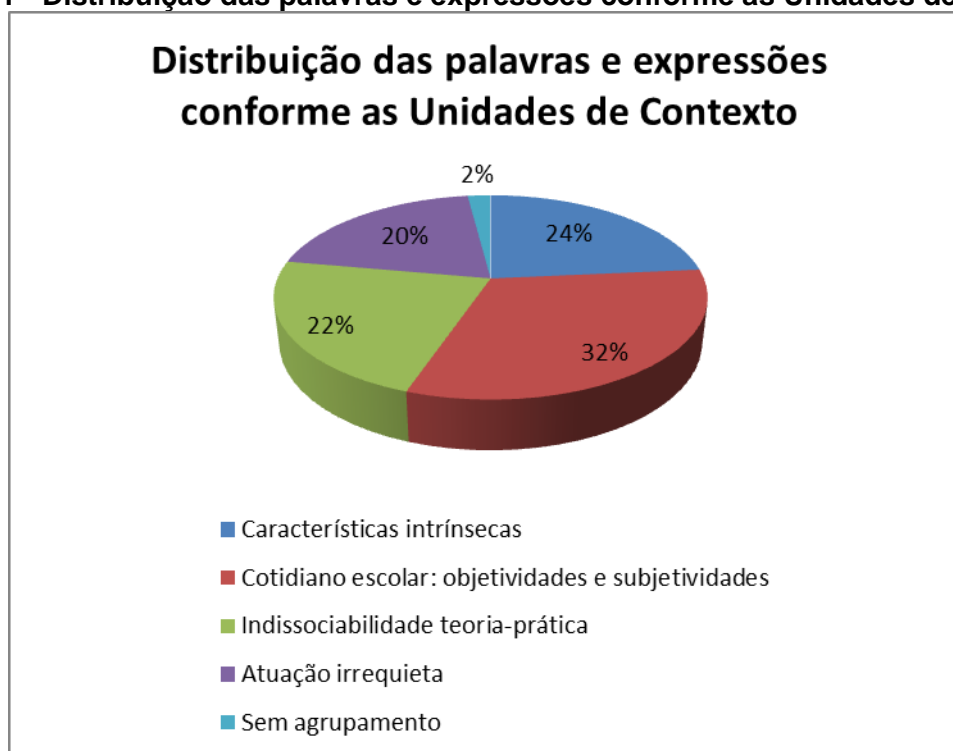
AGRUPAMENTOS	TEMAS			TOTAL
	Geografia escolar	Atuação ou trabalho docente	Saber docente	
Características intrínsecas	25	21	23	69
Cotidiano escolar: objetividades e subjetividades	14	52	27	93
Indissociabilidade teoria-prática	30	4	32	66
Atuação irrequieta	29	21	9	59
Sem agrupamento	0	0	6	6
TOTAL¹⁰	98	98	97	293

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do Quadro 6 e do Gráfico 1 demonstram o equilíbrio da distribuição das palavras e expressões dos professores, para o conjunto dos três temas: Geografia escolar, Atuação ou trabalho docente e Saber Docente, em relação às quatro UCs, com pequena preponderância da UC Cotidiano escolar: objetividades e subjetividades; um primeiro indício – que será posteriormente ratificado pela apresentação e análise dos dados desta investigação em sua totalidade, no decorrer deste texto – de que o cotidiano, o dia a dia das escolas em que trabalham, em outras palavras, os **contextos de atuação profissional**, possuem relevância nas formas de pensar e interpretar a disciplina escolar e a ciência à ela correlata, a atuação e os saberes dos professores participantes desta pesquisa.

¹⁰ Dos dez (10) professores colaboradores desta pesquisa, apenas um não escreveu dez (10) palavras ou expressões para cada um dos temas sugeridos, mas sim oito (8) para a Geografia Escolar, oito (8) para a Atuação ou trabalho docente e sete (7) para o Saber docente. Isso explica porque os totais do Quadro 2 não totalizam cem (100) para cada um dos três temas.

Gráfico 1 - Distribuição das palavras e expressões conforme as Unidades de Contexto



Fonte: Dados da pesquisa

Tecidas estas ponderações gerais acerca do conjunto das palavras e expressões dos professores para os três temas propostos, cada um deles foi analisado individualmente. Os Quadros 7, 8 e 9 apresentam os totais de palavras ou expressões e sua distribuição pelas UCs, para cada um destes três temas.

Quadro 7 – Palavras e Expressões: Geografia escolar

UNIDADES DE CONTEXTO	PALAVRAS	EXPRESSÕES
Características intrínsecas	Cartografia**; diversidade; essencial; integração; instigadora; interdisciplinar; investigativa; leitura cartográfica; localização**; motivadora; noções espaciais; orientação; questionadora; regionalização do espaço; trabalho de campo; transformadora.	Compreensão homem x natureza; Espacialização dos fenômenos (representação cartográfica); Estudo do espaço geográfico; Olhar espacial da realidade; Percepção espacial; Relação homem/natureza; Relação homem natureza.
Cotidiano escolar: objetividades e subjetividades	aprendizagem; conteúdos programáticos; cronogramas; cultura; currículo escolar; diretrizes; planejamento.	Análise dos currículos; Conteúdos geográficos da educação básica; Currículo escolhido para educação básica; Geografia da Educação básica; Geografia da escola; Geografia trabalhada na escola;

		Recursos didáticos e trabalho de campo.
Indissociabilidade teoria-prática	categorias; categorias de análise; compreensão; conceito; conceitos; conceituação; crítica; criticidade; Epistemologia; escala geográfica; espaço; exploração; impactos ambientais, pesquisas; população; reflexões / questionamentos; saber científico; segregação espacial; sociedade; representações.	Arcabouço básico do conhecimento geográfico; práticas e instrumentos utilizados pela/para geografia; Autonomia nas tomadas de decisões; Base primordial para iniciação do pensamento sobre o território; Crítica/catarse/cidadania; Desenvolver senso crítico; Geografia de iniciação do pensar geográfico; Geografia que promove a iniciação nessa ciência; Informações de conceitos e ferramentas da geografia; Objetividade com profundidade na rede das categorias geográficas; Pré-conhecimentos do senso comum e científicos;
Atuação irrequieta	Aprendizagem significativa/conhecimento; autonomia; cidadania; consciência econômica; consciência política; consciência social/cultural; contextualização; cotidiano**; desenvolvimento humano; desigualdade social; flexibilidade; investigação; interdisciplinaridade, liberdade; pertencimento; politização; relações.	Ação sobre a realidade compreendida; Coerente com a realidade escolar; Compreensão crítica da realidade; Compreensão da sociedade; Compreensão do mundo do trabalho; Contexto e cotidiano do aluno sob investigação empírica; Democracia para exposição de ideias; Formar/transformar o aluno em cidadão; Leitura crítica/reflexiva do espaço geográfico; Leitura de mundo; Metodologia e conexão com outras disciplinas sociais/humanas (inter, multi);

Fonte: Dados da pesquisa

**= duas ocorrências

A análise do Quadro 7 revela que na percepção dos professores quanto à Geografia escolar a indissociabilidade entre a teoria e prática, bem como a atuação irrequieta são bastante relevantes. A **Indissociabilidade entre a teoria e a prática** permeia as concepções acerca da Geografia escolar no sentido da relevância teórica e epistemológica, mas também de sua transposição, vislumbrando a ação, em palavras e expressões como: “conceituação”, “categorias de análise”, “reflexões/questionamentos”, “autonomia nas tomadas de decisões”. A busca por um ensino-aprendizagem que estimule a inquietude, o questionamento e a busca constante revelou uma **Atuação irrequieta**, que se não realizada, ao menos é almejada, expressa em: “aprendizagem significativa/conhecimento”, “autonomia”, “contextualização, politização, ação sobre a realidade compreendida”.

Acerca das **Características intrínsecas** da Geografia escolar, além de adjetivos relacionados ao ensino, destaca-se a relação homem-natureza, ou homem-meio, a “Cartografia” e a “localização”. Na UC **Cotidiano escolar**, o currículo e as normativas educacionais estão bastante presentes, “currículo escolar”, “diretrizes”, “análise dos currículos”.

No Quadro 8, sobre a Atuação ou trabalho docente, o **Cotidiano escolar** prevalece em relação às outras três UCs. Nesta UC preponderante, há uma gama variada de significações para o trabalho docente, perpassando por questões burocráticas, características individuais, expectativas sociais, com destaque para a ação presente em várias expressões iniciadas por verbos: “planejamento”, “dedicação”, “proativo”, “responsabilidade”, “retomada dos conteúdos”.

Quadro 8 – Palavras e Expressões: Atuação ou trabalho docente

UNIDADES DE CONTEXTO	PALAVRAS	EXPRESSÕES
Características intrínsecas	ação; ação docente; amor; carência de materiais; conhecimento***; desmotivação; frustração; futuro impreciso; luz; paternidade; prática insubstituível; proteção; realização pessoal; valorização.	Buscar e ter acesso à formação/capacitação; Elevação de autoestima; Forma de atuação do professor; Profissionalismo contra políticas de governo; Ter humanidade nas práticas e nos ambientes escolares;
Cotidiano escolar: objetividades e subjetividades	avaliação; competência; comprometimento; compromisso; conhecimento das Diretrizes; conteúdos; dedicação***; didática; discursos; educador/a; empatia; ética; formação; ideologia; incentivador/a; leitor/a; mediador/a; metodologia; objetivos; paciência; planejamento**;	Atividades burocráticas: livro de chamada, acompanhamento de alunos faltosos (Ficha Fica), etc.; Conjunto de ações metodológicas para dar aula; Conjunto de ações que envolvem a prática pedagógica; Criação das possibilidades de ensino-aprendizagem; Elaboração/correção de atividades avaliativas; Elaboração de PPP; Elaboração de PTD/PTD adaptado (inclusão); Interação com a equipe pedagógica; Mediação do processo de ensino-aprendizagem; Mediar conflitos; Metodologia e recursos didáticos de forma objetiva; Ministras aulas; Observar o meio; Ouvir o que o aluno tem a dizer; Parcela de contribuição do processo de aprendizagem; Parte do processo de ensino que cabe ao

		professor; Participação de atividades extra-classe promovidas na escola; Prática pedagógica do professor; Procedimentos utilizados para ensinar; Psicologia/afinidade de acordo com o contexto ou realidade escolar; Respeito às diferenças e aos “diferentes”; Retomada dos conteúdos; Seleção de conteúdos; Valorizar as atividades escolares;
Indissociabilidade teoria-prática	análise.	Conhecer os pré-conhecimentos dos alunos; Domínio dos saberes geográficos; Domínio total sobre os conteúdos;
Atuação irrequieta	adaptabilidade; conscientizador/a; debate; desafios; embate político; investigação; inovação; método; pesquisador/a; profissionalismo/profissionalização; reavaliação; reflexão; renovação;	Análise dos livros didáticos/produção própria de conteúdos; Aprende com os/as estudantes; Atualização frequente para a preparação de aulas; Dialogar com todos os seguimentos da comunidade escolar; Flexibilidade das metodologias, das avaliações e dos conteúdos e multidisciplinaridade; Incentivar os alunos diariamente; Planejador/a de estratégias de ensino tendo o discente como protagonista no seu processo de aprendizagem; Provocar ou motivar aos discentes a pesquisar em trabalhos de campo;

Fonte: Dados da pesquisa

= duas ocorrências, *= Três ocorrências

As **Características intrínsecas** atribuídas à atuação ou trabalho docente englobam a prática, sentimentos/percepções positivas e negativas quanto à profissão, concepções idílicas e reações às políticas educacionais: “ação docente”, “realização pessoal”, “frustração”, “luz”, “profissionalismo contra políticas de governo”, mas, principalmente “conhecimento”. A **Indissociabilidade teoria-prática** é pouco expressiva, focando-se na compreensão dos conteúdos/conhecimento: “análise”, “domínio total sobre os conteúdos”. A autonomia docente pode ser considerada como a coluna vertebral das concepções acerca da **Atuação irrequieta**: “adaptabilidade”, “inovação”, “pesquisador/a”, “planejador/a de estratégias de ensino tendo o discente como protagonista no seu processo de aprendizagem”.

No Quadro 9, constatamos que a Indissociabilidade teoria-prática é a UC mais presente nas concepções dos professores sobre o saber docente, seguida pelo Cotidiano escolar, sendo as outras duas UCs menos expressivas. Observa-se

que, em relação à Geografia Escolar e à Atuação docente, houve maior representatividade de expressões e não de palavras para a explicitação das concepções acerca do Saber Docente. Pode-se considerar, portanto, que, para os professores, é mais complexo expressar-se sobre o saber docente do que sobre a Geografia escolar e sobre a atuação docente. Esta constatação também é confirmada pelo fato de o Saber docente apresentar palavras e expressões que não puderam ser agrupadas nas quatro UCs, o que não ocorreu em relação à Geografia escolar e à Atuação ou trabalho docente.

Quadro 9 – Palavras e Expressões: Saber docente

UNIDADES DE CONTEXTO	PALAVRAS	EXPRESSÕES
Características intrínsecas	adaptabilidade; complexo; construção; democrático; diversidade; experiência; experiências; individual; integrador; vivências;	Conhecimento de si mesmo; Construção e reconstrução permanente dos seus conhecimentos; De suma importância para a atividade docente; Envolve diferentes saberes; Exige criatividade; Insuficiência de conhecimentos; Obriga a execução de planejamentos constantes; Requer avaliação permanente e contínua; Requer liderança; Requer tomada de decisões; Tem que ser dinâmico; Tem que ser organizado; Universo de conhecimentos para ensino-aprendizagem;
Cotidiano escolar: objetividades e subjetividades	cartografia; cultura; currículo; diálogo; disciplina; discursos; expressão; habilidade; ideologia pedagógica; identificação; organização; política; sensibilidade; sociabilidade;	Cartografia para evidenciar a realidade do estudo científico; Desmotivação por conta da estagnação salarial; Falta de tempo após formado; Fornecer o conhecimento aos discentes; Formação continuada em todos os níveis e espaços (SEED, UEL). Também buscar aprender muito sobre outras disciplinas ou ciências que relacionam-se dialeticamente com a Geografia; Geografia natural e humanizada/rural, do campo e urbana; Melhorar os índices educacionais; Relacionar-se com os educandos; Sabedoria para ensinar; Saber administrar conflitos; Saber avaliar; Saber como o aluno aprende; Saber elaborar atividades avaliativas;
	ação; ciência; domínio de conteúdo; domínio de sala;	As tendências da Geografia que se modificaram; Clareza nos objetivos pedagógicos;

Indissociabilidade teoria-prática	domínio de tecnologias; estudo; formação; formação profissional; novas teorias; pensamento; prática pedagógica; referencial metodológico; sistematização; referencial teórico; transposição didática;	Conceitos básicos (lugar, paisagem, território e espaço); Conceitos e relações na rede das categorias geográficas; Conhecimento capaz de proporcionar aprendizagem; Conhecimento do professor; Conhecimento necessário para atuação docente; Conjunto de conhecimentos de sua área de formação aos da pedagogia/didática; Conjunto de saberes e experiência docente; Conjunto de técnicas e conceitos para a atividade de ensino; Distanciamento da academia com a realidade laboral; Epistemologia da Geografia/ Filosofia da Ciência; Experiência de sua área e de didática; Interação entre a formação do professor e a sua capacidade singular de inter-relacionar os diversos conceitos/conhecimentos; Metodologia, psicologia e repetição da prática docente; Necessidade de revisão de conceitos de forma constante; Teoria/prática – prática/teoria;
Atuação irrequieta	capacitação contínua; inovação; pesquisa;	Busca de métodos de ensino; Formação continuada/aperfeiçoamento constante; Objeto de estudo da geografia; Passa pelo desejo do “querer ensinar”; Questão ambiental em evidência/ Geografia crítica como forma de denúncia; Relações dialéticas com outras ciências;
Sem agrupamento	economia; marcas; natureza; necessidade; sociedade;	Mercado de trabalho saturado para stricto sensu nas matérias de licenciatura;

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a **Indissociabilidade teoria-prática**, no Quadro 9, constata-se a relevância da teoria acompanhada da preocupação com sua ligação com a prática, com destaque para o papel do professor e dos conceitos neste processo e também a consideração da experiência enquanto um dos diversos saberes que compõem o saber docente: “domínio de conteúdo”, “transposição didática”¹¹,

¹¹ O termo “transposição didática” foi utilizado e citado pelos professores colaboradores várias vezes ao longo deste processo investigativo. Compreendemos que a conotação deste termo em suas falas, refere-se à organização didática dos conteúdos, assim, embora com algumas congruências, é distinto da noção proposta por Yves Chevallard. Neste texto, preservamos a escrita “transposição didática” quando trata-se de uma menção feita pelos professores, e utilizamos a expressão organização didática dos conteúdos para fazer referência à mesma em nossas análises.

“clareza nos objetivos pedagógicos”, “conceitos e relações na rede de categorias geográficas”, “interação entre a formação do professor e sua capacidade singular de inter-relacionar os diversos conceitos/conhecimentos”, “conjunto de saberes e experiência docente”.

As palavras e expressões acerca das **Características intrínsecas**, citadas no Quadro 9, são bastantes precisas para caracterizar o saber docente como diverso e complexo. Todas poderiam ser mencionadas novamente, mas, são suficientes: “complexo”, “diversidade”, “experiências”, “conhecimento de si mesmo”, “envolve diferentes saberes”, “tem que ser dinâmico”. No **Cotidiano escolar**, estão presentes as exigências e expectativas em relação ao desempenho profissional do professor, o conhecimento geográfico e a singularidade subjacente às interações humanas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem: “melhorar os índices educacionais”, “saber como o aluno aprende”, “cartografia”, “sensibilidade”, “sociabilidade”, “saber administrar conflitos”. A **Atuação irrequieta**, a menos expressiva das UCs, tem como foco o aperfeiçoamento contínuo do professor: “capacitação contínua”, “pesquisa”, “busca de métodos de ensino”.

Analisadas o total das 293 palavras e expressões, de maneira geral, o foco agora será as 90 palavras e expressões mais significativas para o conjunto dos professores colaboradores, 30 para cada um dos três temas¹². Para tanto, apresentaremos dois quadros para cada um dos três temas, um com as trinta principais palavras acerca do tema, e outro com a distribuição destas trinta palavras pelas quatro UCs, no intuito de possibilitar maior expressividade das informações, agora transformadas em dados via organização das mesmas, conforme a perspectiva metodológica adotada, Bardin (2011). Nos quadros que apresentam as trinta palavras, as cores com as quais algumas delas foram destacadas representam semelhanças de significado/sentido.

Nos Quadros 10 e 11, que se referem à Geografia escolar, observamos um equilíbrio na distribuição das palavras e expressões entre as quatro UCs, com ligeiro destaque para as características intrínsecas e a atuação irrequieta.

¹² No Teste de Associação de Palavras, primeiro instrumento de pesquisa, solicitou-se que os professores escrevessem 10 palavras ou expressões que melhor expressassem suas concepções acerca da Geografia Escolar, da Atuação ou trabalho docente e do Saber docente em ordem decrescente de importância. Assim, consideramos que as três primeiras palavras ou expressões são significativas para evidenciar a compreensão dos mesmos em relação aos três temas citados, numa análise mais específica.

A Geografia escolar, para os professores colaboradores, pode ser delimitada como atrelada ao cotidiano escolar, com potencial de transformação social e humana, por ser uma leitura de mundo com um viés espacial que objetiva, por meio de seus conteúdos, conceitos e categorias de análise proporcionar a construção de conhecimentos que possibilitem a compreensão da sociedade e de sua relação com a natureza, bem como o exercício da autonomia e da cidadania.

Quadro 10 – Geografia escolar: primeiras três palavras ou expressões de cada professor

1ª	2ª	3ª
aprendizagem	Cartografia	autonomia
aprendizagem significativa/conhecimento	compreensão da sociedade	categorias de análise
cidadania	conteúdos geográficos da educação básica	conteúdos programáticos
conceito	diretrizes	desenvolvimento humano
currículo escolar	leitura crítica/reflexiva do espaço geográfico	Geografia trabalhada na escola
Epistemologia	objetividade com profundidade na rede das categorias geográficas	leitura de mundo
essencial	olhar espacial da realidade	localização
estudo do espaço geográfico	orientação	metodologia e conexão com outras disciplinas sociais/humanas (inter, multi)
formar/transformar o aluno em cidadão	relação homem/natureza	reflexões / questionamentos
Geografia da Educação básica	saber científico	transformadora

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 11 – Geografia escolar: distribuição das primeiras três palavras ou expressões conforme as Unidades de Contexto

Unidades de Contexto	Total de palavras	Porcentagem
Características intrínsecas	9	30%
Cotidiano escolar: objetividades e subjetividades	6	20%
Indissociabilidade teoria-prática	6	20%
Atuação irrequieta	9	30%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Da análise do quadro 10 inferimos que as primeiras impressões dos professores participantes acerca da Geografia escolar permeiam quatro dimensões:

1) foco no aluno: compreendido como sujeito a ser transformado via escolarização geográfica. Concepções expressas por: “aprendizagem”, “aprendizagem

significativa/conhecimento”, “formar/transformar o aluno em cidadão”, “desenvolvimento humano”;

2) interpretação espacial dos fenômenos estudados: enquanto caráter próprio da Geografia na educação básica. Concepções expressas por: “estudo do espaço geográfico”, “leitura crítica/reflexiva do espaço geográfico”, “olhar espacial da realidade”, “leitura de mundo”;

3) sistematização conceitual: como viabilizadora da construção do vocabulário e do discurso geográfico e, portanto, de sua inteligibilidade. Concepções expressas por: “conceito”, “objetividade com profundidade na rede das categorias geográficas”, “saber científico”, “categorias de análise”;

4) conteúdos curriculares: enquanto elementos ou meios de interpretar os temas ou fenômenos estudados. Concepções expressas por: “currículo escolar”, “conteúdos geográficos da educação básica”, “conteúdos programáticos”.

A Atuação ou trabalho docente é o tema dos Quadros 12 e 13, nos quais o cotidiano escolar domina as concepções acerca da atuação ou trabalho docente, seguida pelas características intrínsecas. As outras duas UCs possuem expressividade bastante reduzida.

Quadro 12 – Atuação ou trabalho docente: primeiras três palavras ou expressões de cada professor

1ª	2ª	3ª
conhecimento	compromisso	ação docente
conhecimento das Diretrizes	conhecimento	aprende com os/as estudantes
conjunto de ações que envolvem a prática pedagógica	desafios	conhecimento
comprometimento	elaboração de PPP	conteúdos
domínio total sobre os conteúdos	mediador/a	dedicação
educador/a	objetivos	elaboração de PTD/PTD adaptado (inclusão)
paternidade	planejamento/plano de aulas	ética
planejamento	prática pedagógica do professor	investigação
prática insubstituível	proteção	luz
profissão	responsabilidade	metodologia e recursos didáticos de forma objetiva

Fonte: Dados da pesquisa

Nestes quadros 12 e 13, os professores concebem seu trabalho ou atuação profissional como bastante atrelado às normativas e burocracia educacionais: diretrizes, Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Trabalho

Docente (PTD); imbuído de muita responsabilidade e comprometimento; amplamente imbricado ao conhecimento; no qual, por vezes, o cuidar dos alunos extrapola o âmbito puramente profissional, no sentido da paternidade e da proteção. De certa forma também supervalorizam sua atuação, enquanto prática insubstituível.

Quadro 13 – Atuação ou trabalho docente: distribuição das primeiras três palavras ou expressões conforme as Unidades de Contexto

Unidades de Contexto	Total de palavras	Porcentagem
Características intrínsecas	8	26,7%
Cotidiano escolar: objetividades e subjetividades	18	60%
Indissociabilidade teoria-prática	1	3,3%
Atuação irrequieta	3	10%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Da análise do quadro 12 inferimos que as primeiras percepções dos professores participantes acerca da Atuação ou trabalho docente contemplam três dimensões:

- 1) Atributos simbólicos:** abrangendo sentidos e significações representativos da docência. Percepções expressas por: “comprometimento”, “paternidade”, “compromisso”, “desafios”, “proteção”, “responsabilidade”, “dedicação”, “ética”, “luz”;
- 2) Conhecimentos teórico-conceituais:** concernentes à ciência geográfica, à pedagogia/didática, às normativas educacionais. Percepções expressas por: “conhecimento” (citado por três professore(a)s diferentes), “conhecimento das Diretrizes”, “domínio total sobre os conteúdos”, “conteúdos”.
- 3) Planejamento das ações docentes:** abrangendo as aulas, o Plano de Trabalho Docente (PTD) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como um todo. Percepções expressas por: “planejamento”, “elaboração de PPP”, “planejamento/plano de aulas”, “elaboração de PTD/PTD adaptado (inclusão)”.

Nos Quadros 14 e 15, que se referem ao saber docente, preponderam palavras e expressões acerca da indissociabilidade teoria-prática; o cotidiano escolar e as características intrínsecas possuem razoável importância e a atuação irrequieta é pouco expressiva. Para os professores, o saber docente origina-se de uma construção ininterrupta, é dinâmico, é complexo, está ligado ao conhecimento científico geográfico, aos seus conceitos e categorias, mas também

aos saberes da experiência e ao autoconhecimento do professor enquanto sujeito único. Depende, pois, do estudo, da formação, mas também da compreensão e da aceitação da incompletude humana, que contribui para seu entendimento enquanto insuficiência de conhecimentos.

Quadro 14 – Saber docente: primeiras três palavras ou expressões de cada professor

1ª	2ª	3ª
ciência	cartografia	as tendências da Geografia que se modificaram
complexo	conceitos e relações na rede das categorias geográficas	conhecimento de si mesmo
conceitos básicos (lugar, paisagem, território e espaço)	conjunto de conhecimentos de sua área de formação aos da pedagogia/didática	conjunto de saberes e experiência docente
construção e reconstrução permanente dos seus conhecimentos	currículo	construção
estudo	diálogo	disciplina
formação profissional	formação	domínio de conteúdo
insuficiência de conhecimentos	ideologia pedagógica	formação continuada/aperfeiçoamento constante
interação entre a formação do professor e a sua capacidade singular de inter-relacionar os diversos conceitos/conhecimentos	necessidade	novas teorias
objeto de estudo da geografia	necessidade de revisão de conceitos de forma constante	passa pelo desejo do “querer ensinar”
saber como o aluno aprende	tem que ser dinâmico	política

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 15 – Saber docente: distribuição das primeiras três palavras ou expressões conforme as Unidades de Contexto

Unidades de Contexto	Total de palavras	Porcentagem
Características intrínsecas	6	20%
Cotidiano escolar: objetividades e subjetividades	7	23,3%
Indissociabilidade teoria-prática	13	43,4%
Atuação irrequieta	3	10%
Sem agrupamento	1	3,3%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Da análise do quadro 14 inferimos que as primeiras impressões dos professores participantes acerca do Saber docente contemplam três dimensões:

1) Conhecimento e formação permanente: englobando as necessidades de fundamentação teórica e do aperfeiçoamento constante do conhecimento. Concepções expressas por: “ciência”, “construção e reconstrução permanente dos seus conhecimentos”, “estudo”, “formação profissional”, “conjunto de conhecimentos de sua área de formação aos da pedagogia/didática”, “formação”, “domínio de conteúdo”, “formação continuada/aperfeiçoamento constante”, “novas teorias”;

2) Atributos simbólicos: contemplando sentidos e significações representativos do Saber docente. Concepções expressas por: “complexo”, “saber como o aluno aprende”, “tem que ser dinâmico”, “conhecimento de si mesmo”, “conjunto de saberes e experiência docente”;

3) Conceitos e ensino: abrangendo a relevância dos conceitos para o ensino e a constante necessidade docente de ressignificá-los e articula-los. Concepções expressas por: “conceitos básicos (lugar, paisagem, território e espaço)”, “interação entre a formação do professor e a sua capacidade singular de inter-relacionar os diversos conceitos/conhecimentos”, “conceitos e relações na rede das categorias geográficas”, “necessidade de revisão de conceitos de forma constante”.

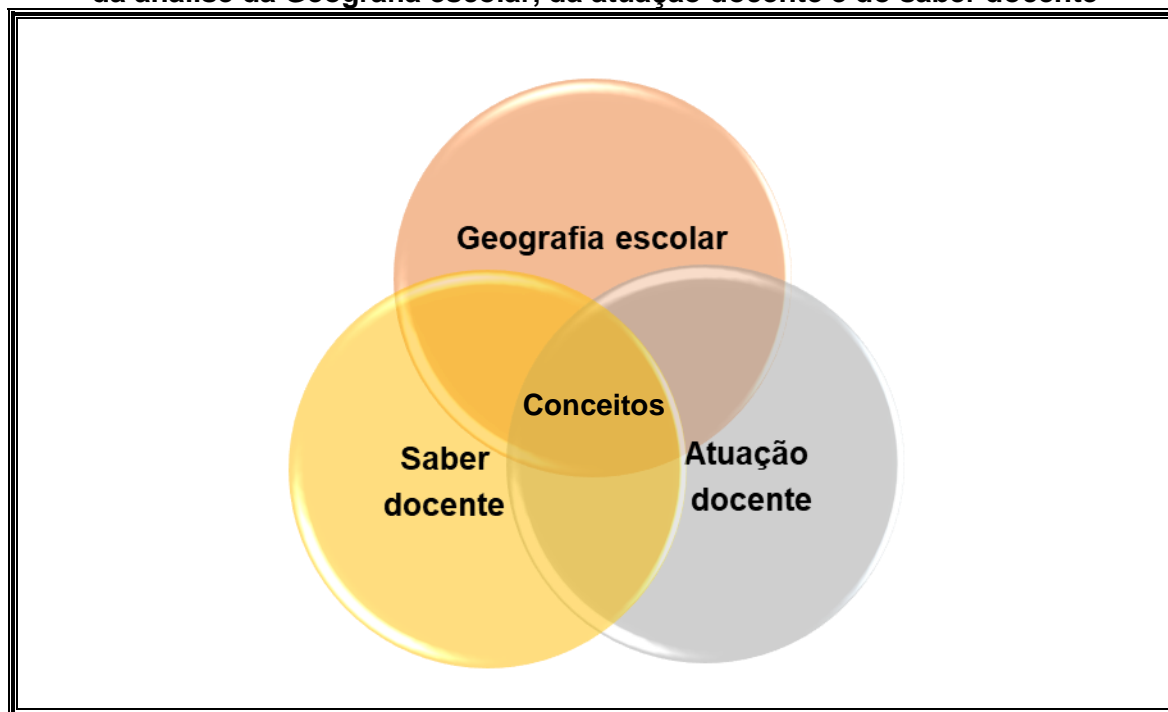
As primeiras concepções dos professores acerca da Geografia escolar, da atuação ou trabalho docente e do saber docente por meio de suas palavras ou expressões foram múltiplas, diversas e proporcionam variadas possibilidades de análise.

Retomando as dimensões construídas para os três temas em apreço: Geografia escolar, Atuação ou trabalho docente e Saber docente, propomos algumas constatações iniciais. A relevância da questão conceitual perpassa as concepções dos docentes em relação aos três temas. Este fato é bastante pertinente aos propósitos desta pesquisa, pois sustenta nosso intuito de investigar o saber dos professores no âmbito de seu trabalho com os conceitos geográficos, na medida em que aponta os conceitos ou a questão conceitual como elemento de confluência da Geografia escolar, da atuação do professor e de seus saberes, ver Figura 4.

Outros elementos que apareceram ao longo das concepções dos professores “colhidas” e interpretadas por meio dos demais instrumentos de pesquisa, citadas no decorrer deste item e do próximo, emergem da organização e sistematização das informações deste Teste de Associação de Palavras. Processos

de análise que as transforma em dados desta pesquisa, demonstrando a pertinência deste instrumento de pesquisa e sua articulação com os demais instrumentos.

Figura 4 – Centralidade dos conceitos ou da questão conceitual enquanto confluência da análise da Geografia escolar, da atuação docente e do saber docente



Organizador: o autor

Que elementos são esses? Para a Geografia escolar, foram os seguintes: 1) a interpretação espacial ou espacializada dos fenômenos atribuída a esta disciplina escolar sua especificidade frente às outras matérias/disciplinas, o fato dela constituir-se em uma leitura espacial de mundo, uma dimensão espacial de análise dos fatos, fenômenos e temáticas que se queira conhecer, via escolarização. 2) Para tanto, associada à sistematização conceitual – já citada – esta disciplina organiza-se em conteúdos curriculares que representam recortes temáticos – ajustáveis ao tempo das aulas na educação básica – da totalidade espacial de determinado fenômeno ou objeto de estudo. 3) A referência de todos os processos de ensino e aprendizagem realizados pela Geografia escolar tem o aluno como foco, como norte.

Na Atuação ou trabalho docente os elementos que emergiram das análises foram: 1) os atributos simbólicos da docência na educação básica, enquanto características do ser humano “professor” que deveriam desenvolver-se com a carreira docente, ou enquanto características próprias a esta profissão que se espera que seu ocupante possua ou desenvolva. 2) o planejamento das ações

docentes, que contempla desde o âmbito específico das aulas a serem ministradas, ao âmbito mais geral das contribuições do professor para a organização da instituição escola como um todo, por exemplo, na elaboração e aprimoramento de seu Projeto Político Pedagógico.

Quanto ao saber docente, os elementos que se destacaram nas análises foram: 1) o caráter de constante continuidade do conhecimento e da formação, que evidenciou a percepção dos professores de que seus conhecimentos e saberes não são estáticos, pelo contrário, são dinâmicos e precisam ser reformulados, ressignificados, ou seja, que além da formação inicial, há que se buscar e se reivindicar uma formação constante. Este elemento ilustra a importância que o professor atribui ao componente teórico, científico de sua formação, embora muitas vezes esta percepção possa ficar implícita em seu discurso. 2) Os sentidos e significações do saber docente, que contemplam sua diversidade, dinamicidade, as experiências pré-profissionais e profissionais do professor, bem como o seu autoconhecimento.

Sobre o saber docente, há que salientar um aspecto sutil da organização dos dados deste instrumento de pesquisa. Constatamos que, em relação à Geografia Escolar e à Atuação docente, houve maior representatividade de expressões e não de palavras para a explicitação das concepções acerca do Saber Docente. Pode-se considerar, portanto, que, para os professores, é mais complexo expressar-se sobre o saber docente do que sobre a Geografia Escolar e sobre a atuação docente. Esse fato possui implicações pertinentes para a presente pesquisa.

Por que é mais complexo para os professores expressarem-se sobre seus saberes, em relação a expressarem-se acerca da Geografia escolar ou de sua atuação profissional? Esperamos que os dados obtidos pela aplicação dos demais instrumentos de pesquisa e a interação com os professores participantes desta investigação permitam-nos aproximarmos da sistematização de uma resposta para esta indagação. No momento, vislumbramos que os termos ou as noções de Geografia escolar e atuação ou trabalho docente estejam mais presentes no cotidiano profissional destes professores que a noção de saber docente. Assim, é mais fácil para eles comunicar-se a respeito dos dois primeiros temas, e mais complexo fazê-lo, para o terceiro tema.

Os saberes e a atuação docente enquanto elementos individuais e generalizantes do ser professor enquanto ser individual e ser social constituem os próximos delineamentos a serem interpretados para a compreensão das formas de pensar dos professores colaboradores, compondo o próximo subitem.

5.2 ALGUMAS FACES DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO INICIAL E RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA, TRANSMISSÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Neste subitem analisamos as respostas dos professores colaboradores ao segundo instrumento de pesquisa, o Questionário (Apêndice D), por meio do qual buscou-se compreender as motivações da escolha da profissão docente, enquanto professor(a) de Geografia; e vislumbrar concepções de teoria e prática, construção e transmissão de conhecimentos, relacionando a formação inicial com o exercício da atuação profissional. Este instrumento foi proposto aos professores colaboradores em setembro de 2018.

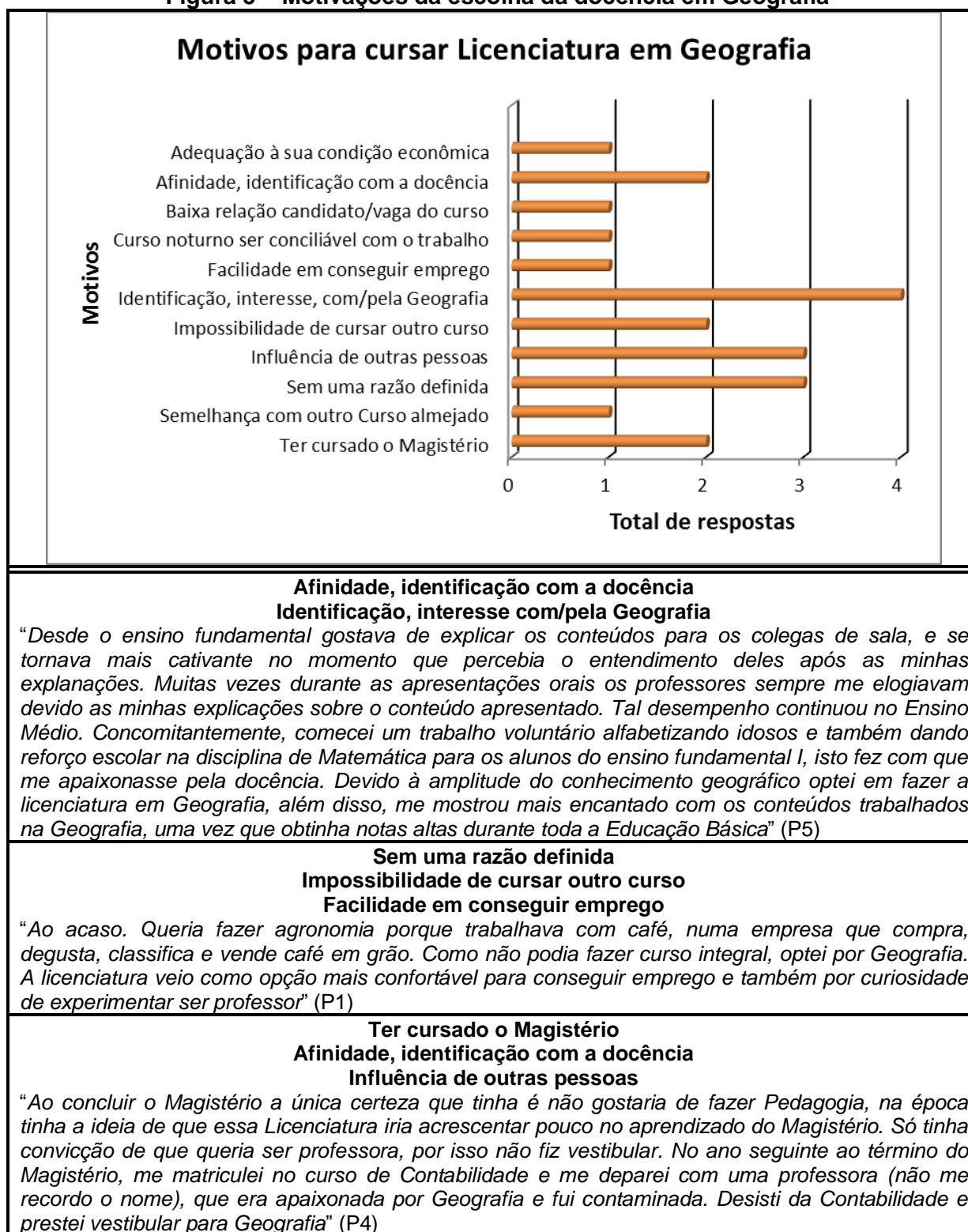
O Questionário com questões discursivas, como o utilizado nesta pesquisa, permite a quem o responde um tempo maior de reflexão em comparação com uma entrevista. Segundo Vigotski (1991, 1993) fala e escrita constituem linguagens com expressividades distintas quanto à expressividade do pensamento.

As concepções dos professores, expressas nas respostas aos questionamentos propostos, foram organizadas em figuras que contém um ou mais gráficos e exemplos de respostas dos mesmos. A apresentação da totalidade das respostas dos professores, presentes quantitativamente nos gráficos, tornaria as figuras extensas em demasia. Assim, optamos por apresentar nas mesmas os exemplos de respostas significativas quanto ao assunto em questão.

Acerca das motivações para a escolha da docência como profissão, especificamente da disciplina de Geografia, a Figura 5 apresenta um gráfico¹³ e excertos das respostas dos professores.

¹³ Neste gráfico, em razão das respostas dos professores colaboradores expressarem mais de uma motivação, optamos por apresentá-las em valores totais e não em porcentagem.

Figura 5 – Motivações da escolha da docência em Geografia



Fonte: Dados da pesquisa

Na Figura 5, embora a identificação com a Geografia e com a docência e as experiências do Magistério sejam relevantes, observa-se uma diversidade de razões para esta escolha profissional com destaque para a influência

de outras pessoas, a impossibilidade de cursar outro curso e mesmo a ausência de uma razão definida. Esta diversidade corrobora as reflexões teóricas anteriormente mencionadas de que a profissão docente constitui um universo de sentidos e significações heterogêneas, plurais, no qual a racionalidade/objetividade da constituição e da atuação do professor não pode ser desatrelada das questões emocionais e subjetivas deste enquanto indivíduo singular, que também é um ser social.

O conhecimento pode ser considerado como o fundamento da docência enquanto profissão. Neste sentido, é pertinente a questão: como este indivíduo singular e ser social professor constrói ou se apropria de seus saberes e conhecimentos? Para este questionamento, não buscamos uma resposta, no sentido afirmativo, mas possíveis respostas, no sentido compreensivo. Em outras palavras, cada professor trilhou e ainda trilha seu percurso de contato, estranhamento, aceitação, internalização e apropriação de saberes e conhecimentos. Esperamos, numa atitude investigativa compreensiva, contribuir para a explicitação de possíveis semelhanças que possam existir nestes processos individuais, e também de suas particularidades. A nosso ver, tal intuito constitui uma etapa inicial do difícil processo de explicitação dos saberes da ação pedagógica dos professores, conforme concepção de (GAUTHIER *et al*, 1998).

Como já citamos anteriormente, a formação inicial é relevante para a construção dos conhecimentos e saberes dos professores da educação básica. Entretanto, por muito tempo, foi privilegiada em excesso em detrimento de outras fontes como o cotidiano, o senso comum, a história de vida de cada sujeito, mas, principalmente, a experiência advinda da prática profissional, quando se trata de uma prática e de uma experiência reflexivas e refletidas. A compreensão de que, hodiernamente, quando se destaca a relevância da prática profissional enquanto propiciadora da construção de saberes e de conhecimentos, não se está repudiando a formação inicial – geralmente notadamente teórica – mas sim expressando a importância do conjunto de outras fontes na construção do conhecimento humano. Tal concepção representa a assumpção da pluralidade subjacente a constituição humana no tocante aos seus conhecimentos e saberes. Procuramos compreender as concepções dos professores a respeito desta questão, como foco na formação inicial nos âmbitos da preparação para o exercício profissional e da construção dos saberes e conhecimentos necessários à mesma.

Os dados organizados na Figura 6 revelam a percepção desta relativização do saber acadêmico/científico pelos professores colaboradores, que apontam aspectos positivos, mas também negativos da formação inicial quanto ao preparo para o exercício profissional, ao passo que reconhecem o dia-a-dia, o cotidiano do trabalho docente nas escolas enquanto fonte de construção de seus conhecimentos e saberes profissionais. A existência de respostas inconclusivas aponta a complexidade da questão que suscita incompreensões e/ou dificuldades de expressão a contento, das concepções docentes. A expressão “enfrentamento na sala de aula”, utilizada por P3, ilustra pertinentemente os desafios, as angústias e as incertezas atribuídas pelos professores à sua atuação, realidade bastante conhecida e divulgada por pesquisadores da área de educação e do ensino.

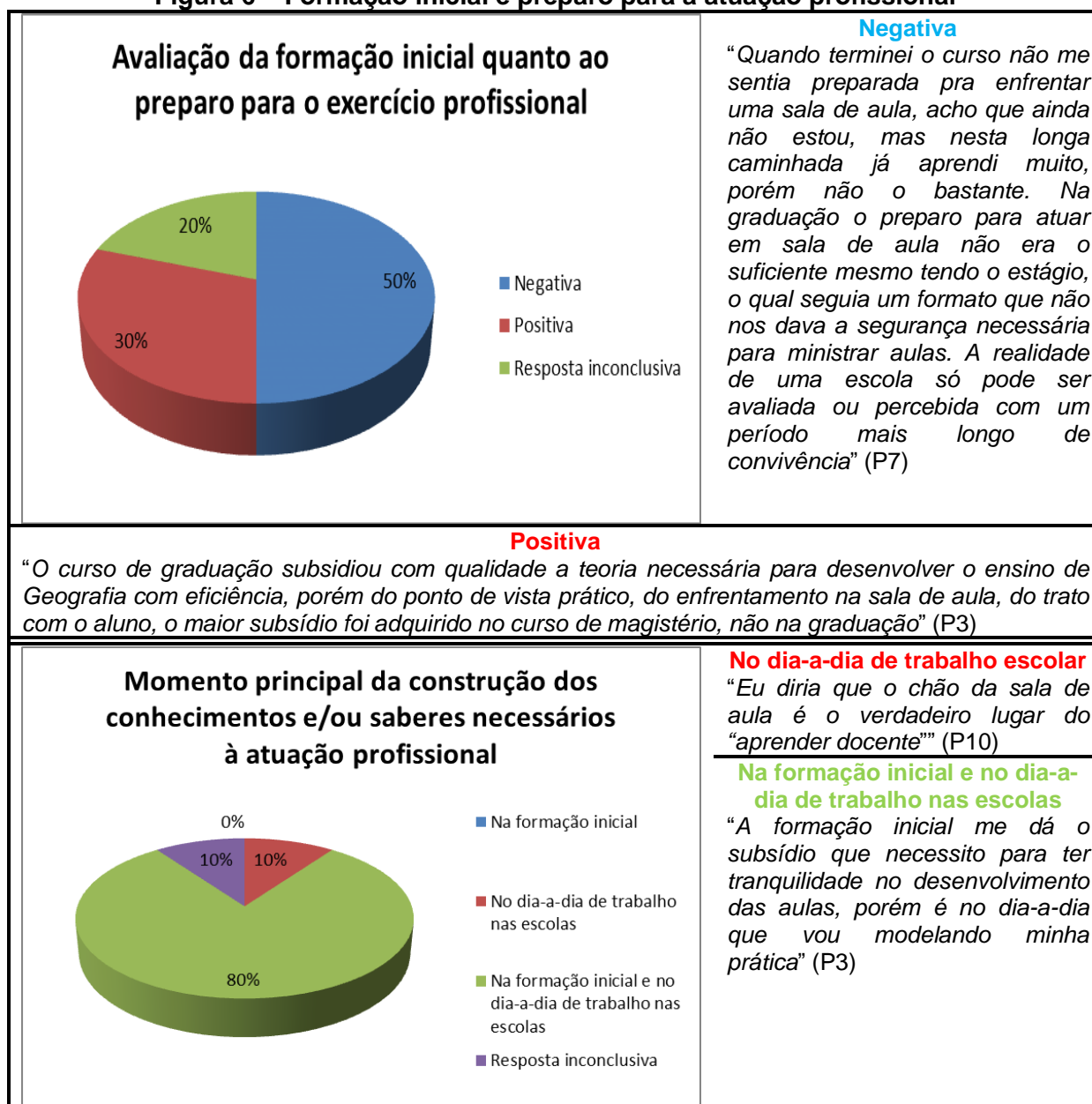
A questão da percepção dos professores acerca dos conhecimentos oriundos da formação inicial enquanto insuficientes, no início carreira docente, é presente na literatura sobre o ensino. Consideramos que o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman, aliado a noção de *práxis*, ao evidenciar a complementaridade dos conhecimentos teóricos científicos e didático-pedagógicos e os saberes contextualizados na prática docente possibilitam interpretações menos dicotômicas desta questão.

Os dados da Figura 6 permitem a interpretação de que a formação inicial possui considerável relevância no tocante ao subsídio da atuação profissional, para os professores participantes desta pesquisa. O fato de muitos professores considerarem sua formação inicial insuficiente quanto ao preparo para sua atuação em sala de aula demonstra, justamente, que eles reconhecem a importância dos conhecimentos teóricos e científicos para a docência geográfica na educação básica. Contudo, o cotidiano de trabalho nas escolas, segundo estes professores, assim como a graduação, também constitui um momento de construção de conhecimentos e saberes necessários à sua atuação profissional. Ou seja, além da universidade, a escola também é concebida enquanto espaço de formação.

Na construção do conhecimento e dos saberes teoria e prática interagem. Quais as percepções dos professores acerca da relação entre ambas em seu exercício profissional? Tendo em vista a complexidade desta questão, tecemos algumas considerações a respeito da mesma sem a pretensão de propor uma resposta, mas sim de expor algumas interpretações acerca dos pontos de vista dos

professores colaboradores desta pesquisa que possam contribuir para sua compreensão.

Figura 6 – Formação inicial e preparo para a atuação profissional

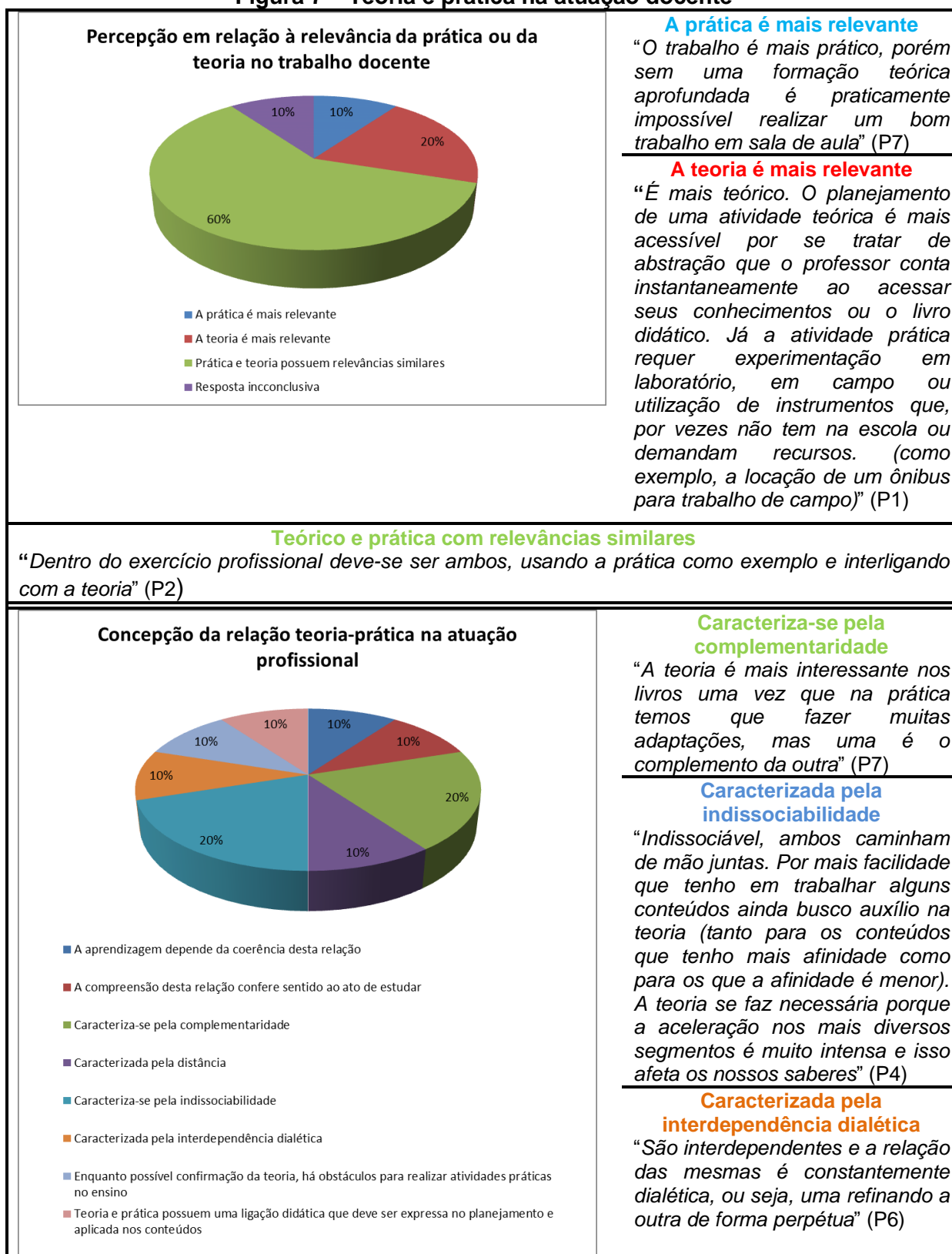


Fonte: Dados da pesquisa

Sobre as relevância da teoria e da prática na atuação docente, analisando a Figura 7 constatamos que mais da metade dos professores concebem que ambas são relevantes em sua atividade profissional e, embora alguns considerem uma ou outra mais significativa, prevalecem às noções de interdependência, complementaridade e indissociabilidade para caracterizar a relação entre teoria e prática, embora também seja mencionada a existência de

obstáculos para a realização de atividades práticas no ensino, e a distância como marca da referida relação.

Figura 7 – Teoria e prática na atuação docente



Fonte: Dados da pesquisa

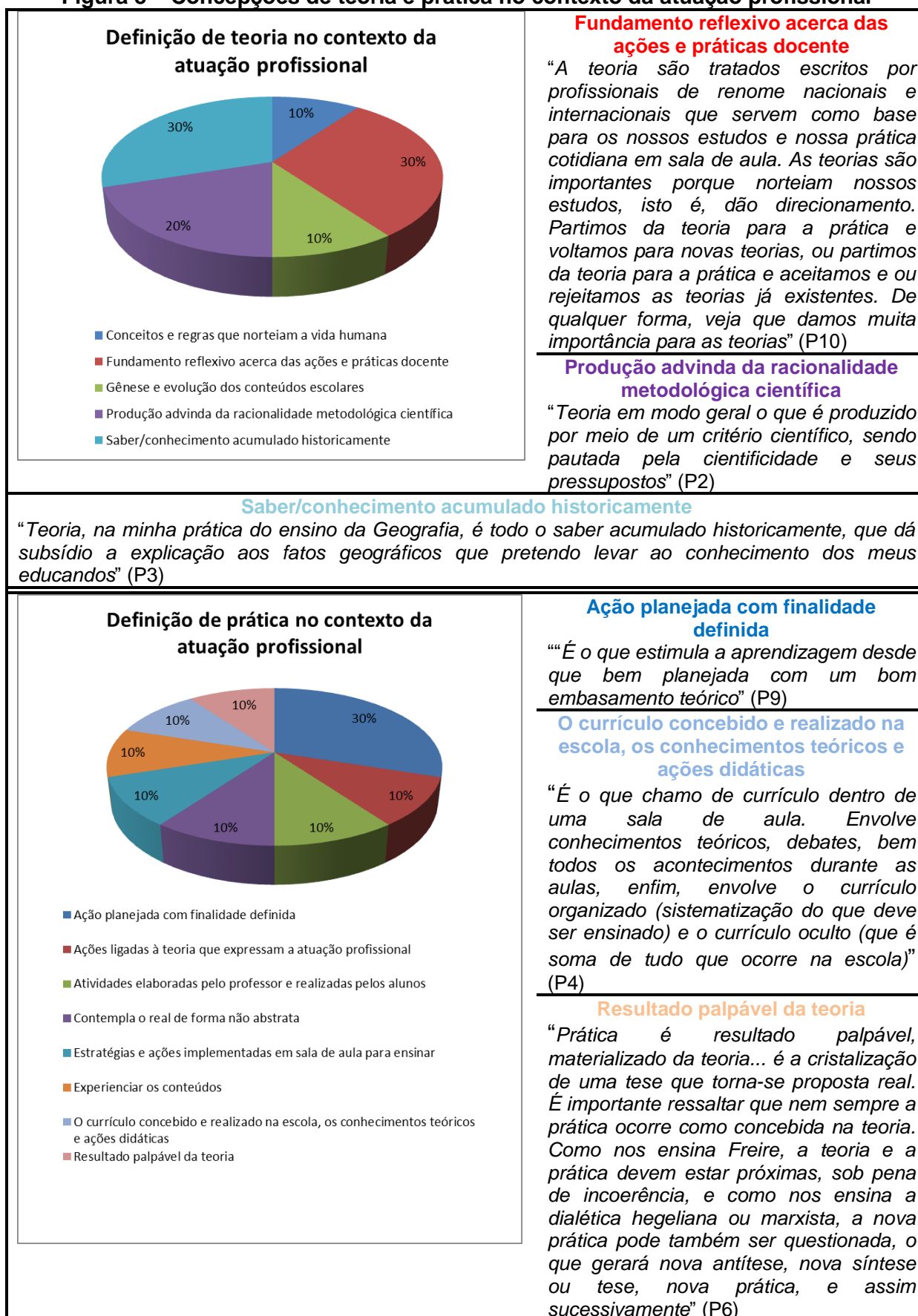
Podemos considerar, a partir da Figura 7, que a relação entre teoria e prática para os professores de Geografia da educação básica em sua atuação profissional é matizada pela interdependência e pela valorização de ambas no processo de ensino e aprendizagem, embora a distância entre elas também seja citada. O elevado número de agrupamentos, 8 (oito), para 10 (dez) respostas, além da diversidade de concepções acerca do tema, que, mesmo congruentes, apresentam singularidades, evidencia que embora a interdependência e a complementaridade sejam praticamente consensuais, cada professor a concebe à sua maneira.

Procuramos também compreender o que os professores entendem por teoria e por prática, no contexto de sua atuação docente. Suas concepções estão compiladas na Figura 8.

As definições de teoria e prática expostas na Figura 8 se entrecruzam, o que se justifica pelo seu caráter de complementaridade e interdependência destacado anteriormente. A teoria é concebida como o saber e o conhecimento acumulados historicamente, por meio da racionalidade científica que podem subsidiar as ações humanas, no tocante ao seu planejamento e reflexividade quanto aos resultados esperados/alcançados. Dentre estas ações humanas, destaca-se o ensino. A principal noção de prática, para os professores, é a de uma ação planejada com finalidade específica. A prática abrange a materialidade, a concretude que a teoria não alcança. No contexto do ensino, a prática encontra-se bastante relacionada às ações e atividades propostas e realizadas pelo professor possuindo ligação com a teoria quanto à sua concepção estratégica. Um exemplo disso é a concepção de P4, para quem a prática constitui o currículo concebido e realizado na escola.

Após estas breves considerações acerca das relações entre teoria e prática no trabalho docente, que envolve a formação inicial, mas, notadamente a atuação profissional em si, em que a relevância e a complementaridade entre o teórico e o prático no ensino evidenciaram-se nas concepções dos professores colaboradores, é pertinente a questão: a atuação docente nas escolas da educação básica pode ser considerada, assim como o curso de Licenciatura, na universidade, um momento de construção/apropriação de saberes e conhecimentos para o professor?

Figura 8 – Concepções de teoria e prática no contexto da atuação profissional



Fonte: Dados da pesquisa

As concepções expressas na Figura 6, em que 80% dos professores afirmaram que a construção de conhecimentos e/ou saberes necessários à sua atuação profissional ocorre na formação inicial e no dia-a-dia de trabalho nas escolas responde à questão anterior de forma afirmativa. As congruências desta constatação com os referenciais teóricos discutidos neste trabalho vislumbram o potencial explicativo dos mesmos. No entanto, em razão da complexidade da prática social ensino, o cuidado e o olhar atento dos pesquisadores – nesta pesquisa em particular, ou no âmbito geral da pesquisa sobre o ensino – são imprescindíveis aos intuítos compreensivos da abordagem investigativa qualitativa.

No curso de Licenciatura, o futuro professor é aluno, ou seja, dá prosseguimento aos seus comportamentos e ações para aprender, segundo uma estruturação formal à qual já está devidamente familiarizado – via escolarização – sob a responsabilidade de um professor que irá transmitir conhecimentos e saberes e/ou mediar a construção de conhecimentos e saberes. Em sua atuação profissional na escola, depois de formado, a situação muda completamente. Considerando-se que no seu ambiente de trabalho, a escola, o ex-aluno, agora professor recém-formado, além de ensinar, portanto, transmitir conhecimentos/saberes ou mediar sua construção, constrói, ou se apropria de novos saberes e conhecimentos, ou mesmo reformula ou ressignifica os conhecimentos e saberes adquiridos na graduação, uma nova situação se apresenta, visto que ele terá que aprender individualmente com a sua própria prática docente, ou, coletivamente, com a observação de ou interação com outros professores que não tem por função ensinar-lhe.

Em sua atuação profissional, a escola e a sala de aula constituem um laboratório vivo de aprendizagem para o professor, no qual ele aprende por meio da observação, reflexão, apropriação, que dependem muito de sua autonomia e de sua assumpção enquanto sujeito com autoria em seu saber fazer pedagógico. A atuação docente constitui, portanto, parte do processo formativo do professor, que é permanente. Neste processo o aprendizado docente se faz também na presença do outro, demais professores e alunos da escola, via contato com experiências profissionais e de aprendizagens diversas.

A lógica da construção do conhecimento do professor em sua atuação profissional é distinta e complementar a lógica de construção do conhecimento deste professor enquanto discente universitário. Compreender este processo de construção/apropriação de conhecimentos tendo o local de trabalho, a

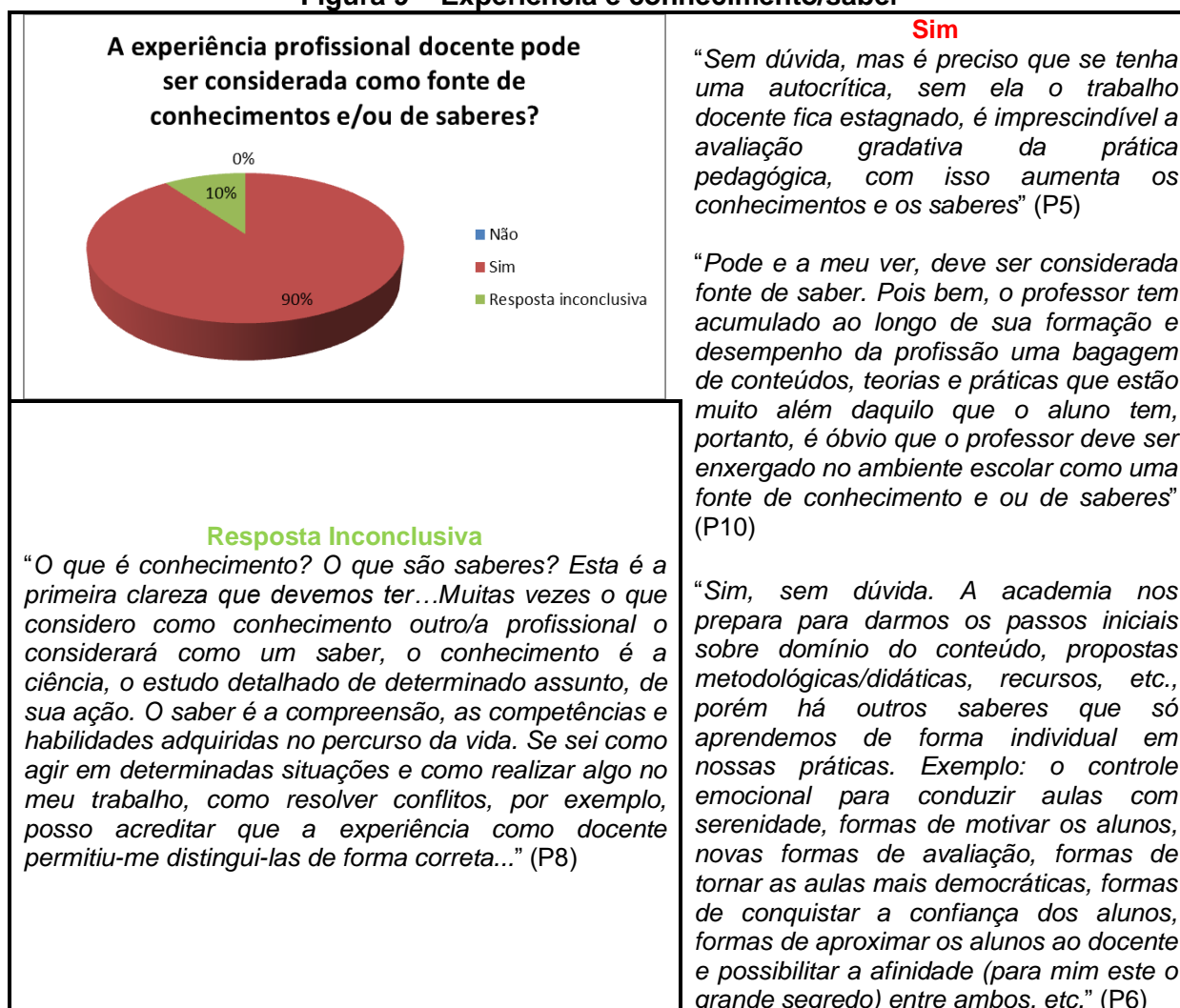
escola, como lugar de formação, e a atuação docente, como momento de formação, é um desafio bastante complexo. Por vários motivos. Os dois principais, a nosso ver, são:

- o professor pode não ter consciência desta construção/apropriação de conhecimentos e saberes ao longo de sua atuação profissional, assim, como poderá explicitá-la?
- o professor pode não construir/apropriar-se de conhecimentos e saberes de forma significativa ao longo de sua atuação profissional, em virtude de uma formação que não despertou e desenvolveu a autonomia intelectual necessária para tanto, ou por características pessoais.

Nesta pesquisa, para iniciar nosso percurso compreensivo sobre esta possível “formação centrada na escola”, na atuação docente, propusemos aos professores colaboradores (via Questionário, segundo Instrumento de Coleta de Informações, Apêndice D) três questões acerca da experiência profissional, transmissão e construção de conhecimentos e possíveis distinções entre professores da educação básica e do ensino superior: a experiência profissional docente pode ser considerada como fonte de conhecimentos e/ou de saberes? Explique. Os professores de geografia da educação básica produzem conhecimentos e/ou saberes ou transmitem conhecimentos e/ou saberes produzidos por outros? Explique. No âmbito da geografia, há distinções entre professores da educação básica e professores universitários quanto à transmissão e produção de conhecimentos e/ou saberes? Explique. As respostas a cada um destes três questionamentos foram compiladas nas Figuras 9, 10 e 11, respectivamente.

É expressiva entre os professores colaboradores a concepção de que a experiência profissional docente pode ser considerada como fonte de conhecimentos e saberes. Na Figura 9, observa-se que esta constatação possui distintas justificativas: a comparação da experiência docente com a inexperiência discente, no tocante ao acúmulo cultural e de conhecimentos/saberes; a prática dos professores enquanto fonte de saberes relacionados à interação social e autocontrole; e a autocrítica reflexiva necessária para que a experiência profissional possa resultar em conhecimentos e saberes. A necessidade da distinção entre conhecimento e saber proposta por P8 é fundamental. Para este professor o conhecimento está atrelado à racionalidade científica, e o saber, às competências e habilidades adquiridas ao longo da vida.

Figura 9 – Experiência e conhecimento/saber



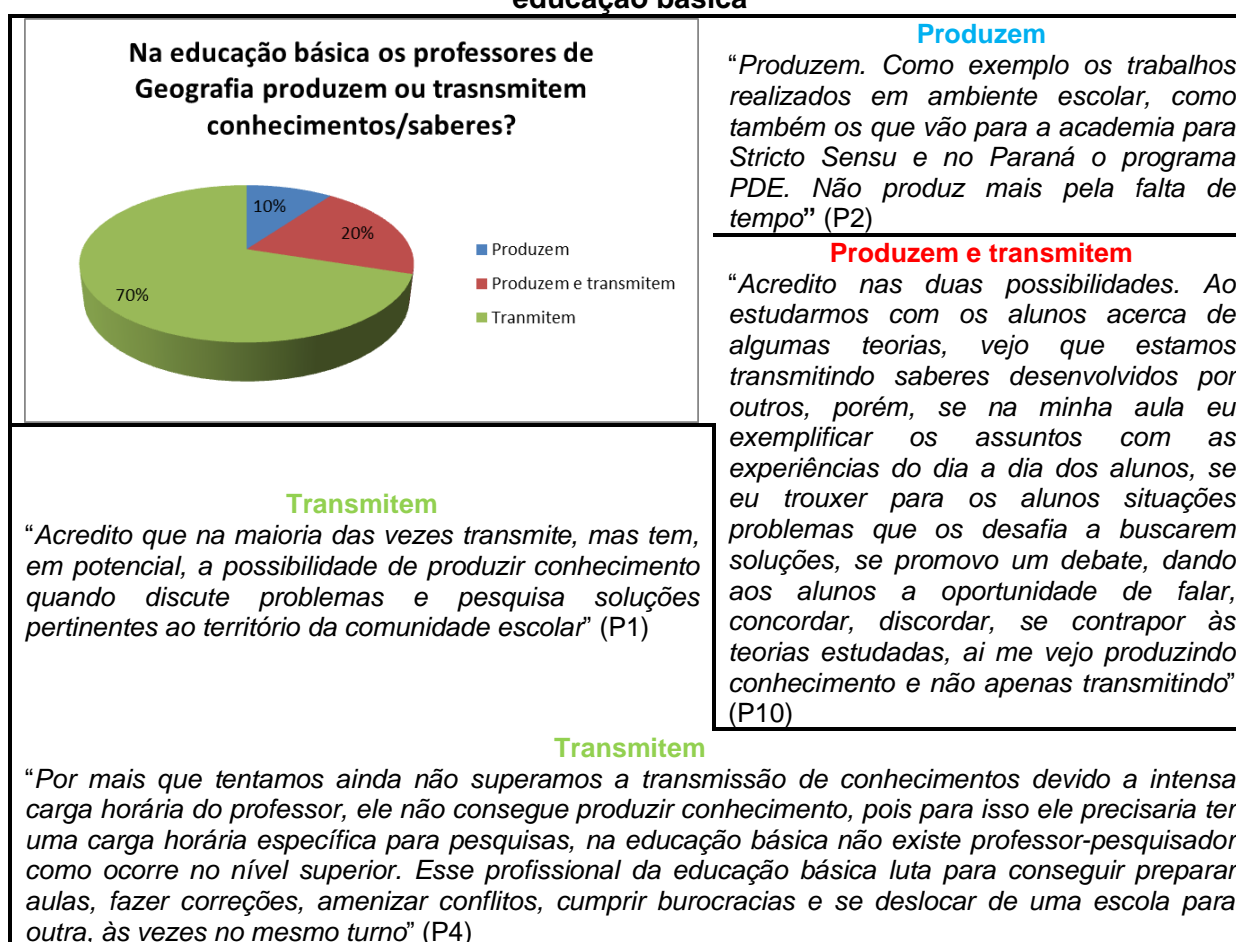
Fonte: Dados da pesquisa

Acerca da transmissão ou produção de conhecimentos e saberes na educação básica, na Figura 10 percebe-se a predominância de concepções de que o professor transmite mais do que produz conhecimentos e saberes. A ausência de melhores condições de trabalho é a principal justificativa para que o trabalho docente não ultrapasse a transmissão de conhecimentos, mas a contextualização e a problematização dos assuntos e conteúdos, em sala de aula, bem como a procura por formação em nível de *Stricto Sensu* ou da ofertada pelo governo estadual, PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) são apontados como exemplos de produção de conhecimento/saberes.

Esta ausência de melhores condições de trabalho é a principal razão da distinção entre professores da educação básica e docentes do ensino superior no tocante à produção do conhecimento. Para os professores colabores desta

pesquisa, as melhores condições de trabalho dos docentes do ensino superior permitem-lhes, além de transmitir conhecimento, durante suas aulas, construí-lo, notadamente na pesquisa acadêmica, mas também ao ensinar. A maturidade dos alunos no ensino superior também é apontada como facilitadora da produção de conhecimentos e saberes pelos docentes desse nível de ensino. Estas concepções estão compiladas na Figura 11.

Figura 10 – Professores de Geografia: produção e transmissão de conhecimento na educação básica

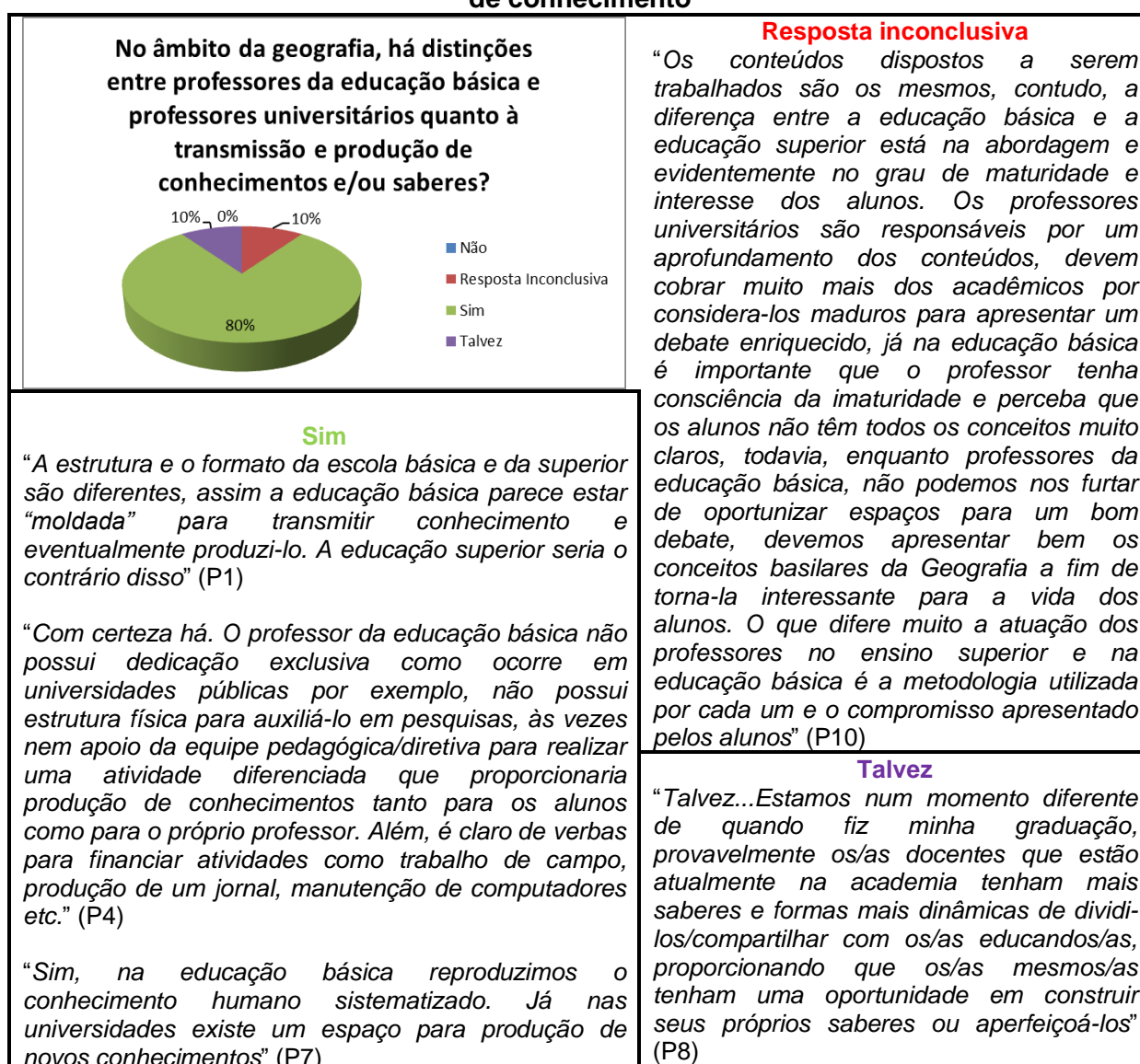


Fonte: Dados da pesquisa

Das interações com os professores colaboradores propiciada pelo terceiro instrumento pesquisa, o Grupo Focal – que será analisado posteriormente – emergiu também a noção de que talvez esta distinção entre professor universitário, produtor de conhecimentos, que o professor da educação básica aprende na graduação e transmite em sua atuação na educação básica, possa ser mais válida para a formação superior ocorrida por volta do fim da década de 1990, contudo, não mais, para na formação docente atual, mais dinâmica. Ou seja, que atualmente a

formação universitária possa possibilitar um aprimoramento da autonomia intelectual do discente que o permita, quando atuar na educação básica, não somente transmitir conhecimentos e saberes, mas também os construir. Tal percepção dos professores evidenciou-se a partir de sua reflexão acerca dos distintos períodos em que cursaram a Licenciatura em Geografia, no Grupo Focal, e nas ideias de P8 explicitadas na Figura 11.

Figura 11 – Professores universitários e da educação básica: transmissão e produção de conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa

O que os dados oriundos da organização e análise das informações destes dois instrumentos (o Teste de Associação de Palavras e o Questionário) nos sugere acerca do trabalho, dos saberes e da Geografia escolar destes professores?

Em síntese, a relevância do **contexto de atuação profissional** (o cotidiano das escolas) nas formas de pensar dos professores acerca da Geografia escolar, sua atuação e seus saberes.

De forma mais específica, constatamos a relevância dos conhecimentos teóricos e científicos e a centralidade da questão conceitual nas formas de compreender, se relacionar com e vivenciar: a Geografia escolar, a atuação ou o trabalho docente e o saber ou os saberes docentes; que também são marcados: pelo foco no aluno, por constituir-se em uma interpretação espacial dos fenômenos estudados e pelos conteúdos curriculares (Geografia escolar); pelos atributos simbólicos e pelo planejamento das ações docentes (Atuação ou trabalho docente); pela concepção de continuidade, de inacabamento do conhecimento e da formação, e pelos atributos simbólicos (Saber docente).

Acerca da formação e atuação docentes, a escolha da docência como profissão possui motivações relacionadas ao contexto social do professor, à sua escolarização e às interações humanas vivenciadas. A opção pela Geografia deve-se a razões particulares, mas, notadamente vinculadas também à escolarização.

A formação inicial é considerada pelos professores como relevante para a atuação profissional docente. Contudo, também é concebida como insuficiente para prepara-los plenamente para o exercício laboral. A nosso ver, a docência na educação básica constitui um campo de atuação profissional cuja complexidade dificulta a concepção da formação universitária enquanto momento de preparação plena para a mesma. Talvez a docência constitua um campo de atuação cuja vivência em situações reais de ensino-aprendizagem seja parte da formação do professor, que, portanto, não se concluiria na universidade, mas na escola. A aceitação de tal premissa não invalida, no entanto, que aprimoramentos sejam propostos à formação inicial, como os sugeridos por (SHULMAN, 2014) e (LOPES, 2010).

Ao apontarem a teoria e a prática como relevantes e complementares no trabalho docente, podemos compreender que a *práxis* permeia as concepções dos professores sobre este tema, nas quais a experiência profissional é concebida como fonte de conhecimentos e saberes e, portanto, a escola, como local de sua construção. Sem desqualificar os conhecimentos teórico-científicos, concebem que o corpus de conhecimentos e saberes utilizados em seu

trabalho docente, por serem amplos e plurais, constroem-se ou são apropriados não somente nas instituições de ensino superior.

Embora concebam a escola como espaço de construção, e a experiência como fonte de conhecimentos e saberes, a maioria dos professores considera que mais transmitem que produzem conhecimentos e saberes na educação básica. Contradição que pode ser explicada pela dialética enquanto método interpretativo, e também pelo fato de seus discursos – que fundamentam as análises propostas na presente investigação – possuírem pelo menos duas características: primeiro, não conseguirem expressar a totalidade de suas formas de pensar para as múltiplas temáticas em que foram inquiridos nesta investigação; segundo, possuírem lacunas, lapsos, inconsistências, fato explicado pelas ideias de que os pensamentos não são totalmente expressos pela linguagem humana, de (VIGOTSKI, 1991; 1993). Reiteramos, contudo, que estas características dos discursos dos docentes não invalidam ou inviabilizam sua utilização em pesquisas científicas no âmbito do ensino, como demonstrou, por exemplo (BORGES, 2004).

Para os professores que consideraram que se constrói conhecimentos e saberes na educação básica, a contextualização e a problematização dos assuntos e conteúdos foram concebidas como sua propiciadora.

A concepção de que os conhecimentos e saberes dos professores possuem um conjunto de múltiplas fontes, dentre as quais a formação inicial, acadêmica e a atuação prática no exercício profissional docente, mesmo considerando-se que o caráter teórico e científico da primeira torne-a mais relevante que a segunda, sugere que a atuação docente merece destaque no âmbito das pesquisas sobre educação e ensino.

As reflexões e considerações teóricas realizadas neste texto permitem interpretar os discursos dos professores expressos nestes dois primeiros instrumentos de pesquisa acerca das relações teoria-prática e da transmissão/construção de conhecimentos, no tocante à formação e à atuação docentes, de forma não dicotômica. Embora a dicotomia possa estar presente nos discursos individuais de alguns dos professores colaboradores, quando analisados em conjunto, os mesmos evidenciam que a atuação possui caráter formativo. Ou seja, não se pode fragmentar as experiências formativas docentes em preparação na formação inicial e execução no exercício profissional. Nesta perspectiva teoria e

prática, transmissão e construção de conhecimentos constituem pares dialéticos presentes tanto na formação inicial quanto na atuação profissional.

Na presente pesquisa analisamos as concepções docentes sobre sua atuação profissional a partir de seus discursos acerca da mesma. No tocante aos objetivos desta investigação, as concepções dos professores expressas até o momento instigam-nos a buscar explicitar como os mesmos expressam, organizam, reproduzem os saberes que mobilizam e/ou emergem na/da sua prática profissional, bem como, compreender as concepções docentes em relação à inserção e a função dos conceitos geográficos no ensino-aprendizagem da Geografia. Esperamos, com a realização e a análise dos dois últimos instrumentos de pesquisa alcançar estes objetivos.

6

TRABALHO CONCEITUAL E SABERES CONCEITUAIS GEOGRÁFICOS: DIMENSÕES INTERPRETATIVAS DA ATUAÇÃO E DO PENSAMENTO DO PROFESSOR

Neste item procuramos aprimorar a compreensão acerca dos saberes docentes dos professores, iniciada nas análises do item 5. Seu foco é a compreensão dos saberes profissionais do professor, mais especificamente do trabalho docente com os conceitos geográficos, que denominamos “trabalho conceitual”; e dos saberes oriundos da reflexão sobre este trabalho, que denominamos “saberes conceituais geográficos”.

Para tanto, utilizamos dois instrumentos de pesquisa, o Grupo Focal, (Apêndice E), analisado no subitem 6.1; e a Entrevista semiestruturada, (Apêndice F), analisada no subitem 6.2.

6.1 TRABALHO, SABERES E CONCEITOS: EM BUSCA DE COMPREENSÕES COMUNS

O Grupo Focal¹⁴ constituiu o terceiro instrumento de pesquisa desta investigação. A compreensão dos limites e possibilidades desta técnica de pesquisa requer uma breve caracterização da mesma.

É subjacente a técnica do grupo focal a concepção de que o homem se constrói e é construído nos seus processos de interação (SMEHA, 2009). Compreensão e interação – de percepções, atitudes, valores – são seus dois componentes primordiais.

Os espaços de intersubjetividade grupal promovem a construção do conhecimento por meio da discursividade e interação em consonância com a tradição dialética (KIND, 2004). Conhecimento que é contextualizado, genuíno, oriundo do percurso da pesquisa (SMEHA, 2009).

¹⁴ Utilizamos a grafia Grupo Focal para referirmo-nos ao terceiro instrumento de pesquisa utilizado nesta investigação; e grupo focal para denominar esta técnica de pesquisa em termos gerais.

Uma implicação epistemológica do grupo focal é que os achados da pesquisa não existem antes do grupo acontecer, é o grupo que constrói a realidade que o pesquisador quer conhecer, por meio da expressão dos próprios investigados (SMEHA, 2009). A análise temática, a partir de um grupo focal, é também, uma análise das interações nas quais as diversas vozes envolvidas formam um coro de semelhanças e diferenças, construções e desconstruções, inerentes à intersubjetividade que está em pauta (KIND, 2004). Conteúdos emergentes e latentes fazem-se presentes nesta técnica. Cabe ao pesquisador a perspicácia de promover a explicitação do oculto.

O caráter de construção coletiva dos grupos focais é proporcionado pela interação na qual um comentário pode influenciar a ou fazer emergir uma opinião de outra pessoa (GONDHIN, 2003; KIND, 2004; SMEHA, 2009; FIGUEIREDO, 2012).

Sobre o caráter coletivo ou social da produção de concepções em um grupo focal, podemos considerar que:

[...] sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Portanto, a unidade que analisa é o próprio grupo. Para efeitos de análise e interpretação, mesmo as opiniões individuais, únicas, são consideradas como sendo do grupo. O grupo focal utiliza a interação grupal para produzir dados e *insights* que não seriam possíveis fora do grupo, dada a sua potencialidade de construção de significações. Então ele busca apreender e analisar um saber que também se constrói durante o grupo (SMEHA, 2009, p. 261).

Esta interdependência das respostas, advinda da incógnita a respeito do efeito que um respondente tem na declaração feita pelo outro, dada sua emergência em um contexto particular de discussão grupal, gera críticas (GONDHIN, 2003). Entendemos que a potencialidade deste instrumento de pesquisa, no entanto, suplanta as possíveis críticas ao mesmo, no contexto dos propósitos desta investigação.

No contexto desta pesquisa, a construção coletiva das opiniões, crenças, saberes é oportuna pela singularidade com que os resultados advindos deste instrumento de pesquisa poderão compor diálogos com os resultados dos demais instrumentos investigativos em uso, de caráter individual¹⁵.

¹⁵ Não ignoramos, e até consideramos como profícuo, o fato deste caráter coletivo da construção de ideias do Grupo Focal, possivelmente, poder influenciar as concepções dos professores

As opiniões expressas em um grupo focal, na análise e interpretação dos resultados são referidas como sendo do grupo, visto que a unidade de análise desta técnica de pesquisa é o próprio grupo (GONDHIN, 2003). Analisam-se, pois, as concepções do grupo de professores colaboradores.

O caráter coletivo da conversa/discussão desta técnica favorece a emergência espontânea de tópicos ou assuntos, assim, seu roteiro deve ser flexibilizado (FIGUEIREDO, 2012). Neste sentido, procuramos elaborar um roteiro abrangente que permitisse a eclosão de assuntos ou temas. Durante a realização dos grupos constatamos tanto a emergência de assuntos quanto sua antecipação¹⁶ em relação ao nosso roteiro (Apêndice E).

Acerca da organização preliminar à realização desta atividade componente da presente investigação, a conciliação das agendas dos professores colaboradores para sua participação do Grupo focal apresentou o sábado como dia de possível realização. A disponibilidade dos mesmos em abdicar de parte de seu exíguo tempo de descanso não permitiu, contudo, o encontro dos dez professores em apenas uma data. Assim, optamos por realizar esta atividade da pesquisa em dois momentos, nos quais o total de participantes foi dividido.

Os Grupos Focais foram realizados nos dias 08 e 15 de julho de 2019 em uma das salas de estudo da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Do primeiro, participaram quatro professor(a)s (P1, P4, P9 e P10); e, do segundo, seis professor(a)s (P2, P3, P5, P6, P7 e P8).

O comportamento e a participação dos professores apresentaram mais semelhanças que distinções. De maneira geral, todos falaram com naturalidade, envolvendo-se na elucidação coletiva dos questionamentos propostos. O fato de a maioria deles já se conhecerem pode ter influenciado à naturalidade de suas posturas.

No tocante ao nosso papel enquanto pesquisador na condução dos Grupos Focais, partimos do pressuposto de que esta técnica permite ao pesquisador, enquanto moderador, avaliar a pertinência de suas concepções

colaboradores a serem expressas no quarto e último instrumento de coleta de informações, de caráter individual, a Entrevista semiestruturada.

¹⁶ A antecipação ocorreu mais de uma vez, nos dois grupos focais realizados, quando um assunto cuja abordagem estava prevista para um momento posterior na estruturação do roteiro emergiu no decorrer da discussão/conversa de outro tema. A conectividade ou relação entre os assuntos propostos explica tal fato.

teóricas e explicações junto ao grupo, no sentido de formular interpretações e averiguar se elas fazem sentido (GONDHIN, 2003; SMEHA, 2009). Neste contexto, enquanto moderador dos Grupos Focais realizados, procuramos criar uma atmosfera propiciadora da discussão focada nos assuntos planejados e, concomitantemente, refletir acerca de nossos pressupostos teóricos e concepções.

Quanto à organização do Grupo Focal, nos dias de sua realização, baseado em (GONDHIN, 2003; KIND, 2004; SMEHA, 2009; FIGUEIREDO, 2012), elaboramos algumas regras a serem observadas, e iniciamos as orientações acerca da dinâmica desta técnica de pesquisa as explicitando aos participantes. Em seguida ocorreu a apresentação dos professores e a explicação do roteiro de questões que nortearia nossa conversa/discussão, (Apêndice E), bem como da previsão de tempo para sua realização.

As regras que balizaram as discussões dos Grupos Focais, construídas via referências teóricas citadas e nossas concepções, foram as seguintes:

- a) só uma pessoa fala de cada vez;
- b) evitar discussões paralelas para que todos participem;
- c) ninguém pode dominar a discussão;
- d) todos têm o direito de dizer o que pensam;
- e) opiniões contrárias e semelhantes são bem-vindas;
- f) não existem repostas ou concepções certas ou erradas;
- G) evitar a persuasão e o convencimento ao/do outro.

A realização dos dois Grupos Focais resultou em aproximadamente cinco horas de áudios gravados, cuja transcrição gerou 92 páginas de texto. Este conjunto de informações foi organizado e analisado no intuito de resultar em dados e concepções consensuais ao grupo de professores participantes. Segundo os referenciais teóricos citados, a explicitação deste consenso coletivo constitui a principal finalidade do Grupo Focal.

Alguns autores como (KIND, 2004; FIGUEIREDO, 2012) apontam como ideal a realização de dois grupos focais, entendendo que o tempo entre os dois momentos e a retomada de alguns tópicos contribuem para melhores resultados. Na presente pesquisa, optamos por realizar um Grupo Focal com cada um dos dois grupos de professores. Para obter um *feedback* dos participantes, com base em (FIGUEIREDO, 2012), a forma de sistematização escolhida para expressar

este consenso coletivo foi a produção de texto com caráter narrativo¹⁷, na primeira pessoa do plural – dois textos, um para cada um dos dois Grupos Focais realizados (Apêndices G e H) – procurando sintetizar e organizar as linhas argumentativas e construções coletivas, disponibilizando-o via e-mail aos professores, que, após lê-lo, informavam-nos suas apreciações de concordâncias e discordâncias. Constituiu-se, pois, a validação do texto pelos participantes, mas, além disso, pretendeu-se também proporcionar o contato com os próprios discursos e o repensar dos valores e convicções, visto que, durante a realização dos dois grupos focais, muitos professores relataram uma percepção da participação nesta técnica de pesquisa como uma atividade formativa.

Consideramos que a realização de um único grupo focal para cada grupo de professores não prejudicou os propósitos da pesquisa. “A quantidade de grupos focais é muito menos importante do que a qualidade ou riqueza das discussões, geralmente proporcionada pelo estilo de condução adotado pelo moderador e por um bom guia de temas” (KIND, 2004, p. 128).

Como os dois textos narrativos, que podem ser consultados na íntegra na parte final deste trabalho (Apêndices G e H), já constituem uma visão ampla das concepções docentes acerca dos dois grandes temas contemplados no roteiro do Grupo Focal: os saberes docentes e o que estamos denominando por “saberes conceituais geográficos”, nesta parte do texto, procuramos condensar e sistematizar as ideias dos professores por meio de figuras que pretendem explicitar os consensos e as singularidades de cada um dos dois grupos de participantes acerca de cinco dimensões relevantes destes dois grandes temas:

- conhecimentos e saberes essenciais à atuação docente;
- articulação dos conhecimentos e saberes no cotidiano escolar;
- construção da forma de ensinar;
- conceitos e ensino-aprendizagem;
- papel dos conceitos.

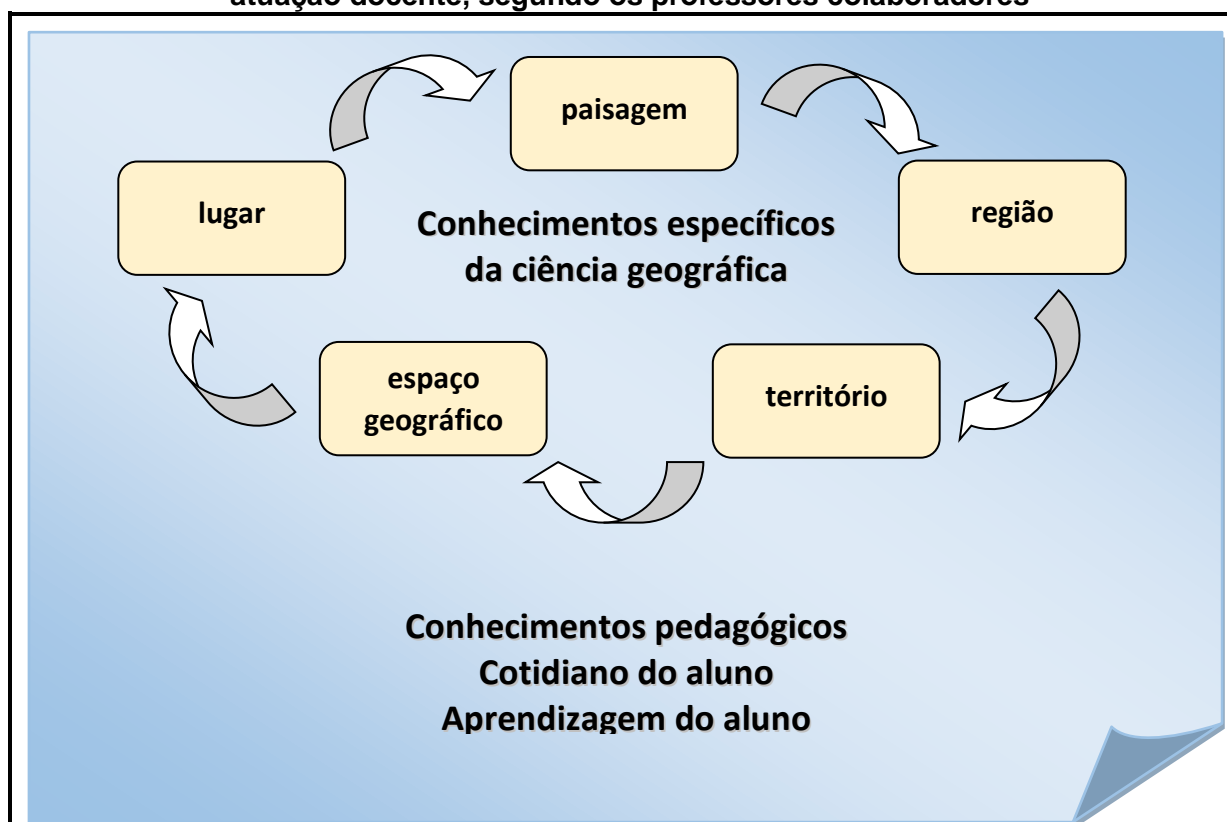
As três primeiras dimensões referem-se ao tema saberes docentes e as duas últimas dimensões referem-se ao tema saberes conceituais geográficos.

¹⁷ Para facilitar a comparação dos dois textos produzidos, padronizamos a organização das sequências dos assuntos. Contudo, cada narrativa não é linear e nem representativa da ordem pela qual os sujeitos estabeleceram os debates.

Nas análises a seguir, o Grupo Focal realizado no dia 08 de junho de 2019 foi denominado Grupo Focal 1, e o Grupo Focal realizado no dia 15 de junho de 2019 foi denominado Grupo Focal 2. A sistematização da apresentação dos dados e de sua interpretação ocorreu da seguinte maneira: para cada uma das cinco dimensões citadas, construiu-se figuras que expressam as concepções consensuais dos dois grupos focais e as dimensões específicas de cada grupo. Cada dimensão pode ter três figuras, portanto. Quando não houve concepções consensuais dos dois grupos, ou concepções específicas de um dos grupos, o número de figuras por dimensão foi menor que três. Embora tenhamos organizado e sistematizado as informações das figuras, seu conteúdo tem como fonte as concepções dos professores participantes ou colaboradores, e procuramos preservar ao máximo as expressões utilizadas pelos mesmos em sua elaboração.

Acerca da dimensão conhecimentos e saberes essenciais à atuação docente, as Figuras 12, 13 e 14 informam sobre as concepções consensuais dos dois grupos e sobre as concepções específicas dos Grupos Focais 1 e 2, respectivamente.

Figura 12 – Grupos Focais: Consensos – conhecimentos e saberes essenciais à atuação docente, segundo os professores colaboradores

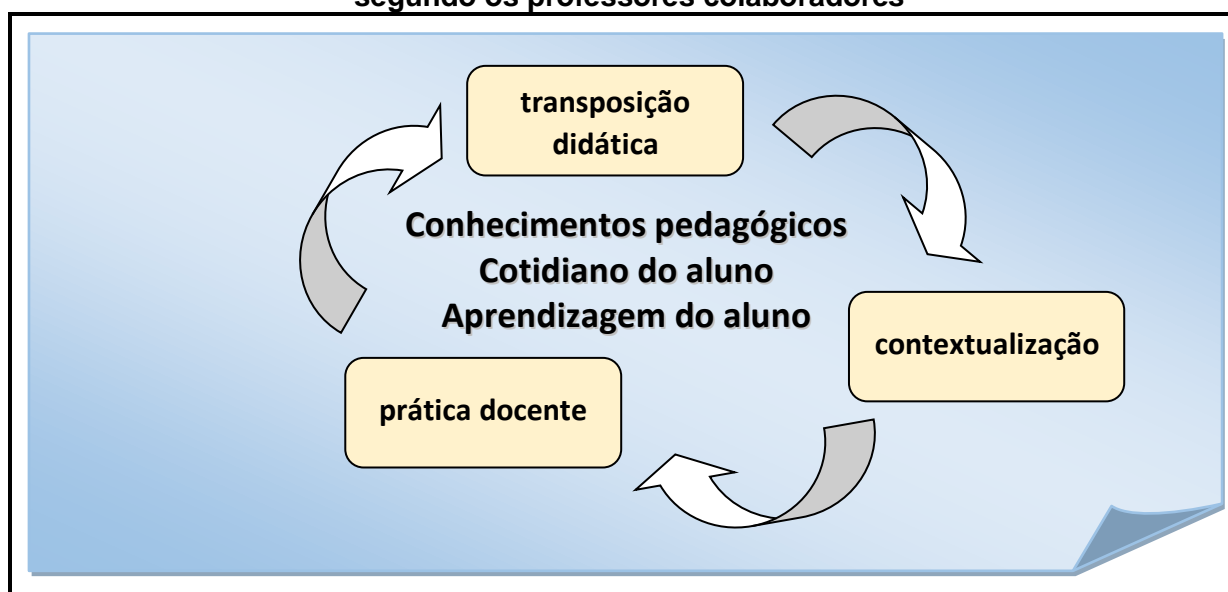


Organizador: o autor

Constituem conhecimentos e saberes essenciais ao exercício da docência na educação básica, segundo a totalidade dos professores, os conhecimentos específicos da ciência geográfica, que estão muito atrelados às categorias ou conceitos¹⁸ de lugar, paisagem, região, território e espaço geográfico; os conhecimentos pedagógicos; a compreensão do cotidiano do aluno; bem como de suas formas de aprender, ver Figura 12.

O Grupo Focal 1 enfatizou o que eles denominam por transposição didática, que entendemos ser a organização didática dos conteúdos, e também a contextualização e a prática docente enquanto elementos ou meios que podem promover a articulação dos conhecimentos pedagógicos com o cotidiano e a aprendizagem dos alunos, como observamos na Figura 13. “Essa alfabetização geográfica, ela é muito difícil, né, porque você tem que ter o conteúdo, mas você tem que ter esse domínio pra fazer essa transposição didática pra fazer com que esse aluno aprenda” (Fala Grupo Focal 1). É essencial, portanto, para estes professores, conciliar os conhecimentos teóricos específicos da ciência geográfica e pedagógicos com os saberes adquiridos e ressignificados no âmbito do trabalho docente no intuito de compreender como a contextualização do aluno como ser social, mas também singular, pode influenciar em sua aprendizagem.

Figura 13 – Grupo Focal 1: conhecimentos e saberes essenciais à atuação docente, segundo os professores colaboradores



Organizador: o autor

¹⁸ Lugar, paisagem, região, território e espaço geográfico são considerados categorias de análise pelos professores do Grupo Focal 1, e conceitos, pelos professores do Grupo Focal 2.

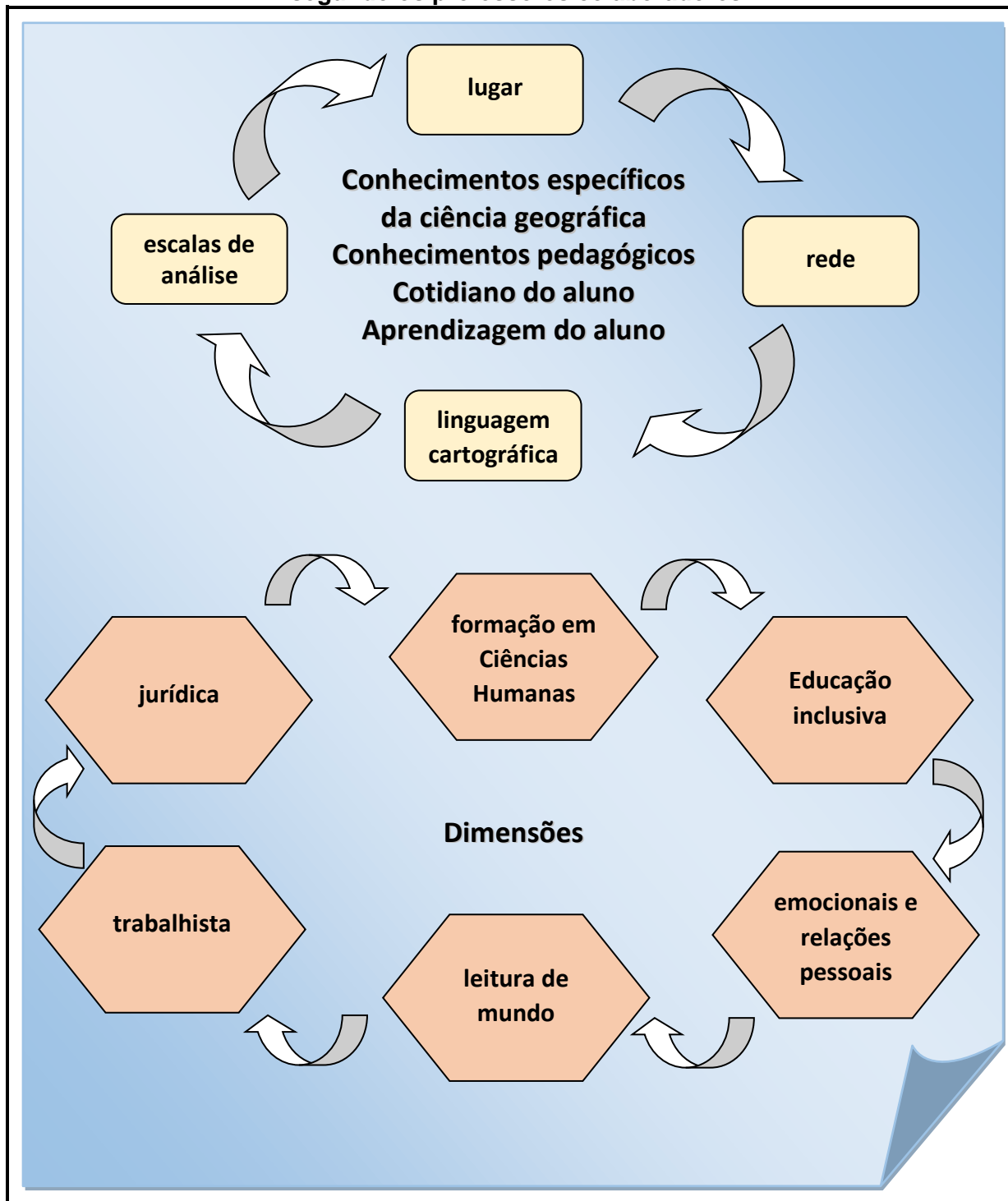
O Grupo Focal 2 apresentou dois âmbitos complementares de conhecimentos e saberes essenciais: um mais específico à Geografia e à Pedagogia e um mais amplo, ver Figura 14. No mais específico, o conceito de rede é apontado como fundamental à compreensão socioespacial das sociedades contemporâneas, mas, a construção de seu potencial explicativo requer foco no lugar enquanto espaço de vivência e conceito capaz de articular o cotidiano e o concreto ao geral e ao abstrato, o local ao global ou mundial, por meio das idas e vindas entre distintas escalas de análise, sendo o potencial representacional da linguagem cartográfica o que oferece coesão, especificidade e inteligibilidade ao discurso geográfico.

No âmbito mais amplo, seis dimensões compõem os conhecimentos ou saberes essenciais, a busca por e a mobilização e ressignificação de conhecimentos e saberes: 1) em Ciências Humanas, que dialoguem com o ensino e a aprendizagem, tais como Psicologia, Ciências Sociais, dentre outras.

É até simplório a gente falar isso, mas nós somos Ciências Humanas, quando a gente trabalha com o humano, ele é complexo, então você vai lá, você vai na sala de aula você tem lá 35, 30 alunos, cada um com um conhecimento, um saber, diferenciado, uma maneira de aprender, enfim, tudo. Cabe a você, igual lembrando o que a professora falou, realmente criar uma armadura, eh revestir de todo conhecimento necessário para que você possa eh eh alicerçar a sua aprendizagem, o seu ensinamento ali, tudo, o seu conhecimento, pra atingir a aprendizagem daquele aluno (Fala Grupo Focal 2)

2) ligados à Educação inclusiva, para dirimir as angústias quanto ao atendimento mais apropriado aos alunos com necessidades educacionais especiais. 3) concernentes aos aspectos emocionais e às relações pessoais, visto que a indisciplina dos estudantes e a desarmonia nas relações professor-aluno podem resultar em desgastes emocionais e psicológicos dos docentes, requerendo a busca de posturas e aptidões mais conciliadoras destes. 4) relacionados ao aprimoramento da capacidade de leitura de mundo, notadamente nos tempos hodiernos marcados pelas incessantes transformações. 5) acerca do entendimento da profissão de professor no mundo do trabalho e das reivindicações trabalhistas. 6) relacionados aos aspectos jurídicos e normativos concernentes à profissão, em virtude dos constantes questionamentos aos professores, de alunos, pais, gestores escolares e governo, bem como da necessidade de entendimento mínimo da legislação que rege à docência.

Figura 14 – Grupo Focal 2: Conhecimentos e saberes essenciais à atuação docente, segundo os professores colaboradores



Organizador: o autor

Os consensos e dissensos acerca dos conhecimentos e saberes essenciais ao exercício da profissão docente dos dois grupos de professores propiciam duas constatações. Primeira, o foco do ensino é o aluno. Toda a formação e trabalho docente estão ou deveriam estar significativamente atreladas à esta

compreensão. O estudante precisa aprender com qualidade e os conhecimentos e saberes primordiais dos professores amalgamam-se na busca pela compreensão da tradução e da contextualização do científico para e com um saber que possua sentido para quem aprende.

Segunda, as formas de pensar dos professores são moldadas pelos conhecimentos específicos de sua área do saber de formação, a Geografia. Esta segunda constatação não pode ser compreendida como desvinculada da primeira. Os conceitos, as categorias, a linguagem, o discurso, enfim, a forma de pensar da Geografia está entranhada nos modos de pensar e agir dos professores. Em sua pesquisa, Lopes (2010), também aponta esta constatação. Lugar, paisagem, região, rede, território, espaço geográfico, as escalas de análise, a linguagem cartográfica, compõem um repertório no qual estes profissionais nutrem-se, ao mesmo tempo em que questionam sua validade/potencialidade explicativa dos contextos atuais, renovando-os. Este repertório pode ser comparado ao reservatório de saberes proposto por (GAUTHIER *et al*, 1998).

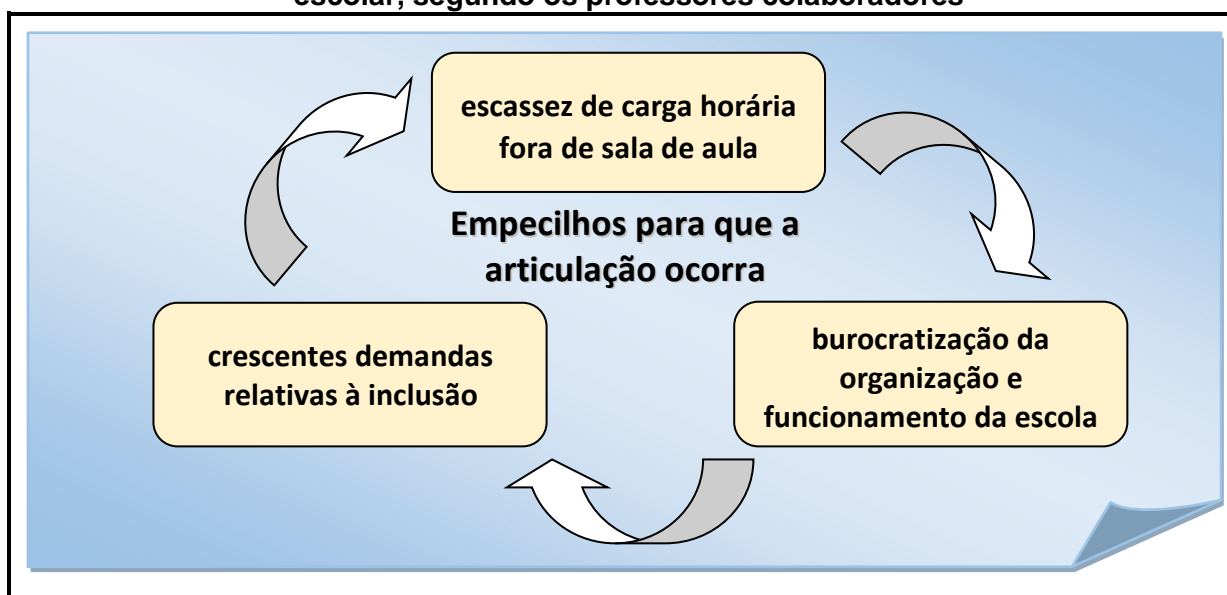
A relevância dos conceitos na constituição dos conhecimentos e saberes essenciais à atuação profissional expressos nas falas dos professores participantes desta pesquisa corrobora nossa compreensão de seu caráter fundamental no trabalho de ensino e aprendizagem docente.

Na dimensão articulação dos conhecimentos e saberes no cotidiano escolar, não houve consenso entre as ideias expressas pelos dois grupos de professores. A Figura 15 sintetiza as concepções do Grupo Focal 1 e a Figura 16, as concepções do Grupo Focal 2. Em linhas gerais, o primeiro grupo explicitou os empecilhos para ocorrência da articulação, ao passo que, o segundo grupo relatou os momentos de articulação ou o que contribui para a sua realização.

Como o cerne das falas do Grupo Focal 1, acerca da articulação dos conhecimentos e saberes considerados essenciais ao exercício da docência no cotidiano escolar ancorou-se nos obstáculos ou empecilhos à sua efetivação, inferimos que a mesma ocorra de forma precária ou insatisfatória nas escolas em que estes professores atuam. A escassez de carga horária fora de sala de aula; a burocratização da estrutura organizacional e de funcionamento das escolas; e as crescentes demandas relativas à inclusão são apontadas como prejudiciais a ou limitantes da referida articulação. Para estes professores, embora a mesma possa ocorrer durante as aulas, prescinde notadamente de reflexão e da interação com

outros docentes, em momentos de permanência no espaço escolar, mas fora da sala de aula. “A gente fica amarrado, no tempo, a gente fica amarrado na falta do tempo para o preparo e as reflexões das nossas práticas, nós não conseguimos conversar em grupo dentro da escola” (Fala Grupo Focal 1). Tempo este percebido como cada vez mais exíguo, em razão do crescimento das demandas, tanto de produção e de preenchimento de documentos inerentes ao funcionamento da instituição escolar; como as relacionadas às especificidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais – cujo número encontra-se em ascensão – e suas implicações para o trabalho docente. Ver Figura 15.

Figura 15 – Grupo Focal 1: Articulação dos conhecimentos e saberes no cotidiano escolar, segundo os professores colaboradores

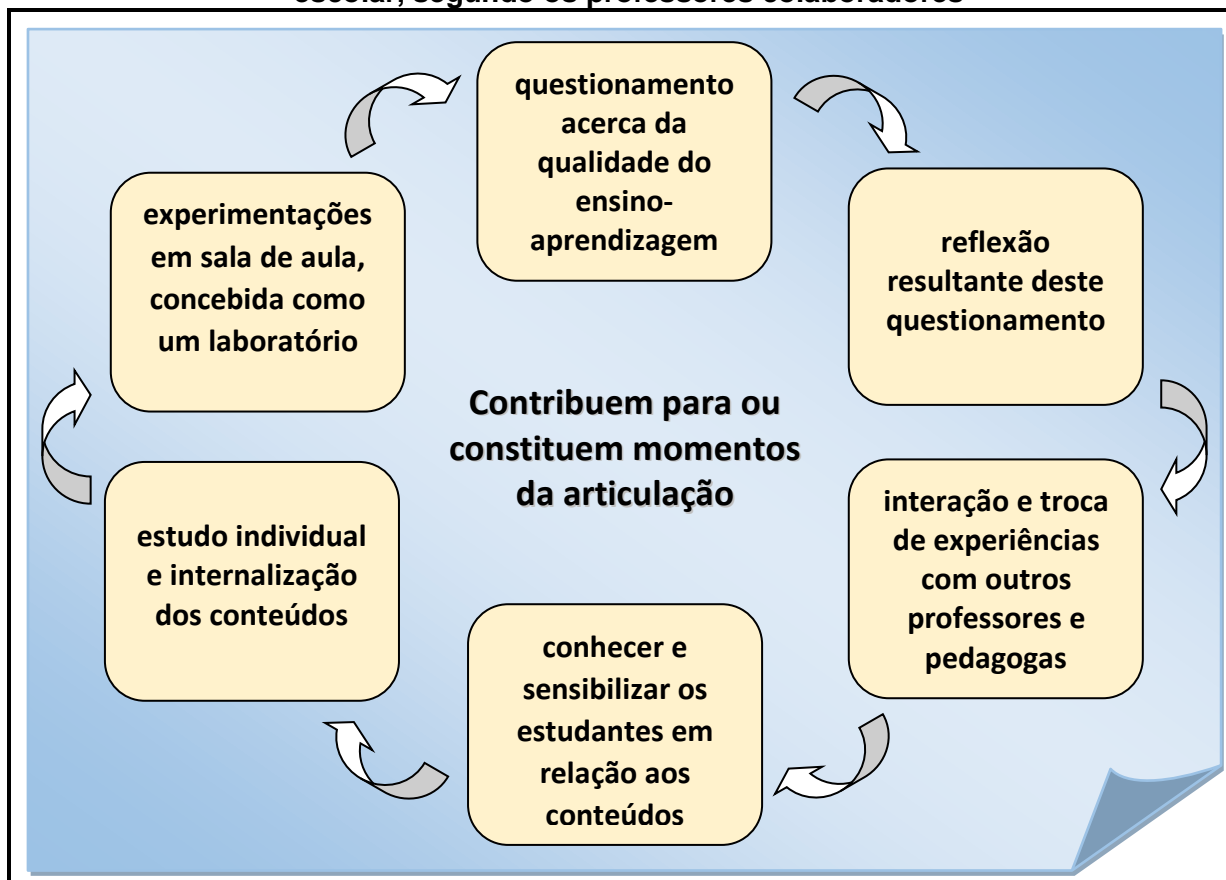


Organizador: o autor

As concepções do Grupo Focal 2 são distintas das do Grupo Focal 1, como podemos observar na Figura 16. Segundo os professores do segundo grupo, contribuem para ou constituem momentos da articulação dos conhecimentos e saberes no cotidiano das escolas enquanto procura por soluções para as diversas situações que ocorrem no espaço escolar: 1) o questionamento acerca da qualidade dos processos de ensino, do professor, e da aprendizagem, do aluno; 2) a reflexão dele resultante; 3) a busca de interação e troca de experiências com professores, pedagogas; 4) o contato com os estudantes em sala de aula, e a busca por conhecê-los melhor e sensibilizá-los em relação aos conteúdos a serem ensinados; 5) o estudo individual e internalização dos conteúdos; 6) as experimentações que se

realizam em sala de aula – concebida, para tanto, como um laboratório. Perpassa as falas docentes a compreensão desta articulação enquanto possibilidade.

Figura 16 – Grupo Focal 2: Articulação dos conhecimentos e saberes no cotidiano escolar, segundo os professores colaboradores



Organizador: o autor

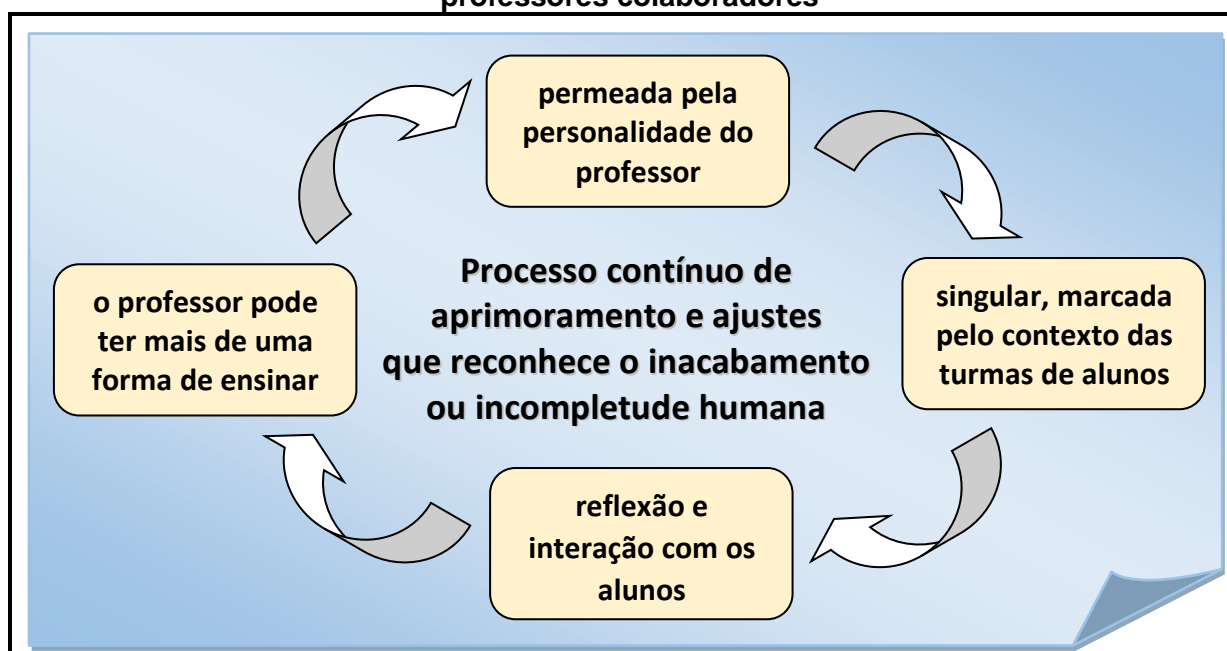
Os dois grupos focais apresentaram ideias diametralmente opostas acerca da articulação dos conhecimentos e saberes no exercício da docência. Grosso modo, uma visão negativa, pautada nos problemas que dificultam à sua efetivação; e uma visão positiva, pautada nas possibilidades de sua realização. Talvez possamos conjecturar o pessimismo e o otimismo nelas presentes como extremos niilistas para os quais uma apreciação com tons mais brandos de realismo e entusiasmo aponte uma mescla de ambas. Dito de outra forma, esta articulação não é simplória. Depende inicialmente da clareza na delimitação destes conhecimentos e saberes e da assumpção – matizada por elementos da subjetividade e da personalidade de cada professor – de sua relevância para a permanente construção de uma forma, de um jeito de ensinar, que, embora

carregado de individualidade, possui também traços socializantes socializados no decorrer da formação e atuação profissional. Nesta última, contextos de trabalho mais ou menos favoráveis podem representar limites ou possibilidades à referida articulação.

Acerca da construção da forma de ensinar, todas as concepções do Grupo Focal 1 foram consensuais com as do Grupo Focal 2, Figura 17, sendo que este último apresentou também ideias distintas das consensuais com o outro grupo, Figura 18.

Para todos os professores, conforme expresso na Figura 17, a construção da forma de ensinar é concebida como um processo contínuo de aprimoramento e ajustes, que reconhece o inacabamento ou incompletude humana. Por ser permeada pela personalidade do professor, a forma de ensinar é singular, marcada pelo contexto das turmas de alunos. “Como que eu construí minha forma de ensinar. É processo. É processo, é um dia após o outro, e aí o ingrediente principal, com certeza é a personalidade” (Fala Grupo Focal 2) Assim, cada docente pode ter mais de uma forma de ensinar. A reflexão e a interação com os alunos contribuem também para sua construção. Singularidade, personalidade, interação e reflexão são os elementos que sustentam a construção do eu profissional docente.

Figura 17 – Grupos Focais: Consensos – construção da forma de ensinar, segundo os professores colaboradores

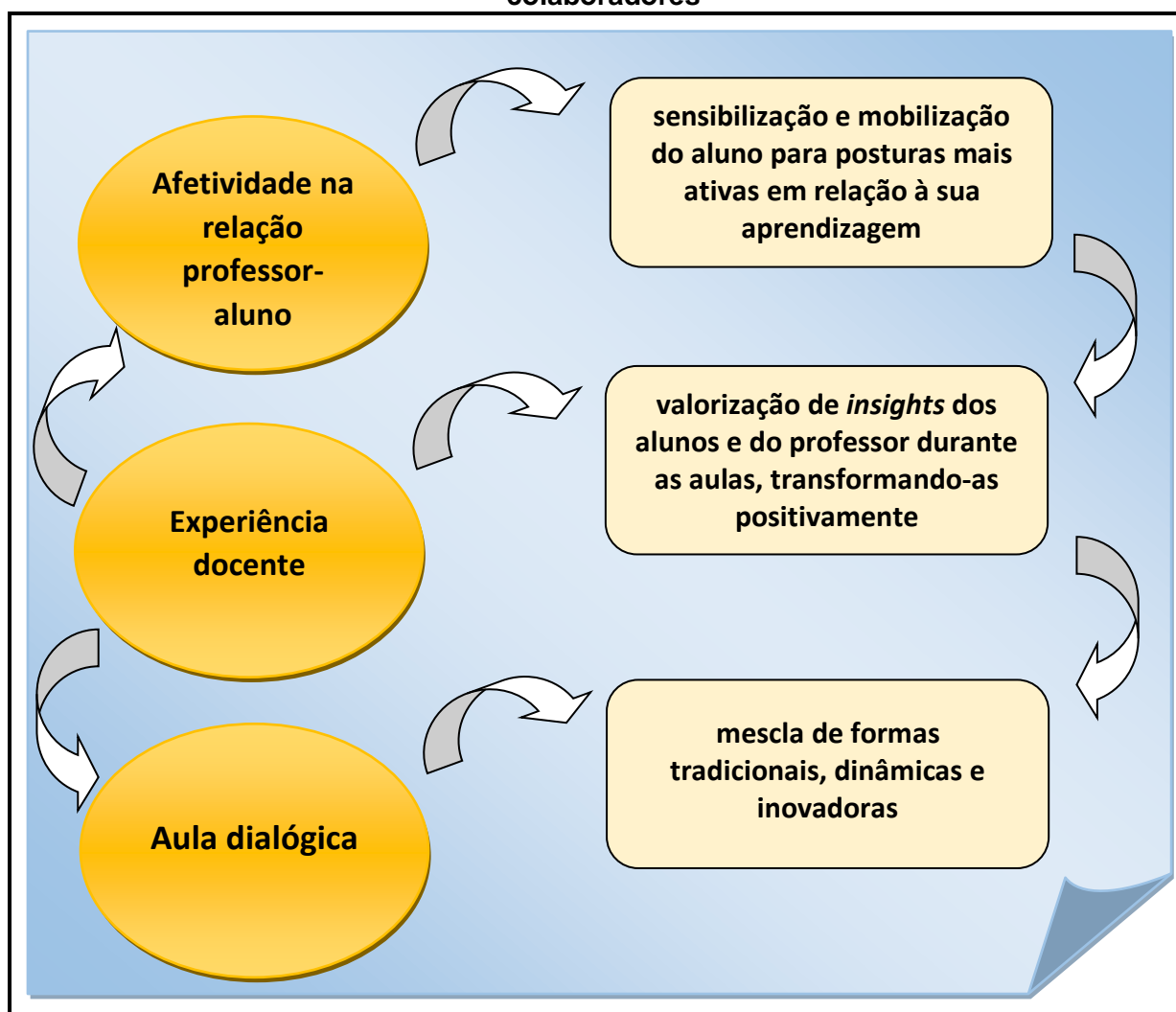


Organizador: o autor

A Figura 18 apresenta a experiência docente em sua articulação com a afetividade e com a aula dialógica como percepções específicas dos professores do segundo Grupo Focal como complementares às concepções comuns dos docentes do primeiro grupo. A afetividade na relação professor-aluno contribui para a sensibilização e mobilização deste para uma postura mais ativa em relação à sua aprendizagem. Neste sentido, a experiência docente permite valorizar *insights* dos alunos e seus, durante as aulas que a transformam positivamente.

Então tem dia que você está no meio da aula, você planejou alguma coisa, mas no meio da aula você teve uma ideia brilhante, um insight. É aquilo que vai fazer a diferença, naquele momento, um aluno seu que você acha que está pensando em outra coisa, ele: professora e tal coisa. Pega esse gancho. É só a experiência de sala de aula, o conhecimento que você tem que permite você ligar e trazer pra si (Fala Grupo Focal 2).

Figura 18 – Grupo Focal 2: Construção da forma de ensinar, segundo os professores colaboradores



Organizador: o autor

A aula dialógica e a mescla de formas tradicionais, dinâmicas e inovadoras são apontadas também como componentes da construção da forma de ensinar.

A construção da forma de ensinar, obviamente é própria a cada professor. Contudo, a interação com os alunos também é considerável neste processo. Embora a troca de experiência com outros professores no decorrer do exercício profissional tenha sido mencionada algumas vezes ao longo dos questionamentos propostos nos dois Grupos Focais, não o foi nesta dimensão, o que permite a inferência de que, na construção do ser professor, o contato com os alunos possui relevância mais significativa que o contato com outros colegas de trabalho.

Neste sentido, concluímos que na edificação de sua maneira de ensinar os professores utilizam-se de uma *práxis* criadora bem mais que de uma *práxis* reiterativa ou imitativa, segundo as concepções de Vásquez (1977). A reprodução de uma prática ou atividade didática ou metodológica de outro docente, ao que parece, é bem menos usual que a criação/construção de formas próprias de manejo do ensino-aprendizagem a partir da interação com os alunos e da reflexão acerca dos distintos contextos de trabalho que cada turma de estudantes representa.

Estas três dimensões: conhecimentos e saberes essenciais; articulação dos conhecimentos e saberes no cotidiano escolar; e construção da forma de ensinar, constituem o tema saberes docentes. O tema saberes conceituais geográficos, que trataremos a partir de agora, contempla duas dimensões: conceitos e ensino-aprendizagem; e papel dos conceitos.

É oportuno, neste momento do texto, antes de tratar destas duas dimensões dos saberes conceituais geográficos, com base nos Grupos Focais, tecermos algumas considerações a respeito das duas últimas perguntas do Questionário, nosso segundo instrumento de coleta de informações (ver Apêndice D), que não foram analisadas no item anterior em razão de, por semelhanças temáticas, relacionarem-se mais aos temas tratados nesta parte da escrita do texto. Ou seja, das perguntas que compuseram este segundo instrumento, elas centraram-se nos conceitos geográficos, e, por uma questão de estruturação lógica do texto, não foram abordadas na escrita do item 5.2, sendo pertinentes, neste momento da

escrita, para iniciar as análises das concepções dos professores colaboradores acerca dos conceitos no ensino de Geografia.

Os instrumentos de pesquisa utilizados nesta pesquisa, dialogam e relacionam-se entre si. Como demonstrado na Figura 2, excetuando-se o primeiro instrumento, todos os objetivos específicos desta investigação são contemplados, em maior ou menor grau pelos demais três instrumentos. Partimos então das expressões individuais dos professores (Questionário) para suas concepções coletivas (Grupo Focal) acerca dos conceitos no ensino da Geografia.

As duas questões que embasam nossas análises a seguir, componentes do Questionário (Apêndice D), são: descreva e analise como a abordagem dos conceitos geográficos durante o curso de Licenciatura em Geografia influenciou sua atuação docente com conceitos na educação básica no início de sua carreira docente e, descreva e analise a abordagem dos conceitos geográficos em sua atuação docente do início de sua carreira até os dias de hoje. Seu intuito é relacionar a aprendizagem acerca dos conceitos geográficos durante a Graduação com seu emprego no ensino-aprendizagem no decorrer da atuação docente na educação básica, e, também, começar a elucidar as relevâncias da formação inicial e das experiências construídas no transcurso do exercício profissional docente no tocante ao trabalho com conceitos no ensino desta disciplina escolar.

Enquanto síntese das concepções de cada professor, oriundas da análise de suas respostas individuais às referidas questões construímos dez pequenos metatextos – um para cada docente – que estão compilados no Quadro 16, no qual distinguimos três momentos da profissão: a Graduação; o início da atuação; e o atual momento da carreira, e condensamos as ideias expressas nos metatextos em palavras-chave destes três momentos, que aparecem destacadas com as cores, amarelo, verde e azul.

São distintas as percepções das contribuições da Graduação para o efetivo trabalho docente na educação básica, no âmbito conceitual geográfico. As palavras-chave subsídio, internalização e apreensão relevante denotam compreensões positivas da formação inicial enquanto preparo para a atuação docente (P3, P5, P10). Já as palavras apreensão frágil, confusa e lacuna reverberam entendimentos negativos ou falhos acerca da mesma em relação ao exercício profissional (P1, P6, P8).

Quadro 16 – Os conceitos em distintos momentos da profissão: Graduação, início da atuação e atual momento da carreira.

<p>P1</p> <p>Os conceitos fragilmente apropriados na Graduação foram evitados no início da carreira, sendo incorporados ao ensino e aprendizagem docente por meio de sua contextualização para o aluno.</p>	<p>P2</p> <p>Cita sua produção teórico-metodológica resultante da formação PDE enquanto exemplo de abordagem conceitual.</p>	<p>P3</p> <p>A formação inicial subsidiou a abordagem conceitual no início da carreira. Os conceitos estruturam o conhecimento geográfico, ancorando a apreensão dos conteúdos curriculares pelos alunos, via associação com sua realidade e vivência.</p>
<p>P10</p> <p>A apreensão conceitual na Graduação foi relevante, resultando inclusive na reprodução de estratégias vivenciadas como aluno em sua atuação docente, caracterizada pelo cuidado com as questões metodológicas e pela busca por estabelecimento de vínculos entre os conceitos basilares da Geografia e a vida do aluno.</p>	<p>SÍNTESE</p> <p>Palavras-chave atribuídas à abordagem conceitual na:</p> <p>Graduação: apropriação frágil; subsídio; Geografia Crítica; internalização; confusa; lacuna; apreensão relevante;.</p> <p>Início da atuação: evitar; ancoragem dos conteúdos; abstrata; planejamento; reprodução do ensino superior;</p> <p>Atual momento da carreira: contextualização; associação com a vivência; transposição didática; mudanças; aprimoramento; desenvolvimento de técnicas; associação com o cotidiano; atualização constante; vínculo com a vida do aluno.</p>	<p>P4</p> <p>Relaciona as abordagens conceituais muito abstratas e teóricas do início da sua docência com a presença da Geografia Crítica e ausência da Geografia Humanística em sua formação, e a transposição didática dos conceitos para a rica vivência dos alunos da EJA, com o passar do tempo, como possibilitada pela Geografia Humanística.</p>
<p>P9</p> <p>Cita a atualização constante para acompanhar o ritmo das mudanças contemporâneas, mas não se refere explicitamente aos conceitos.</p>		<p>P5</p> <p>A Graduação propiciou a internalização dos conceitos e seu emprego no planejamento docente no início da atuação. Mudanças na abordagem conceitual vem ocorrendo em razão da diversificação metodológica proporcionada por distintos recursos audiovisuais.</p>
<p>P8</p> <p>Houve uma lacuna na formação quanto aos conceitos geográficos, não internalizados em razão de abordagens técnicas sem relação com o cotidiano. Talvez por isso, na atuação docente, a utilização de imagens e a associação com o cotidiano sejam considerados fundamentais para o desenvolvimento dos conceitos geográficos.</p>	<p>P7</p> <p>A abordagem dos conceitos no início da carreira pautou-se na reprodução do ensino-aprendizagem acadêmico. Com o passar do tempo, percebeu-se as distinções entre a educação básica e o ensino superior, e desenvolveu-se técnicas no intuito de tornar mais claros e objetivos os conceitos para o aluno.</p>	<p>P6</p> <p>Por insuficiências do curso e questões pessoais, a apropriação conceitual na Graduação foi confusa, sendo aprimorada ao longo da carreira, no contato com outros professores e na busca por formação.</p>
<p>Palavras em amarelo: referem-se à Graduação Palavras em verde: referem-se ao início da atuação Palavras em azul: referem-se ao atual momento da carreira</p>		

Organizador: o autor

A abordagem dos conceitos geográficos no início da atuação profissional está estreitamente relacionada à percepção da qualidade da formação

inicial neste âmbito. Dos três professores com compreensões negativas quanto à sua licenciatura, um evitava o trabalho com conceitos (P1), e dois não descreveram como a realizavam (P6, P8). Dos três professores com percepções positivas de sua Graduação, um citou sua importância para o planejamento de seu trabalho (P5), um a relação orgânica entre conceitos e conteúdos curriculares (P3), e outro a reprodução de estratégias docentes experienciadas enquanto discente (P10).

A reprodução do ensino e aprendizagem acadêmica também é destacada por P7, contudo, diferente de P10, sua concepção assemelha-se mais a de P4, enquanto muito teórica, abstrata, requerendo mudanças com o passar do tempo. Mudanças expressas por vários professores que apontaram distinções nas abordagens conceituais do início da atuação para o atual estágio da carreira (P1, P4, P5, P6, P7, P8, P9).

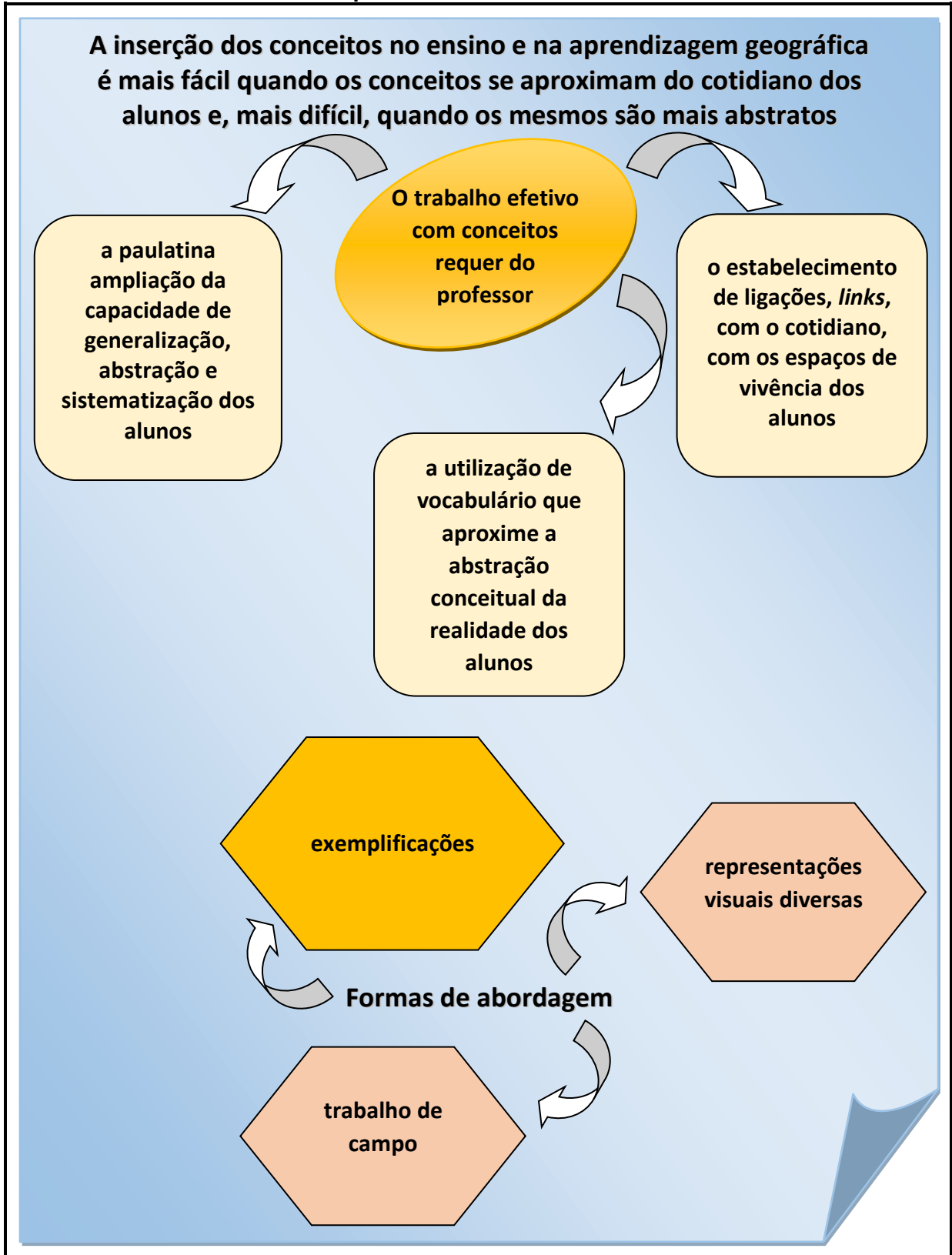
A busca por tornar os conceitos menos abstratos, e, portanto, mais significantes para os alunos, mais próximos de seu dia a dia, presentes nas palavras-chave contextualização; associação com a vivência; transposição didática; associação com o cotidiano; e vínculo com a vida do aluno, de P1, P3, P4, P8 e P10, respectivamente, são a tônica das compreensões acerca da comparação entre o atual momento de atuação docente e o início de suas carreiras.

Da análise do Quadro 16 constatamos que, no tocante ao trabalho com conceitos no ensino básico, a experiência profissional adquirida/construída ao longo do exercício da docência ressignifica a formação inicial, potencializando-a, quando percebida como positiva; ou, de certa forma, contrapondo-a ou aprimorando-a, quando percebida como negativa. A contextualização, a organização didática dos conteúdos e a busca em conferir sentido aos conceitos, para os alunos, foram as principais características da abordagem dos conceitos geográficos na educação básica.

Na sequência do texto, os conceitos continuam sendo abordados, mas agora, a partir da retomada do terceiro instrumento de coleta de informações, o Grupo Focal.

As Figuras 19, 20 e 21 sistematizam as concepções consensuais, do Grupo Focal 1, e do Grupo Focal 2, respectivamente, acerca dos conceitos e ensino-aprendizagem.

Figura 19 – Grupos Focais: Consensos – Conceitos e ensino-aprendizagem, segundo os professores colaboradores



Organizador: o autor

É consenso entre os professores, ver Figura 19, que a inserção dos conceitos no ensino e aprendizagem geográfica é mais fácil quando os conceitos se aproximam do cotidiano dos alunos e mais difícil quando os mesmos são muito abstratos. Assim, para que o trabalho com conceitos seja satisfatório é necessário o estabelecimento de ligações, *links* com o cotidiano, com os espaços de vivência do aluno. “Então, pra trabalhar o conceito, se eu não conseguir linkar, é... complicado” (Fala Grupo Focal 1).

É aconselhável também que o professor utilize um vocabulário que aproxime a abstração conceitual da realidade dos alunos, procurando, assim, despertar seu interesse pela compreensão do conceito ampliando, paulatinamente, sua capacidade de generalização, abstração e sistematização, rumo a um conhecimento mais próximo do científico, que aos poucos supere o senso comum.

O meu ponto de partida é o espaço vivido, mas o meu ponto de chegada é fazer com que ele se aproprie né, dessa terminologia, de todo esse vocabulário mais científico, e ele consiga realmente fazer uma ponte, consiga enxergar que naquele conteúdo, que agora é científico, ele consegue fazer um desdobramento e chegar no espaço vivido dele, ele consegue fazer né, esse link” (Fala Grupo Focal 2).

As exemplificações constituem a forma privilegiada de abordagem conceitual do professor, sendo também apontada a necessidade de utilização de diferentes representações visuais e a realização de trabalhos de campo ou de contato com a materialidade espacial. As exemplificações, a contextualização e a busca constante de estabelecimento de *links* com o cotidiano dos alunos marcam as percepções docentes em relação ao trabalho pedagógico com conceitos no ensino-aprendizagem geográficos, no sentido de realizar uma transposição didática ou organização didática dos conteúdos que possibilite a compreensão paulatina da abstração conceitual, ver Figura 19.

A Figura 20 explicita que os professores do Grupo Focal 1 concebem a construção conceitual como um processo longo e contínuo, no entanto, apontam como momento privilegiado de seu tratamento, o início de um conteúdo, por meio de avaliações diagnósticas, sendo a aula expositiva o meio metodológico mais comumente empregado por eles. Esclarecer o significado da palavra conceito, que a Geografia possui conceitos distintos das outras disciplinas escolares ou ciências e que a compreensão de determinado assunto ou conteúdo requer o

entendimento da rede de conceitos concernentes a ele, é aconselhável, no início da abordagem conceitual.

Figura 20 – Grupo Focal 1: Conceitos e ensino-aprendizagem, segundo os professores colaboradores



Organizador: o autor

Ainda na Figura 20, o apontamento do início da abordagem dos conteúdos como o momento privilegiado do trabalho com conceitos no ensino de Geografia suscita algumas questões. Como os conceitos são contemplados após a abordagem inicial dos conteúdos, no decorrer das atividades de ensino e aprendizagem? O potencial explicativo dos conceitos, da rede conceitual para o desenvolvimento de compreensões que estimulem e propiciem aos alunos a

construção de raciocínios espaciais por meio do domínio de um vocabulário, de uma linguagem geográfica, é alcançado? Como é proposta a sistematização deste processo, pelos alunos, por parte do professor? Trata-se de questões emergentes das análises do Grupo Focal, cuja abordagem pretendemos realizar por meio do último instrumento de pesquisa, a entrevista.

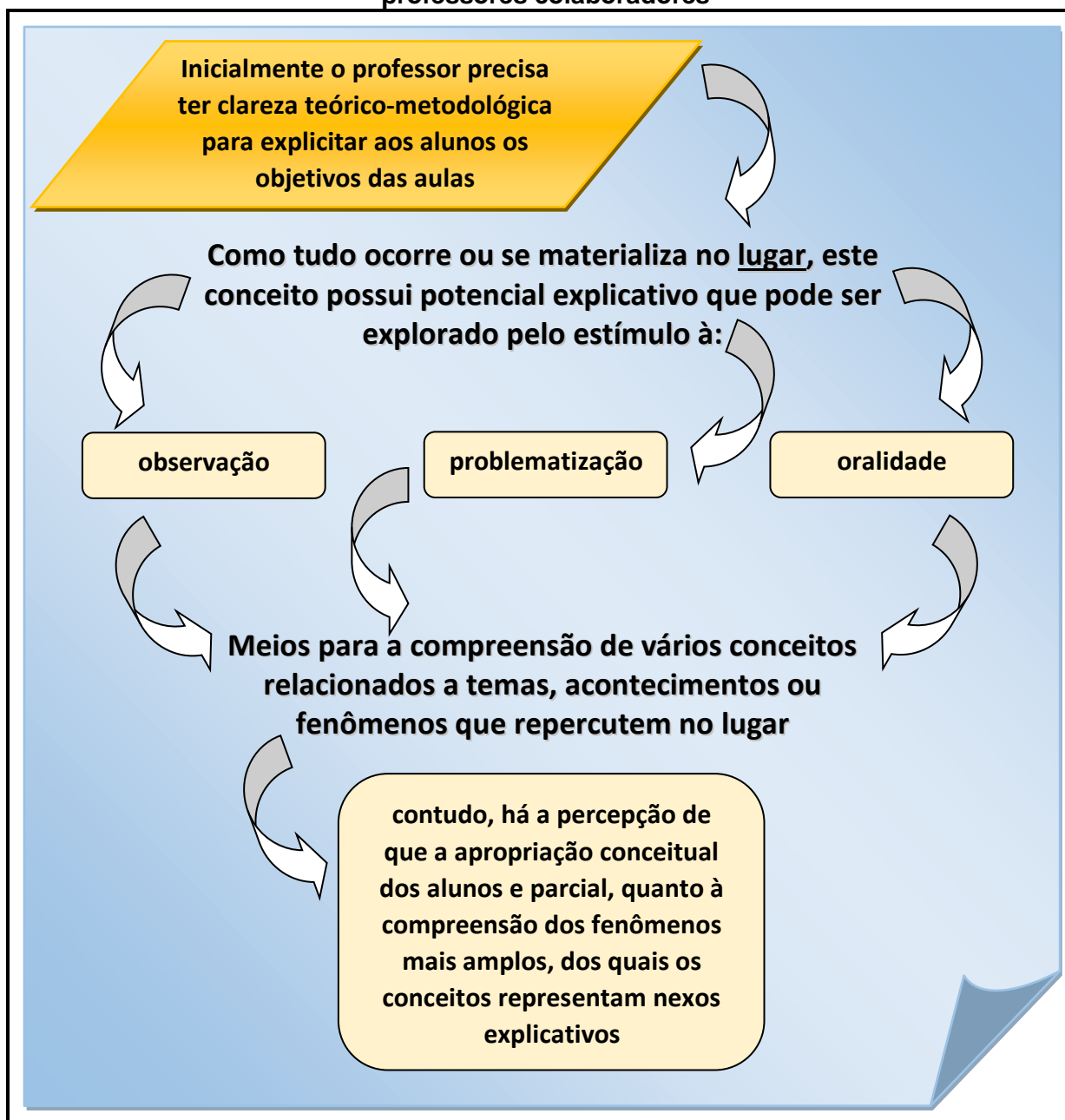
Para os professores do Grupo Focal 2, há uma diversidade de possibilidades para o trabalho com conceitos no ensino e aprendizagem da Geografia. Inicialmente, o docente precisa ter clareza teórico-metodológica para explicitar aos alunos os objetivos das aulas. Como tudo ocorre ou se materializa no lugar, este conceito possui considerável potencial explicativo, que pode ser explorado pelo estímulo à observação e problematização e à oralidade enquanto meios para a compreensão de vários conceitos relacionados a temas, acontecimentos ou fenômenos que repercutem no lugar. Contudo, há a percepção de que os alunos entendem o conceito, mas não compreendem os fenômenos mais amplos dos quais eles representam nexos explicativos. Estas concepções estão sistematizadas na Figura 21.

O lugar é o *lócus* da abordagem conceitual geográfica segundo o Grupo Focal 2. Ele representa tanto o local da materialização e repercussão dos fenômenos e processos espaciais quanto um conceito com potencial explicativo. No entanto, as falas dos professores apresentam uma incógnita justamente em relação à efetivação da potencialidade elucidativa dos conceitos acerca dos fenômenos estudados pela Geografia, via conteúdos, em sala de aula. Parece-nos que a convergência da contextualização dos assuntos em apreço no ensino-aprendizagem da Geografia escolar, via lugar, enquanto localização ou conceito, se excessiva, pode inibir compreensões, mas amplas, que extrapolem o local e a materialidade concreta para escalas de análise e níveis de abstração mais generalizantes.

Em resumo, as concepções docentes acerca dos conceitos no ensino e aprendizagem da Geografia escolar são diversificadas e coerentes com a busca por um ensino de qualidade nas escolas públicas paranaenses. Neste sentido, é pertinente a preocupação dos professores com a contextualização dos conteúdos e da abordagem conceitual no intuito de dotá-los de sentido, de significação para os alunos, o que contribui para a mobilização destes em relação à sua aprendizagem. Contudo, ponderamos que essa busca por vinculação do trabalho conceitual docente com o cotidiano dos estudantes, se excessiva, pode

justamente inibir o traço inerente aos conceitos para o ensino-aprendizagem, seu caráter abstrato, generalizante e, portanto, explicativo, que perpassa por distintas escalas de análise, valendo-se do e contribuindo para o entendimento do lugar, mas não se limitando a ele. Esta reflexão está atrelada ao papel ou função dos conceitos no ensino.

Figura 21 – Grupo Focal 2: Conceitos e ensino-aprendizagem, segundo os professores colaboradores



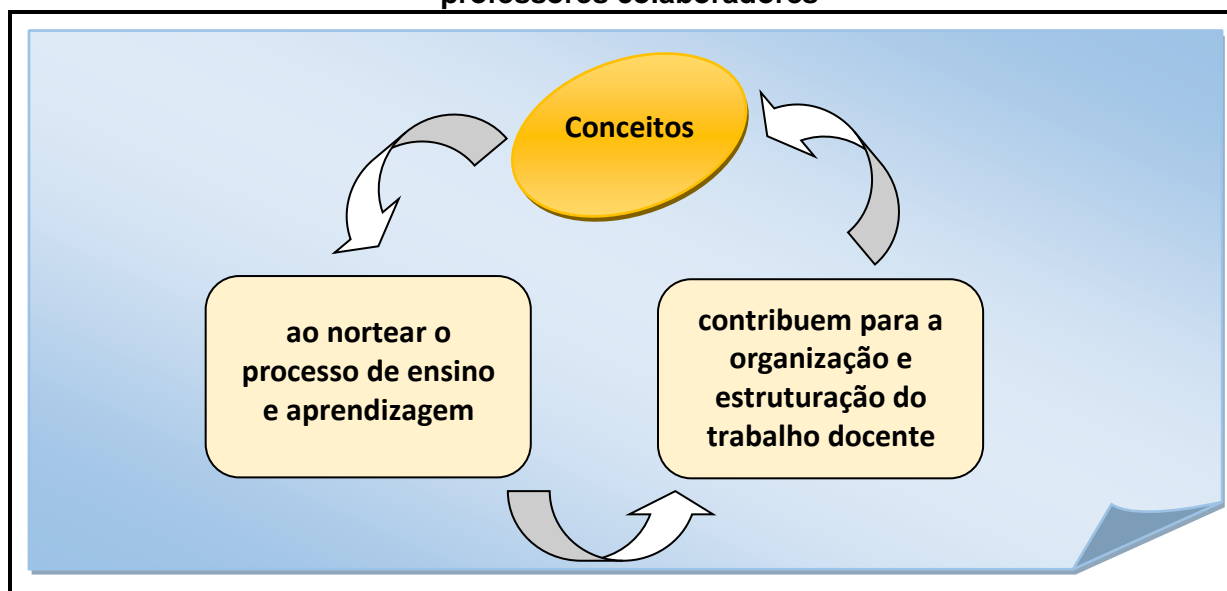
Organizador: o autor

Acerca do papel dos conceitos no ensino e aprendizagem da Geografia escolar, as Figuras 22, 23 e 24 informam sobre as concepções consensuais dos professores e sobre as ideias dos Grupos Focais 1 e 2, respectivamente.

Constitui opinião comum entre os professores participantes desta pesquisa que os conceitos norteiam o processo de ensino e aprendizagem, e, assim, contribuem para a organização e estruturação do seu trabalho, ver Figura 22.

O conceito ele é a base, ele é o norte, é aquilo que vai estruturar a nossa prática né. Ao mesmo tempo que eu enxergo ele como ponto de partida, ele também é o ponto de chegada. Ele serve como ponto de partida, você tentando capturar o aluno né, o senso comum, e ele vira o ponto de chegada quando você elabora ali, quando você modifica esses conceitos com uma linguagem mais científica (Fala Grupo Focal 2).

Figura 22 – Grupos Focais: Consensos – Papel dos conceitos, segundo os professores colaboradores



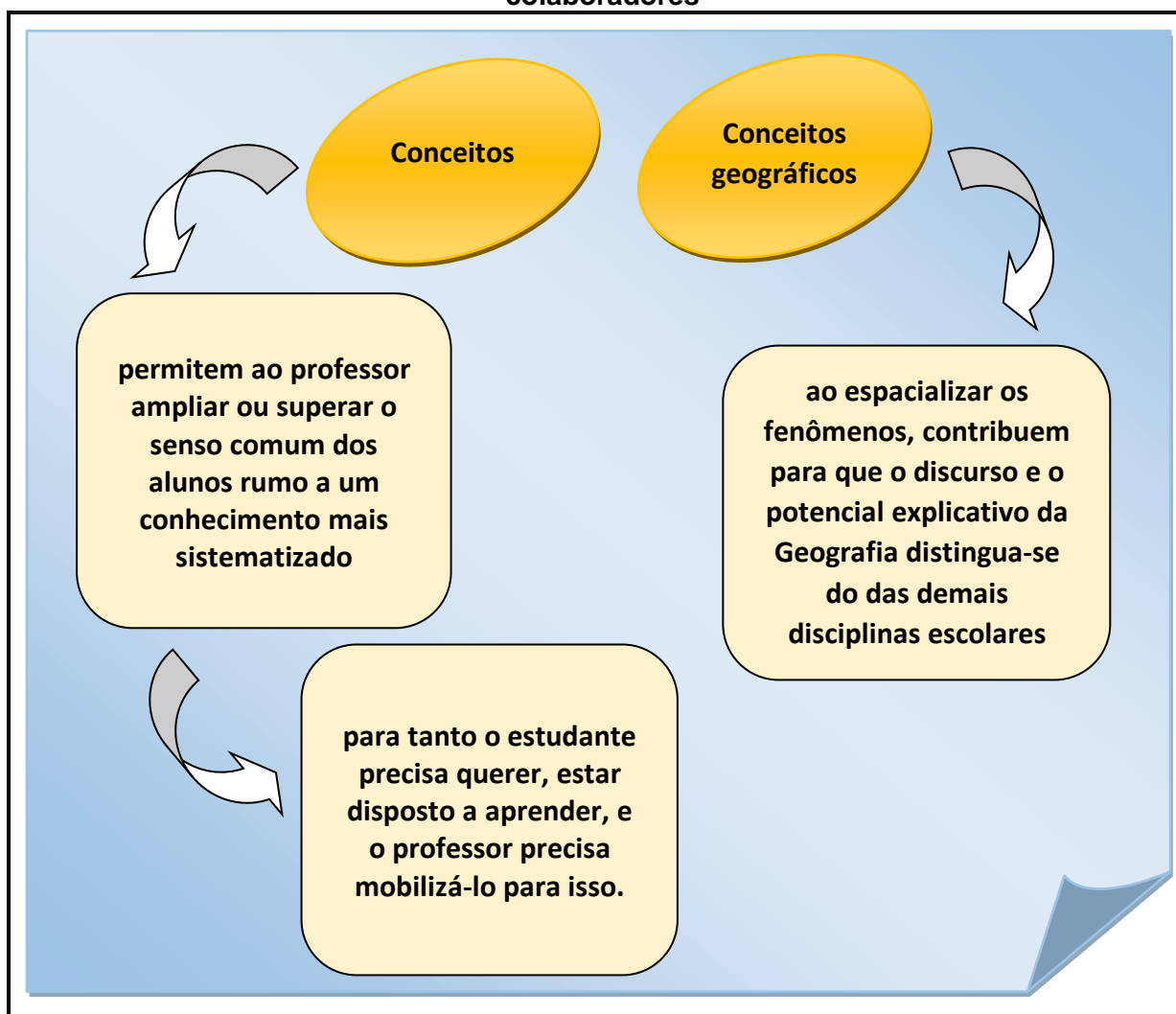
Organizador: o autor

Enquanto nexos lógico-explicativos, os conceitos, ou melhor, a rede de conceitos empregada para a explicação de determinado fenômeno, temática ou conteúdo, direciona o trabalho docente por constituir o eixo articulador das ideias que compõem os conteúdos.

Segundo o Grupo Focal 1, Figura 23, os conceitos permitem ao professor ampliar ou superar o senso comum dos alunos rumo a um conhecimento mais sistematizado, num lento processo de abstração. Para tanto, o estudante precisa querer, estar disposto a aprender e, o professor precisa mobilizá-lo para

isso. Ao espacializar os fenômenos, os conceitos geográficos contribuem para que o discurso e o potencial explicativo da Geografia distingua-se do das demais disciplinas escolares, visto que a questão conceitual é o que caracteriza a Geografia enquanto ciência. Dois pontos cruciais são aqui apontados pelos professores. Primeiro, talvez a principal função dos conceitos seja a superação ou ampliação do senso comum dos alunos, rumo a um conhecimento mais sistematizado e abstrato. Segundo, os conceitos geográficos possuem por finalidade a espacialização dos fenômenos acerca dos quais eles constituem nexos explicativos. Neste sentido, a clareza teórico-conceitual do professor permite que a utilização dos conceitos no ensino e aprendizagem da Geografia distinga o vocabulário e o discurso desta do das demais área do saber, na educação básica, conferindo-lhe identidade.

Figura 23 – Grupo Focal 1: Papel dos conceitos, segundo os professores colaboradores



Organizador: o autor

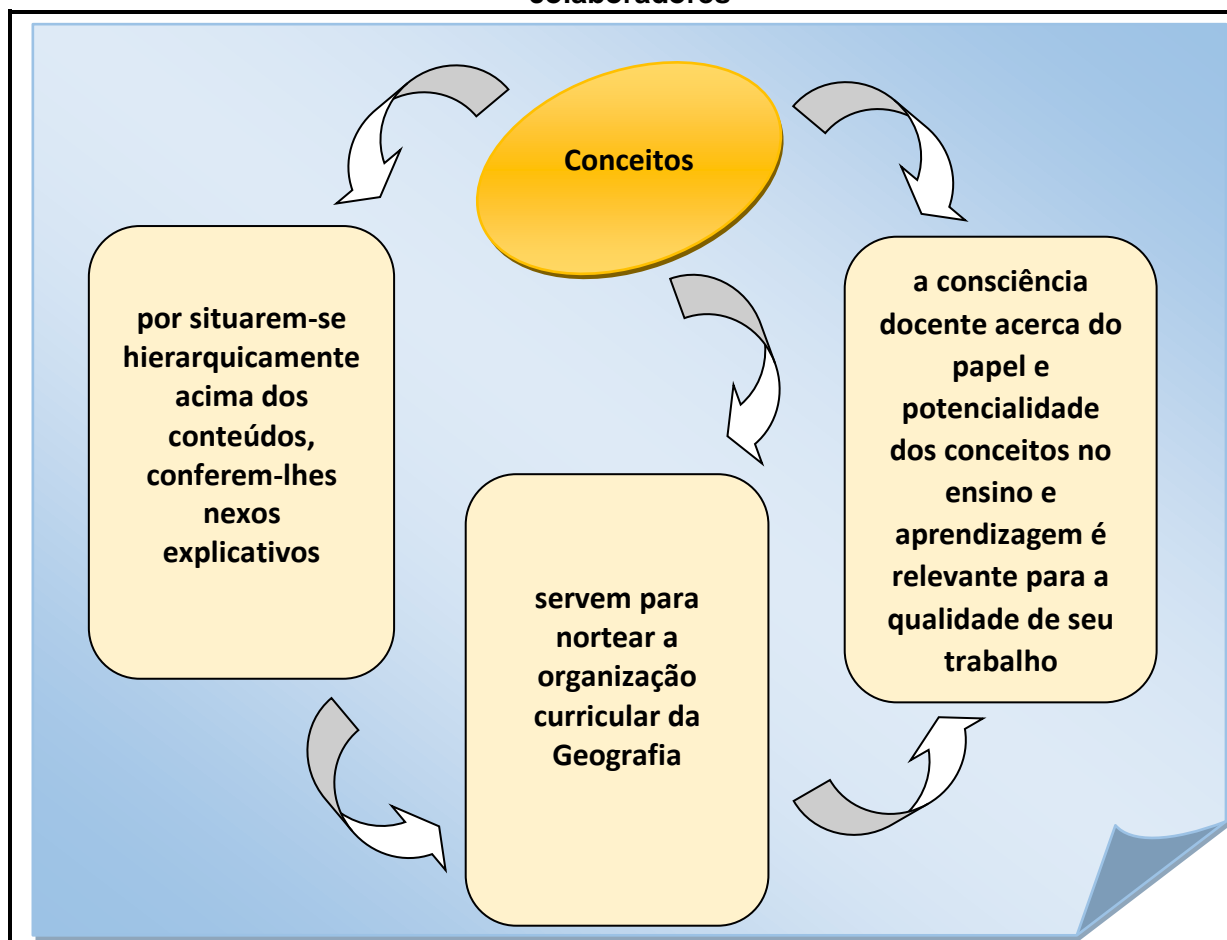
Para o Grupo Focal 2, Figura 24, ao situar-se hierarquicamente acima dos conteúdos, conferindo-lhes nexos explicativos, os conceitos contribuem para a organização e estruturação do trabalho docente. Por constituir-se como uma ciência social que também aborda a dinâmica natural ou física de nosso planeta, a Geografia possui uma amplitude temática que pode representar um problema, no sentido de o professor não possuir foco, não saber por onde caminhar frente a tanta diversidade. Assim, os conceitos servem justamente para nortear a organização curricular desta disciplina escolar. O professor precisa estar consciente do papel e da potencialidade dos conceitos para o ensino-aprendizagem para poder realizar a contento seu trabalho de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Pra gente poder trabalhar esses conceitos, independentemente de qual seja, não vou nominar nenhum, eles são essenciais, mas nós temos que entender o que são, pra nós, porque se a gente não entender, se a gente não compreender esse processo é muito difícil mediar, orientar o aluno pra que ele saiba né o que vai fazer e como distingui-los. Então eu trago como isto. A nossa consciência é fundamental (Fala Grupo Focal 2).

Estas concepções sistematizadas na Figura 24, salientam a relação hierárquica entre conceitos e conteúdos; que os primeiros podem nortear a organização curricular geográfica conferindo foco à amplitude temática desta disciplina; e que a clareza docente acerca do papel e da potencialidade dos conceitos para o ensino-aprendizagem possui relação direta com a qualidade de seu trabalho.

Para os professores de Geografia, os conceitos possuem caráter estruturador, do currículo de seu ensino e da aprendizagem dos alunos. Mais especificamente, os conceitos predominantemente geográficos contribuem para a distinção do vocabulário, do discurso e, de certa forma, das temáticas da Geografia em relação aos das outras disciplinas escolares ou áreas do saber. O que é importante tanto para o professor, que por meio deles individualiza o conhecimento geográfico, espacializando-o; quanto para o aluno, que a partir da rede conceitual da Geografia pode aprimorar suas leituras espaciais de mundo.

Figura 24 – Grupo Focal 2: Papel dos conceitos, segundo os professores colaboradores



Organizador: o autor

Quais as constatações essenciais propiciadas pela realização dos Grupos Focais acerca dos saberes docentes e dos saberes espaciais geográficos? Sobre os saberes docentes, as três dimensões emergentes das falas sobre este tema: conhecimentos e saberes essenciais à atuação docente, articulação dos conhecimentos e saberes no cotidiano escolar e construção da forma de ensinar, em conjunto, revelaram que:

- o aluno constitui o *lócus* do trabalho docente, portanto, os saberes do professor amalgamam-se singularmente, conforme os contextos da escolarização dos estudantes, para proporcionar-lhes aprendizagens significativas enquanto articulações de seus conhecimentos cotidianos com conhecimentos mais sistematizados e científicos;
- como os conceitos organizam as formas de pensar dos seres humanos, estas são moldadas pelos conhecimentos específicos de sua área do saber de formação. Em outras palavras, os conceitos, as categorias, a linguagem, o discurso, enfim, a

inteligibilidade da Geografia está entranhada nos modos de pensar e agir dos professores desta área do saber/conhecimento;

- a articulação destes conhecimentos e saberes matizados pela formação geográfica, no cotidiano escolar, além dos elementos negativos e positivos do contexto de atuação que podem dificultá-la ou possibilitá-la, depende da clareza de sua delimitação e da assumpção de sua relevância para a permanente construção de uma forma, de um jeito de ensinar, próprio, autoral;
- a construção do eu profissional docente enquanto forma de ensinar é marcada pela interação com os alunos e também pela singularidade, personalidade e reflexão.

Sobre os saberes conceituais geográficos, as duas dimensões emergentes das falas sobre este tema: conceitos e ensino-aprendizagem, e papel dos conceitos, em conjunto, revelaram que:

- a preocupação dos professores com a contextualização dos conteúdos e da abordagem conceitual no intuito de dotá-los de sentido, de significação para os alunos, o que contribui para a mobilização destes em relação à sua aprendizagem, ocorre preferencialmente por meio de exemplificações e da aula expositiva e dialogada, notadamente no início da abordagem dos conteúdos;
- os conceitos possuem caráter estruturador do currículo de seu ensino e da aprendizagem dos alunos, pois constituem nexos lógico-explicativos dos fenômenos, temáticas ou conteúdos;
- possivelmente, a principal função dos conceitos seja a superação ou ampliação do senso comum dos alunos, rumo a um conhecimento mais sistematizado e abstrato;
- os conceitos geográficos possuem por finalidade a espacialização dos fenômenos, contribuindo para a distinção do vocabulário, do discurso e, de certa forma, das temáticas da Geografia em relação aos das outras disciplinas escolares ou áreas do saber.

A entrevista, quarto instrumento de pesquisa, foi analisada no subitem a seguir no intuito de aprofundar percepções e constatações possibilitadas pelos outros três instrumentos, e também, de proporcionar interpretações e explicitações que ainda não tenham sido contempladas a contento pela análise dos dados realizada até então, notadamente quanto aos dois últimos objetivos específicos da presente investigação.

6.2 REFLEXÕES, SILÊNCIOS, RISOS E (IN)COMUNICABILIDADES ACERCA DO TRABALHO CONCEITUAL E DOS SABERES CONCEITUAIS GEOGRÁFICOS: SERÁ QUE EU ESTOU ENTENDENDO, E DIZENDO, O QUE ELE QUER SABER?

A entrevista semiestruturada (Apêndice F) constituiu o quarto instrumento de coleta de informações desta pesquisa e é analisada neste subitem. Sua realização ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2019, conforme as disponibilidades de tempo dos professores participantes, em vários locais, suas casas, escolas onde trabalham e nas dependências da Biblioteca Central da UEL. Cada entrevista teve a duração média de 35 a 40 minutos. Elas foram audiogravadas e posteriormente transcritas, resultando, no total, em 80 páginas de texto. Em razão da indisponibilidade de tempo advinda da intensificação das atividades laborais do final do ano letivo de 2019, uma professora, P3, não participou deste instrumento de pesquisa. Assim, a Entrevista foi realizada com nove dos dez professores participantes.

Sua escolha para compor os instrumentos de pesquisa deveu-se ao caráter complementar dos quatro instrumentos. Por meio da entrevista pretendemos ter um último contato individualizado com cada um dos professores, explorando de maneira mais específica alguns temas ainda não suficientemente compreendidos a partir da organização e análise dos demais instrumentos.

Consideramos que, ao concluir o processo investigativo com a entrevista, com questões abertas e emergentes ao longo da conversa que permitiram a livre expressão dos professores, e pelo contato pesquisador-professor participante já ter se tornado mais estreito, este instrumento permitiu abordagens que consideramos mais complexas de serem realizadas com os outros três instrumentos, notadamente quanto ao trabalho conceitual e aos saberes conceituais geográficos dos docentes. Complexidade que fica evidente no título deste subitem, que expressa as dúvidas dos professores em relação a certos questionamentos muito específicos, sobre os quais muitos mencionaram nunca ter refletido como o fizeram ao participarem da entrevista, mas também leveza e comprometimento que tiveram ao tentar se expressar da melhor forma possível.

Saber e conhecimento são compreendidos pelos professores como distintos. Um estando mais atrelado às vivências, experiências, ao manejo das

habilidades construídas, incorporadas ou emergentes no decorrer da atuação profissional e da própria existência como um todo; e, o outro, estando mais relacionado à formação teórica, acadêmica, sistematizada.

A percepção de complementaridade entre ambos se ancora em suas diferenças, no entanto, a permeabilidade e a própria dificuldade em distingui-los, no contexto do exercício profissional, demonstram sua inseparabilidade ou coesão na composição do pensamento e da ação docentes. Neste sentido, para o grupo de professores colaboradores, tanto o saber quanto o conhecimento são associados ao senso comum, às vivências cotidianas do trabalho, a um caráter mais prático; como também o são, à rigorosidade, à sistematização, à ciência, à teoria.

Os excertos a seguir ilustram a diversidade destas concepções:

O saber ele está mais ligado com a questão da vivência em si, especificamente da atuação em sala de aula, você tem alguns saberes que você vai adquirindo com o decorrer do tempo. Enfim, saber é uma coisa diferente de conhecimento. Conhecimento é, no caso, mais específico da parte do conhecimento científico né, da estrutura conceitual (Entrevista P5)

Eu acredito que são conceitos diferentes, mas que se correlacionam. O saber, o saber, existem vários saberes e vários conhecimentos, entretanto, a... o saber, se a gente pensar o saber, do ponto de vista educacional, que é o que a gente trabalha, ele é um saber sistematizado, ele é um saber focado em alguns pontos que são importantes. Conhecimento a gente adquire também né, com a vida, com a família, no dia a dia. Não que na escola também não se adquira conhecimento. Também adquire. Então eu vejo assim. Não são os mesmos conceitos. Não saberia dizer exatamente qual é o de um e o de outro. Na verdade, eu vejo uma linha bem tênue entre um e outro. Acho que o saber é quando eu sistematizo, eu construo o saber. O saber escolar, no caso aí, se referindo nesse caso, o saber escolar, a meu ver, ele é uma construção que trabalha o cognitivo do aluno, que trabalha com as especificidades das disciplinas, no nosso caso a Geografia. O saber ele exige um... uma construção científica, metodológica, pra acontecer. Agora o conhecimento o aluno vai adquirindo na medida em que ele vai aprendendo algumas coisas, na medida em que ele vai vendo o mundo, ele vai fazendo leituras que constroem o seu conhecimento (Entrevista P10)

Analisando a primeira fala à luz dos pressupostos teóricos acerca do saber docente abordadas no decorrer deste texto, segundo as quais o saber possui caráter abrangente, contemplando, por exemplo, saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, P5 compreende o saber enquanto saberes da experiência e conhecimento enquanto saberes disciplinares e, também, saberes pedagógicos. A segunda fala apresenta uma concepção inversa à de P5, de saber mais sistematizado e conhecimento mais experiencial, salientando, contudo, a quase

indistinção entre ambos. Segundo P10, o termo “saber escolar” remete à uma construção cognitiva elaborada e científica por parte do aluno, ao passo que, o conhecimento deste, contempla um conjunto maior de experiências, que podem, inclusive, incluir seu saber escolar.

A relevância do conhecimento disciplinar na composição do saber ou dos saberes docentes perpassa as concepções dos professores. Para P2 o conhecimento docente possui um claro caráter disciplinar, sendo entendido como a sistematização do estudo de cada área do conhecimento. A questão pedagógica constitui o traço comum entre o conhecimento docente dos professores, mas possui menos relevância que o conhecimento disciplinar, tanto que ele nos sugere uma mudança terminológica: “Saber docente, eu acho que o termo saber docente ele já está errado. Tem que ser conhecimento docente né. Porque a sabedoria é uma questão da própria vivência cultural né. Então eu até sugiro na sua tese aí, mudar ou tentar mudar esse termo” (Entrevista P2).

No entanto, outros professores salientam justamente esta amplitude dos saberes docentes, em comparação com a especificidade do conhecimento científico/disciplinar geográfico como uma característica inerente aos mesmos.

Você precisa de ter um certo conhecimento de como eh... as pessoas convivem, como as pessoas compreendem determinadas situações pra que você possa utilizar o seu conhecimento científico pra justamente desempenhar a sua prática docente. Então o saber docente é justamente isso, não só você se vestir de conhecimento, mas também saber exatamente conviver com as pessoas né, até a forma como você, a instituição em si, a escola, na verdade como ela funciona, tem que ter um saber a mais, não só o conhecimento científico de professor né. Tem que ter um saber maior, mais amplo (Entrevista P5)

Interpretamos este “entender como a escola funciona” enquanto como as normatizações educacionais, as orientações pedagógicas e os conhecimentos científicos/disciplinares geográficos se reelaboram, se ressignificam no pensamento do docente para se consubstanciar em seu modo, jeito, estilo de ser professor, no cotidiano de seu trabalho.

Neste sentido, para P6 o saber docente constitui a, ou manifesta-se na prática docente em sala de aula.

O saber docente pra mim é a prática docente em sala de aula. Então o saber docente é: como expor o conteúdo, como selecionar o conteúdo, como motivar os alunos, eh, como gerar nesses alunos inquietações, que

nós temos, mas também conseguir fazer com que eles possam ficar inquietos (Entrevista P6)

Notamos nesta fala que o caráter prático do saber docente se amalgama com o conhecimento teórico científico/disciplinar no ato de pensamento, que antecede a ação pedagógica em si, de selecionar o conteúdo a ser proposto em sala de aula, em congruência com a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman. Salientamos também que a inquietude citada por P6 constituiu uma das UCs construídas na análise do primeiro instrumento de coleta de informações, o Teste de Associação de Palavras, a “Atuação Irrequieta”. Ou seja, que ela está presente desde as primeiras concepções docentes, expressas ao longo dos quatro instrumentos utilizados nesta pesquisa.

O saber docente também é expresso pela ideia de construção ininterrupta, atrelada à uma busca constante, a uma incompletude.

Então eu acho que esse saber é como você vai encaminhando a sua busca né, no caso a gente que é professor de Geografia, os seus estudos, aprofundamentos de, das informações, de conceitos, enfim. Então eu acho que esse saber, ele vai acompanhar a nossa vida nesse sentido dessa construção. Ele só vai se consolidar por meio de uma construção do conhecimento, né. Pra eu ter esse saber dentro da Geografia, o meu saber docente na Geografia, eu tenho que ir construindo ele né, diariamente, enfim. Não tem fim essas coisas, mas é uma construção mesmo (Entrevista P9)

Os saberes docentes são difíceis de serem explicados, explicitados, talvez por estarem tão impregnados no pensar, no saber fazer do professor, que uma abstração analítica acerca dos mesmos seja pouco comum.

Uma coisa é ele ter a experiência que inclui saberes, e outra coisa é ele ter conhecimento. O professor que tem a atuação, mais maturidade, ele tem certos saberes e ele não sabe explicar por que que daquele jeito funciona, mas ele sabe, entende. Eu acho que é assim (Entrevista P1)

Segundo Gudmundsdóttir e Shulman (2005), os professores experientes possuem um conhecimento pedagógico do conteúdo que possibilita uma atuação docente mais convicta, mesmo que eles não saibam explicitar as razões destas convicções.

A questão da produção ou construção de conhecimentos e/ou saberes pelo professor no exercício de sua atuação profissional suscitou

concepções diversificadas. As percepções a respeito contemplam somente a transmissão, identificam a construção, e ambas ao mesmo tempo. Embora o foco da entrevista tenha sido o professor, muitos deles não conseguiram desatrelar a sua construção de conhecimentos e saberes da construção dos mesmos pelos alunos. Tal fato demonstra que o ensino-aprendizagem se constitui por processos complexos de interação professor-aluno nos quais a construção de um depende, ou no mínimo é influenciada pela construção do outro.

Então existe a produção do saber, assim, tanto pra mim quanto para os alunos. É um caminho de mão dupla. Esse saber, tanto para os alunos quanto pra mim, particularmente, são os testes de metodologias. Como que eu vou saber aplicar determinada metodologia para uma clientela, pra um determinado conteúdo? Só fazendo aquilo. Fazendo eu vou testando, eu vou ter uma resposta. Então eu não consigo saber se aquilo que eu estou fazendo ele é um saber pra mim se eu não testo ele. É mais ou menos um experimento. Só que não é científico. Seria um experimento empírico dentro das metodologias. E aí cada professor vai ter a sua resposta como ele achar que... é muito particular isso (Entrevista P6)

Neste excerto, a questão metodológica é associada ao saber. Notamos que a assumpção da validade da metodologia é concebida a partir da empiria. À luz do referencial teórico mencionado neste texto compreendemos que a sistematização das conclusões individuais de P6, via procedimentos científicos dotados de certo rigor e, a partir de então, sua comunicação a outros professores, poderia tornar este saber docente individual, um “saber da ação pedagógica”, nos termos apontados por Gauthier *et al* (1998).

Esta possível postura reflexiva, sistematizada e comunicacional do professor frente às suas descobertas advindas da prática docente poderia contribuir para a superação ou ressignificação da concepção de que a construção sistematizada e válida do conhecimento ocorre somente na academia. Modo de pensar que podemos constatar na fala de P1:

Quando eu saio pra me capacitar eu acredito que eu produzo conhecimento. Por exemplo, fiz o mestrado, a Dissertação, aquela caminhada trouxe certos conhecimentos. E e os saberes, como eu disse, a experiência do dia a dia nos traz saberes, nos traz manhas, nos traz jeitos. E a gente constrói saberes. Mais saberes do que conhecimento, dependendo do tempo que você tem para buscar os conhecimentos. Apesar que as palavras parecem ser similares, mas eu tô tentando diferenciar (Entrevista P1)

A dificuldade em distinguir conhecimento e saber não esconde, no entanto, a primazia do primeiro em relação ao segundo, que constitui “manhas, jeitos”, para P1.

A produção ou adaptação/escolha de material didático constitui uma forma de produção de conhecimento para P4:

Como eu atuo na EJA¹⁹, na EJA não tem material para o aluno, a gente tem que construir o tempo todo. A gente não tem livro didático de referência. Neste sentido a gente produz muito, a gente constrói muito porque você tem que levar, você tem que produzir o material que você vai desenvolver com o aluno (Entrevista P4).

Concebendo que a sistematização dos conhecimentos possivelmente construídos pelos professores é dificultada pelo individualismo docente, bem como pela falta de momentos e espaços que a possibilite, P5 constata que transmite mais saberes que conhecimentos em sala de aula, o que para ele pode representar um problema na aprendizagem dos alunos, visto que seus sentidos comuns não são plenamente superados por ou ressignificados com os conhecimentos geográficos mais sistematizados e lógicos, científicos.

Na minha prática, eu acredito, eu penso que eu acabo transmitindo mais saberes do que conhecimento. Mais saberes do que conhecimento... Porque muitas vezes o conhecimento científico... Na verdade nós temos assim muito pouco tempo pra conseguir eh inserir conhecimento científico mesmo pro aluno. Então assim muitas vezes a gente acaba assim eh procurando eh discutir assuntos que vão muito ligados no que eles trazem na sua vivência pra poder daí inserir algum conhecimento. Então, de certa forma, você acaba ensinando mais saberes do que o próprio conhecimento né, científico né (Entrevista P5)

Este excerto pode ser interpretado de dois modos distintos e complementares. Primeiro, que a busca por contextualizar e vincular ao cotidiano dos alunos os conteúdos e conceitos geográficos pode gerar aprendizagens que pouco ampliem ou ultrapassem o senso comum rumo a pensamentos abstratos e conhecimentos mais sistematizados. Segundo, conforme mencionado no subitem 4.2.1, o fato de, segundo Vigostki (1993), os adultos pensarem não apenas conceitualmente, mas também com pseudoconceitos, permite a compreensão da fala de P5 de que transmite mais saberes que conhecimentos, pois, por vezes, ao

¹⁹ EJA significa Educação de Jovens e Adultos.

tentar aproximar-se do universo cultural dos alunos em suas explicações, o professor pode utilizar-se de pseudoconceitos e não conseguir construir com os alunos, ou possibilitar que eles se apropriem dos conceitos correlatos aos pseudoconceitos, resultando no não alcance do pensamento conceitual.

Esta fala de P5 dialoga com alguns questionamentos acerca da contextualização dos conceitos e conteúdos escolares geográficos no processo de ensino e aprendizagem, tema bastante presente nas falas dos professores ao longo de sua participação no Grupo Focal (terceiro instrumento de pesquisa). A busca pela vinculação dos conteúdos geográficos escolares ao cotidiano do aluno é sempre benéfica? Pode haver uma supervalorização do senso comum em detrimento de um conhecimento mais organizado, mais sistematizado e mais próximo ao conhecimento científico na escolarização geográfica? A superação ou ressignificação do senso comum e a busca por um conhecimento científico ou mais próximo deste constitui uma das finalidades da educação básica? Se sim, qual a percepção dos professores de Geografia acerca do ensino e aprendizagem no tocante a esta finalidade escolar? Qual a relevância dos conceitos para o alcance de tal intento?

Sem a pretensão de responder a todas estas questões, mas balizando-nos por elas, no âmbito das características e limites desta investigação, procuramos tecer algumas considerações acerca das formas de pensar dos professores participantes da mesma.

Os professores são unânimes em apontar que a contextualização dos conteúdos e conceitos, sua vinculação com o dia a dia e as vivências dos alunos são relevantes para os processos de ensino e aprendizagem geográficos na educação básica, ao permitir a abertura do diálogo professor-aluno, motivando-os, criando uma relação empática com eles, e entre o aluno e o conhecimento, como podemos verificar nos dois excertos a seguir:

Eu acho que ela é sempre muito positiva porque ela provoca a motivação e a partir dali um ambiente propício para existir a aprendizagem. Ela tem que ter. Eu não consigo ver você começando uma aula, colocando lá um conceito, um conceito... que à primeira leitura já aparece abstrato. E abstrato ele não tem motivação, acho que é uma rejeição já de imediato. Então a contextualização tem que ter, porque senão não há um início de diálogo. Vai haver um monólogo e ele vai falar: ah tá, ok, já terminou professor? Pronto, ele se fecha e quer correr de você. Então eu acho que o caminho da contextualização é o primeiro passo para a abertura de diálogo. Senão, parece que não tem diálogo (Entrevista P1)

Então se eu chegar na sala de aula definindo determinadas coisas que estão desenhadas no meu conhecimento, na minha formação, eu chegar com isso desenhado e despejar, dentro da minha visão, dentro da minha realidade, eu acho que eu vou criar uma relação não muito empática. E não consegue atingir o aluno. Agora a partir do momento que eu chego com conceitos basilares da disciplina, a partir do momento que eu chego com uma brincadeira, com um tratamento daquilo que o aluno sabe, pra ele sentir segurança: isso eu sei, o professor está falando algo que eu sei, eu posso participar do que o professor está falando porque eu posso, eu sei, eu vivi isso, eu vi isso, eu participei disso. E aí a partir dali eu trazer pro aluno coisas novas. A partir do que nós já discutimos: aí gente, não é só isso, tem isso também, vamos por esse caminho agora. Mas primeiro você fez uma construção. Então eu vejo assim, é muito importante trabalhar a vivência do aluno, só que precisa acrescentar a vivência acadêmica [...] Não adianta eu chegar falando a linguagem de Shakespeare pra quem nunca leu Shakespeare. Mas eu posso falar da vida do aluno, eu posso falar do final de semana do aluno e daí chegar a Shakespeare (Entrevista P10)

O final de sua fala, P10 apresenta uma preocupação, um cuidado, expresso pela maioria dos professores quanto à contextualização dos conteúdos geográficos: ela não pode se restringir ao senso comum, precisa avançar rumo a um conhecimento mais sistematizado, científico. Se isso não ocorre – e, segundo os professores, muitas vezes não há essa aquisição da generalização ou abstração por parte de muitos alunos – tal fato é compreendido por alguns destes docentes como um aspecto negativo da vinculação dos conteúdos da Geografia ao cotidiano dos estudantes.

Neste sentido, P4 cita que nunca constatou a preocupação dos autores que leu acerca de possíveis aspectos negativos da contextualização no ensino de Geografia, bem como a dificuldade em promover aprendizagens que ultrapassem o senso comum rumo um conhecimento mais sistematizado.

Eu acho que só positivos. Eu penso que positivos. Nunca parei pra pensar se ia ter negativos. Porque a gente fala tanto de contextualização, todos os autores que você vai ler, dentro da pedagogia crítica, eles vão falar da contextualização. Não tem como você trabalhar sem contextualizar. Então eu nunca parei pra pensar se tem pontos negativos. Pra mim sempre teve pontos positivos. Não me lembro de ter lido algum autor que fale de pontos negativos. Eu acredito que não. Agora o que a gente tem que tomar cuidado é de não... apesar de você estar contextualizando, é deixar só no senso comum. Essa importância que você tem que tomar cuidado, porque se ficar só no senso comum, que crescimento que o aluno teve? E isso é difícil. Essa é a parte mais difícil, transformar esse senso comum em conhecimento sistematizado ou científico, como a gente fala né. O perigo é você ficar só no senso comum. Eu acho que isso é uma preocupação que o professor tem que ter a hora que ele for ensinar (Entrevista P4)

Já P5 aborda a questão da relação da diversidade vocabular com a compreensão do potencial explicativo da Geografia enquanto área do conhecimento/saber, que fica empobrecida e pode limitar aprendizagens mais satisfatórias do aluno quando a contextualização não transcende os limites das exemplificações docentes.

Acho que tem que tomar cuidado pra não esvaziar muito né, o conhecimento, porque acaba esvaziando. Até o chamado léxico de palavras acaba esvaziando porque daí a gente acaba assim eh, deixando os conceitos, os conteúdos, as palavras em si um pouco mais empobrecidas, eu penso. A gente acaba empobrecendo. A gente tem que tomar cuidado com isso, pra não ficar um negócio muito no senso comum, muito nos exemplos, né. Aquela ideia que a gente tem, o cidadão explicar uma coisa, ah, exemplo... Não. A gente tem que entender o conceito, o conteúdo, depois a gente parte pros exemplos. A gente não pode pegar só dando os exemplos, fazendo uma coisa mais do senso comum, e acaba empobrecendo o conhecimento. A gente tem que tomar cuidado com isso. [...] Às vezes, quando chega as provas, ou Paraná, ou Brasil²⁰, e tem uma questão lá que o aluno não sabe responder por conta de uma palavra que ele não entendeu o que significa. E é algo que o professor poderia ter trabalhado, mas como ele usou um exemplo mais do senso comum pro aluno entender, na verdade o aluno entendeu ali o exemplo, mas não compreendeu, entendeu, mas não compreendeu (Entrevista P5)

Quanto às exemplificações enquanto instrumento utilizado pelo professor para contextualizar os conteúdos e conceitos em suas interações explicativas com os alunos, a Figura 19 a aponta como a forma privilegiada de abordagem dos conceitos geográficos. A fala de P5, ao fazer um contraponto a relevância das exemplificações, embasa nossa assumpção do seguinte ponto de vista: embora não se questione a validade da contextualização e, portanto, de uma de suas formas de implementação – a exemplificação – para a aprendizagem dos alunos, esta aprendizagem pode também ser impactada de maneira não positiva pelo excesso de exemplificações, se tal atitude docente inibir o raciocínio dos alunos, visto que, se o professor sempre fornecer os exemplos, sempre pensar pelos alunos, estes podem, assim, acostumar-se a esperar comumente do professor os raciocínios que promovam as interpretações dos conceitos num plano cotidiano, e não a realizá-los por si mesmos.

²⁰ Prova Paraná e Prova Brasil são avaliações externas que objetivam avaliar, de maneira padronizada, para todo o território estadual e nacional, respectivamente, o nível de aprendizagem dos alunos.

As concepções de Shulman sobre as relações entre os conteúdos e o conhecimento do professor expressas no conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, bem como as ideias de (Lopes, 2010) e (LOPES; PONTUSCHKA, 2011), acerca do conhecimento pedagógico geográfico contribuem para que compreendamos as formas de pensar e agir docentes, como as citadas sobre a utilização das exemplificações, enquanto maneira encontrada pelo professor para transformar o conhecimento científico geográfico em conteúdos escolares passíveis de assimilação/apropriação pelos alunos.

Um ensino aprendizagem escolar de Geografia que estimule e promova a apreensão de conhecimentos mais sistematizados, lógicos e abstratos, em comparação com os conhecimentos ou saberes matizados pelo senso comum prescinde dos princípios lógicos, conceitos e categorias da ciência geográfica. Por contemplarmos nesta investigação os conceitos geográficos, abordaremos a seguir as relações entre conceitos e conteúdos no ensino desta disciplina escolar, a partir de questionamentos sobre: O que delimita a geograficidade de um conteúdo para a educação básica? Ou, dito com outras palavras, o que distingue um conteúdo de Geografia de conteúdos de outras disciplinas escolares? Qual a relação entre conceitos e conteúdos no ensino e aprendizagem da Geografia na educação básica?

A geograficidade de um conteúdo escolar é delimitada, segundo os professores participantes desta investigação, pelo seu desdobramento na questão espacial ou territorial, pela espacialização do fenômeno, por sua presença e materialização no espaço geográfico, pela sua capacidade de promover o entendimento do espaço.

Para figurar no ensino e aprendizagem da Geografia escolar, segundo P10, os conteúdos precisam propiciar o entendimento do espaço no sentido de proporcionar ao aluno a compreensão de que em sua vida, que é permeada por práticas espaciais, ele é influenciado pelo espaço, mas também pode influenciá-lo ou transformá-lo.

Eu vejo que a Geografia é uma ciência que ela tem como ponto mais importante levar o aluno à compreensão de que ele é um agente participante desse espaço, que ele vive o espaço, que ele constrói o espaço, que ele domina o espaço. E se ele vive, se ele constrói, se ele domina, então o que ele precisa? Ele precisa entender esse espaço (Entrevista P10)

A materialização do fenômeno estudado no espaço geográfico é que, para P2, diferencia os conteúdos da Geografia dos conteúdos de outras disciplinas escolares. Para escolhê-los, portanto, o professor precisa ter clareza quanto ao enfoque e quanto à intencionalidade da abordagem dos conteúdos, e procurar demonstrar este enfoque/intencionalidade dos conteúdos aos alunos.

A partir do momento que tem uma relação homem-natureza, ser humano-natureza, você tem um, você não pode cair numa questão sociológica, histórica, que andam bem perto, você tem que tomar cuidado. Quando você vai trabalhar sobre, vamos pegar: desigualdade social, a Sociologia trabalha, a Geografia tem que trabalhar outro enfoque né. Como que a desigualdade se materializa no espaço geográfico? Através das moradias precárias. Quando vai trabalhar a questão do desemprego, apesar que o desemprego é muito trabalhado dentro da Sociologia, mas quais são as consequências do desemprego dentro do espaço geográfico. Aí você acaba trabalhando essa questão (Entrevista P2)

Conforme P6 a geograficidade de um conteúdo é definida pela espacialização do fenômeno e por suas consequências, notadamente no espaço, e a Cartografia é fundamental para representar esta espacialização. Infere-se de sua fala que todo conteúdo passível de uma representação temática cartográfica e que possua implicações sociais, econômicas, culturais, ambientais, no espaço, pode ser abordado enquanto um conteúdo escolar geográfico.

O fenômeno da geograficidade, tem que ter duas coisas que são indissociáveis, não dá pra separar: como que aquele fenômeno ele vai se espacializar, o fenômeno dentro da escala do espaço; e a Cartografia pra mostrar como que... qual que é a consequência desse fenômeno. Talvez a Cartografia ela não mostre o processo, mas ela mostra a consequência, o resultado final. Não é isso que nós... quando você coloca um mapa, você não está ali mostrando um resultado, final não, esse fenômeno pode continuar, ele pode parar, o mapa de hoje pode não ser o mapa de amanhã, dentro do movimento né. [...] Pra mim, geograficidade é isso: tem que estar marcado o espaço, tem que ter a Cartografia pra explicar o fenômeno, agora as relações desse fenômeno, aí é no conteúdo, né, é no conteúdo (Entrevista P6)

Já para P5 é o atrelamento aos conceitos geográficos que define a geograficidade de um conteúdo escolar. Falas como esta evidenciam a relevância da questão conceitual para o ensino e aprendizagem da Geografia no âmbito da educação básica, demonstrando a pertinência do enfoque de nossa pesquisa.

Eu parto do princípio dos conceitos da Geografia. Sempre pensando nos conceitos: lugar paisagem, território, espaço geográfico o próprio espaço natural em si, redes. Eu parto sempre do conceito. Então se encaixa o conceito, se eu encaixo o conceito com a própria realidade do aluno, entendeu, aí eu posso tranquilamente dar esse conteúdo (Entrevista P5)

Este excerto permite uma ligação com a questão da relação entre conceitos e conteúdos no ensino e aprendizagem da Geografia na educação básica. Para delimitar esta relação, os professores mencionaram que o conteúdo precisa estar alicerçado no conceito, que prepara, portanto, sua abordagem, que se trata de uma relação de indissociabilidade na qual a abordagem conceitual emerge da contextualização dos conteúdos, partindo-se do conteúdo para o conceito, mas que também pode-se partir do conceito para o conteúdo. A relação, ou as relações entre ambos são percebidas pelos professores como heterogêneas e complexas.

Conceitos e conteúdos possuem uma unidade no ensino-aprendizagem geográfico, sendo difícil separá-los, mesmo analiticamente.

Os conceitos e os conteúdos. Eu acho que é uma relação indissociável. Não há como você trabalhar conteúdo se você não trabalha conceitos. Vamos pegar alguns exemplos. Vamos pegar o 7º Ano, região. Como você vai trabalhar as regiões do Brasil se você não conceitua o que é região, que são as particularidades da natureza, da cultura, das etnias, em muitos casos, de todas as coisas que se aproximam, não só geograficamente (Entrevista P6)

Consideramos que esta concepção de P6 de indissociabilidade entre conceitos e conteúdos é mais condizente com o discurso dos professores colaboradores ao longo do processo investigativo em comparação com as ideias a respeito, apresentadas na Figura 24, de uma relação hierárquica entre ambos.

Ao embasar os conteúdos, os conceitos dotam-nos de sentido. “O conteúdo, ele precisa estar alicerçado no conceito. Não adianta você pegar um conteúdo que não esteja relacionado com um conceito. Se o conteúdo está deslocado do conceito ele fica sem sentido” (Entrevista P5).

Metodologicamente, pode-se partir dos conceitos para se chegar aos conteúdos, ou vice-versa.

A gente tem um conceito, não é, geral, e daí a gente elenca alguns conteúdos pra que a gente possa trabalhar aquele conceito. É complexo. A gente parte de um conceito pra vários conteúdos, e às vezes a gente parte de um conteúdo que te leva, te remete a outro conceito. Então... não existe uma única vertente né (Entrevista P7)

A experiência profissional proporciona ao professor a percepção do momento da abordagem conceitual no decorrer da explanação do conteúdo, contribuindo para a compreensão do aluno, por meio de sua contextualização.

Então eh quando você está trabalhando um conteúdo, no meio da sua explicação surge um *link* pra você trabalhar um conceito e aí você, de repente, cita até um autor, esse conceito tal autor descreve e esse conceito ele fala assim. E aí eu começo a mostrar pro aluno: você consegue perceber que esse conceito aqui, exatamente fala dessa realidade, dessa forma. É assim que eu trabalho, geralmente... no momento da... é difícil determinar assim, eu não falo: olha, veja bem, é nessa hora que eu faço isso. Como a gente está acostumado, a gente tem o hábito de fazer a explanação da aula e começar a contextualizar com a realidade dele, e aí é nesse, é no momento da contextualização, eu sempre tenho em mente que chega um momento que eu vou puxar para o conceito da Geografia no meio da explanação, na hora de contextualizar, primeiro contextualiza, e daí quando ele entendeu, quando ele se viu no meio do meu exemplo, aí eu falo, olha, isso que você está vendo, alguém já falou, isso faz parte desse conceito. Alguns momentos, tem vários momentos que a gente faz isso, certo. É no processo de explanação e de contextualização, aí a gente mostra pro aluno: você se enxergou nessa realidade? Certo, então isso aí ó, dentro disso que você está vendo, está o conceito. Vocês conseguem perceber que é verdade isso? É assim que eu faço (Entrevista P1)

Os conteúdos são concebidos por P10 como sendo mais amplos que os conceitos, sendo que os primeiros se moldam, para se adequar aos segundos.

Acho que o conteúdo, o conteúdo é o todo né. Quando eu vou trabalhar um conteúdo ele é amplo, eu posso trabalhar o conteúdo a partir de uma série de conceitos. Eu vou trabalhar o conteúdo meio ambiente. Ótimo. Mas que conceitos você vai trabalhar? Eu vou trabalhar o conceito de lugar pra tratar a questão do meio ambiente. Então eu estou pegando um conceito basilar da Geografia, pegando um elemento basilar da Geografia que é o conceito de lugar pra trabalhar um conteúdo relacionado ao meio ambiente. [...] Então eu acho que não é o conceito que se enquadra no conteúdo, é o contrário, é o conteúdo que se enquadra no conceito. Eu acho que, se fosse fazer uma analogia eu diria que o conceito é a mão, e a luva são os conteúdos. A luva que tem que se encaixar. Não a mão encaixar na luva. Ao contrário é a luva que encaixa na mão. Nossa viajei né, pra falar isso. Tive que pensar num exemplo assim pra dizer o que eu estou pensando (Entrevista P10)

A indissociabilidade é inerente à relação entre conceitos e conteúdos. Ao longo da entrevista – mas também do Grupo Focal – evidenciou-se que um ensino-aprendizagem geográfico mais satisfatório, desejável, mais significativo necessita, por parte do professor, da clareza acerca das relações entre

conceitos e conteúdos para que a abordagem dos primeiros possa proporcionar compreensões e apreensão significativas dos conteúdos. A questão importante é: como isso está ocorrendo no ensino de Geografia na educação básica?

Neste sentido, o mergulho nas concepções dos professores permitiu-nos a compreensão de que, seja por sua formação, ou por questões organizacionais e infraestruturais das escolas, o trabalho docente na disciplina de Geografia não contempla a contento a relação ou as relações entre conceitos e conteúdos no sentido de proporcionar aos alunos compreensões significativas desse par conteúdos-conceitos geográficos. O que, evidentemente, não depende apenas do professor, mas também do empenho e envolvimento dos estudantes. Um dos professores participantes evidenciou esta percepção.

Honestamente eu não acredito que eles consigam fazer essa relação da compreensão do conteúdo interligado com o conceito da Geografia. Não consegue tá. Aí, digamos assim, é um problema pra nós enquanto professores de Geografia. Claro que se o aluno, o aluno ele pode entender o conteúdo, ele pode acontecer isso, ele pode entender o conteúdo, mas a gente buscar a relação deste conteúdo com o conceito, esperando que ele entenda isso, pode ser que não aconteça. Talvez não aconteça. Pra nós prepararmos a aula nós precisamos disso. Mas pro aluno, pra chegar a esse ponto eu acredito que não, até mesmo pela maturidade. Porque na verdade, digamos assim, infelizmente nós nos deparamos com uma situação muito complicada da própria organização escolar né. Eh, muitas vezes não se cobra isso do aluno. Então assim, muitas vezes a gente acaba indo pro viés, pro aluno compreender apenas aquele conteúdo específico, não relacionar com o conceito, deu pra entender. Talvez o viés principal seja a gente tentar articular o conceito com o conteúdo pra que ele possa compreender o conceito em si. Porque uma vez ele aprendendo o conceito eu acho que fica muito mais tranquilo. Só que a gente não consegue, eu percebo que a gente não consegue chegar a esse denominador. Eu falo pra você, no primeiro ano do ensino médio, quando eu tento explicitar os conceitos da Geografia, a gente percebe que o aluno ele meio que entende e não entende. E aí a gente vai, porque infelizmente tem que dar conta daquele rol de conteúdos etc. e tal e isso acaba meio que empobrecendo tanto o conhecimento, como o aluno não consegue fazer essa interligação. E isso é ruim. E, honestamente, eu não consigo. Assim, volta e meia a gente tentar fazer algumas coisas, na metodologia, mas eu acho que infelizmente não está chegando a esse, essa compreensão. [...] Falta isso, eu acho, a gente fazer essa interligação de uma forma mais científica (Entrevista P5)

Trilhando caminhos para a compreensão das percepções/concepções docentes acerca de seu trabalho no âmbito conceitual, os questionamos acerca do que caracterizaria o trabalho docente com conceitos no ensino de Geografia, na educação básica, como ideal. O conjunto das respostas apontaram a realização aulas de campo ou trabalhos de campo, de aulas mais

práticas e dinâmicas, iniciar as aulas de um período letivo com a delimitação dos principais conceitos geográficos pertinentes a abordagens dos conteúdos subsequentes, despertar o interesse pela leitura para facilitar a compreensão conceitual, e que o planejamento das ações de ensino e aprendizagem deveria ser regionalizado por cidades, municípios, propiciando abordagens dos conteúdos em escalas locais.

Abordar os mais importantes conceitos geográficos, procurando consolidá-los no pensamento dos alunos antes de explanar os conteúdos propriamente ditos constitui a melhor forma de proceder, segundo P10.

Pra mim o ideal eu acho que é o caminho que eu estou seguindo. Parece, ainda, que está dando resultado. Tenho a impressão. Eu normalmente, eu trabalho esses conceitos basilares da Geografia nas aulas iniciais. Então antes de eu começar qualquer assunto, qualquer coisa, antes de eu dar início ao assunto mesmo, de acordo, eu... eu tenho como premissa trabalhar primeiro esses conceitos. Hoje quem tem aula comigo tem que ter em mente que pra mim o que é muito importante: os conceitos basilares da Geografia. Tem que saber o que é espaço, tem que saber o que é lugar, tem que saber o que é paisagem, tem que saber o que é território, tem que saber o que é fronteira, tem que saber o que é ambiente, tem que saber o que é rede. Se o aluno souber isso, pra mim é muito importante. E aí, baseado nisso, nós vamos trabalhar outras coisas. No entendimento que eu tenho, se esses conceitos basilares, que eu chamo até de pilares da Geografia, se esses pilares, eles estão claros pro aluno, se o aluno tiver clareza desde o início do ano, que esses conceitos eles são chave pra Geografia, eles são basilares, eles são pilares, eles dão sustentação pra disciplina, e dentro deles, qualquer conteúdo que eu for trabalhar, eles precisam relacionar com esses conceitos, pra mim eu acho que eu estou com pelo menos quarenta por cento do caminho bem encaminhado (Entrevista P10)

Falas semelhantes a esta foram expressas por vários professores durante a realização do Grupo Focal, demonstrando seu caráter coletivo. Despertar o interesse dos alunos pela leitura seria ideal para apropriações conceituais mais significativas, para dois professores.

O ideal eu acho que eh... não começaria pela Geografia, seria o Projeto Político Pedagógico de de alguma forma despertar interesse pela leitura. Mais leitura... Tendo mais leitura, aí o aluno já vem com, com... maior conhecimento. Aí é possível trabalhar os conceitos porque ele já vem com maior conhecimento. E você não precisa ficar traduzindo palavras. Quando ele vem com pouco conhecimento, você tem que traduzir palavras, traduzir o básico e você não consegue ter um debate mais maduro. O despertar da leitura e aí eu volto naquela receitinha que a gente já tinha falado né, que é... a contextualização, pra ele ter motivação (Entrevista P1)

A carência da leitura é uma coisa que dificulta muito. Eu tenho alunos leitores, e eu tenho alunos que não leem. Então assim, aquele aluno que é um aluno leitor, esse é aquele aluno que ele consegue ir além. Ele faz aquela ponte, aí você fala, opa, esse compreendeu. Mas infelizmente, esse não é o ideal, a gente não consegue com a maioria dos alunos (Entrevista P4)

A regionalização dos planejamentos docentes, feitos coletivamente, como foco nas escalas locais e regionais proporcionaria abordagens conceituais mais contextualizadas com o cotidiano dos alunos tornando-as mais eficazes, para P5.

Então acho que em cada cidade os professores deveriam se reunir e desenvolver abordagens no sentido de conteúdos ligados aos conceitos da Geografia e como devem ser trabalhadas essas abordagens de acordo com os conceitos pra que o aluno possa entender a realidade dele ali, né, e poder fazer um *link* com a realidade global. Ai sim, talvez seria o ideal isso. Não que seria o ideal, mas acredito que seria o mais possível, seria isso. E daí, logicamente, é aquela velha história, quer queira quer não, teria que mudar um pouco o pensamento das Secretarias, das mantenedoras, em relação a isto também. Mudar um pouco a questão das avaliações, porque está muito fora da realidade. Está muito fora, eu vejo muito fora (Entrevista P5)

As avaliações externas, no entanto, deveriam ser repensadas para adequar-se à referida proposta, visto que, como estão sendo realizadas não dialogam a contento com a mesma.

Quando questionados se suas práticas de ensino e aprendizagem estariam mais próximas ou mais distantes do trabalho docente conceitual ideal, por eles descrito, cinco professores mencionaram que está próxima e quatro que se encontra distante. A proximidade com o ideal ou satisfatório ocorre por meio da utilização de distintas metodologias, da construção de maneiras ou métodos de ensinar eficientes dentro dos contextos das realidades das escolas, dos alunos e das características pessoais do professor. Os que consideraram seu trabalho como distante do ideal citaram as condições de trabalho desfavoráveis, dentre elas o envolvimento/motivação dos alunos, bem como a precariedade de conhecimentos prévios de muitos deles. Citamos uma fala a seguir, de P1, acerca da consideração distante, que aponta como resultado da prática docente insatisfatória para o professor, a precária ou a não assimilação conceitual pelos estudantes. Escolhemo-la por compreender que tal constatação dialoga com o foco de nossa investigação, os saberes conceituais geográficos dos professores da educação básica.

Então eu acho que eu não consegui atingir, não consegui atingir um bom número de alunos, nessa compreensão, por conta de... porque não dava tempo de você aprofundar, aprofundar porque... a falta de interesse por leitura e de pré-requisitos, eu acabava, eu acabava nivelando, talvez, meio... de médio pra baixo, e aí não dava conta de atingir esse ideal. Quando disse, não tinha como aprofundar, poucas, raras vezes né, quando tinha uma turminha um pouquinho melhor e tal e a gente conseguia aprofundar. As vezes quando o aluno era melhor, que tinha mais leitura, eu estava tendo um monólogo aqui e a galera, os demais, assistindo. Então daí eu falei, eu não posso desprezar os demais. Aí não aprofundava, e isso dava uma certa frustração de você não conseguir avançar. Mas daí eu tinha que estipular que pra mim então o ideal é que ele compreenda os fenômenos, compreenda mesmo sem, sem eh... assimilar conceitos. Compreender o fenômeno sem assimilar conceitos (Entrevista P1)

Acerca das aprendizagens geográficas esperadas dos alunos, no âmbito conceitual, poucos professores mencionaram os conceitos diretamente. De maneira geral, os docentes esperam que os conceitos subsidiem: leituras de mundo, espaciais ou geográficas; a compreensão do lugar e de sua importância enquanto espaço de vivência; uma formação cidadã que possibilite reflexões e ações no sentido de transformar a sua realidade, do exercício da cidadania.

O âmbito conceitual foi citado explicitamente por P6, para quem os conceitos podem subsidiar compreensões cotidianas, mas também mais gerais, abstratas como políticas e econômicas.

Eu espero que ele seja um ser humano pleno né, através desses conceitos né, pleno no sentido educacional da Geografia. Que isso possa subsidiá-lo na sua vida né. Vamos pegar aqui um conceito simples demais, extremamente simples. Pontos cardeais. Cara, isso não vai subsidiar a vida da pessoa, até o dia que ela morrer. Eu não acredito que o aluno vá usar todos os conceitos da Geografia pra sua vida. Mas ele vai usar alguns. Diria até, muitos. Ele vai entender o que é região, ele vai usar a vida inteira, pontos cardeais, meio ambiente, nossa, são vários. Vou falar aqui das questões naturais aqui né: tempo e clima, então assim, eh... ele acaba entendendo isso. Como ele vai usar isso no dia a dia a gente não sabe. Vamos pegar a questão um pouco mais cidadã, de entender o que é política, economia (Entrevista P6)

Nos dois próximos excertos os conceitos propiciam leituras de mundo. No primeiro, eles podem subsidiar compreensões por meio da lente da espacialidade, da relação homem-natureza. O segundo vislumbra, além de interpretações políticas e economias, a formação cidadã e a escala próxima, do lugar.

A leitura de mundo. Se o aluno sai, da Geografia, e consegue visualizar o mundo com uma lente, da relação home-natureza e como ela consegue visualizar dentro do espaço geográfico, exemplo clássico, quando o aluno consegue visualizar uma segregação espacial aqui da cidade de Londrina né, os locais né, já é um grande ganho não é, Então o que que acontece, dou um exemplo dessa ótica né. Logicamente você tem quando o aluno consegue adquirir conhecimento, não somente através dos indicadores oficiais, dessas provas que acaba tendo aí, mas principalmente a inserção do ser humano, do aluno, dentro do mundo atual né. Consegue usar a lente dessa dessa espacialidade do ser humano dentro do meio geográfico (Entrevista P2)

Eu acho que esse olhar do mundo. De quem ele é nesse mundo, e dentro desses conceitos ali ele ter minimamente uma visão dentro da questão política, minimamente ele ter uma noção do que é o econômico e o quanto isso muda a vida dele ou não, ou muda o mundo. Se ele tiver uma noção disso, dessa questão, desse efeito que tem, relação de poder né, ou então a importância do lugar ali onde ele vive, desde a escala do lugar até o mundial, eu já tô feliz. A Geografia é formação cidadã. Se eu ver um pouquinho disso eu acho que a Geografia fez um efeito na vida deles. Não só conceitual, mas mudança. E eu já vi isso em muitos. Isso eu posso afirmar pra você (Entrevista P9)

As aprendizagens geográficas são concebidas por P5 em seu potencial de despertar nos alunos a compreensão de que eles são sujeitos de e com conhecimento, e que este pode contribuir para a transformação de sua realidade.

Primeiro que ele aprenda a questão da, até meio que romântico, mas é verdade, a gente pensa nesse detalhe, que ele possa se compreender como agente, como sujeito que é dotado de conhecimento, que ele pode produzir conhecimento e que pode, de certa forma, transformar a sua própria realidade. Eu não penso em transformar a sociedade, uma coisa muito mais ampla, mas transformar a sua própria realidade. Que ele possa compreender isso (Entrevista P5)

Esta fala expressa uma das quatro finalidades da Geografia escolar que permeia os referenciais teóricos utilizados neste texto, apontada no subitem 4.1.1, capacitar os sujeitos para atuar em sua realidade.

Em síntese, a entrevista possibilitou a consolidação de percepções e constatações advindas dos outros instrumentos de pesquisa, acerca do trabalho conceitual e dos saberes conceituais geográficos. Por que saberes conceituais geográficos e não conhecimento conceitual geográfico? Saber é mais amplo que conhecimento, e, pelo exposto, o trabalho conceitual do professor de Geografia da educação básica compõe-se de elementos teórico-metodológicos, científicos, e, obviamente, conceituais, mas também de outros saberes, múltiplos, relacionados: ao entendimento de que, ainda que compartilhado com professores de outras áreas, o

saber docente do professor de Geografia é marcado pela lógica científica desta ciência e disciplina escolar; à busca constante de significar os conceitos e conteúdos por meio de sua contextualização; às interações humanas inerentes aos atos de ensinar e aprender; à percepção das características dos alunos de turma em seu coletivo e de suas singularidades individuais quanto aos processos de ensino e aprendizagem; à compreensão da personalidade do professor em seus elementos positivos e negativos em mediar a relação aluno-conhecimento. Os saberes conceituais geográficos, portanto, constituem uma amálgama de elementos apropriados e internalizados no permanente processo formativo do professor, que principia na formação inicial, mas que não se finda, desenvolvendo-se paulatinamente no decorrer da atuação profissional, que representam as formas particulares que cada professor possui de compreender as funções do pensamento conceitual nos processos de ensino e aprendizagem geográficos e a *práxis* desenvolvida pelo mesmo no intuito da construção com os alunos e não para os alunos, de formas de pensar espaciais, tendo a Geografia como forma de leitura de mundo que viabiliza este intento.

A entrevista constituiu um dos quatro instrumentos de pesquisa, que em conjunto permitiram a produção e a interpretação dos dados, sistematizados nos itens 5 e 6 deste texto. No próximo subitem relacionamos as temáticas presentes em nossa investigação com os quatro instrumentos de pesquisa que a compuseram.

6.3 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E O DESVENDAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO

Ao delinear esta pesquisa no subitem 2.3, apresentamos na Figura 2 um vislumbre do potencial investigativo dos quatro instrumentos de pesquisa utilizados e de sua articulação para alcançar os objetivos que propusemos para nosso processo investigativo. O Quadro 17 sintetiza os assuntos ou temas mais relevantes que permearam nossa investigação e pretende demonstrar como cada instrumento de pesquisa contribuiu para a explicitação do discurso dos professores participantes, complementando uns aos outros. Seu intuito é expor que a complexidade de seu objeto de estudo foi examinada por escolhas teórico-metodológicas plurais que propiciaram resultados satisfatórios.

Quadro 17 – Os temas iniciais e emergentes do processo investigativo e os instrumentos de pesquisa

Escolha profissional da docência em Geografia	
2 QUE	Possui motivações relacionadas ao contexto social do professor, à sua escolarização e às interações humanas vivenciadas.
Geografia escolar	
1 TAP	1 A especificidade da Geografia escolar constitui-se na interpretação espacial ou espacializada dos fenômenos, enquanto uma leitura espacial de mundo e dimensão espacial de análise de fatos, fenômenos e temáticas. 2 Os conteúdos curriculares são elementos ou meios de interpretar os temas ou fenômenos estudados.
Atuação ou trabalho docente	
1 TAP 2 QUE	1 A atuação ou trabalho docente possui atributos simbólicos, características do professor. 2 O planejamento das ações docentes contempla desde o âmbito específico das aulas a serem ministradas, ao âmbito mais geral das contribuições do professor para a organização da instituição escola como um todo.
2 QUE	A concepção de que a atuação profissional constitui uma das fontes dos conhecimentos e saberes do professor sugere que a mesma merece destaque no âmbito das pesquisas sobre educação e ensino.
Saber(es) docente(s)	
1 TAP 2 QUE	1 Conhecimento e formação são concebidos como permanentes, possuindo caráter de constante continuidade. 2 Possui sentidos e significações, atributos simbólicos que contemplam sua diversidade, dinamicidade, as experiências pré-profissionais e profissionais do professor, bem como o seu autoconhecimento.
3 GF	Na atuação profissional, a articulação de conhecimentos e saberes depende da clareza de sua delimitação e da assumpção de sua relevância para a permanente construção de uma forma, de um jeito de ensinar próprio, autoral.
4 ENT	1 Sua permeabilidade e a própria dificuldade em distingui-los, no contexto do exercício profissional, demonstram sua inseparabilidade ou coesão na composição do pensamento e da ação docentes. 2 Os saberes docentes são difíceis de serem explicados, talvez por estarem tão impregnados no pensar, no saber fazer do professor, que uma abstração analítica acerca dos mesmos seja pouco comum.
Formação inicial	
2 QUE	É considerada pelos professores como relevante para a atuação profissional docente. Contudo, também é concebida como insuficiente em prepara-los plenamente para o exercício laboral.
Teoria e prática	
2 QUE	São relevantes e complementares no trabalho docente. A <i>práxis</i> permeia as concepções dos professores sobre este tema, nas quais a experiência profissional é concebida como fonte de conhecimentos e saberes e, portanto, a escola, como local de sua construção.
Saber e conhecimento	
4 ENT	Saber e conhecimento possuem distinções e, portanto, complementaridades. Um está mais atrelado às vivências, experiências, ao manejo das habilidades construídas, incorporadas ou emergentes no decorrer da atuação profissional e da própria existência como um todo; é mais amplo. O outro, está mais relacionado à formação teórica, acadêmica, sistematizada; é mais específico.
Transmissão e construção de conhecimentos e saberes	
2 QUE	1 Embora concebam a escola como espaço de construção, e a experiência como fonte de conhecimentos e saberes, a maioria dos professores considera que mais transmitem que produzem conhecimentos e saberes na educação básica. 2 Para os professores que consideraram que se constrói conhecimentos e saberes na educação básica, a contextualização e a problematização dos assuntos e conteúdos foram concebidas como sua propiciadora.

<p>4 ENT</p>	<p>1 Muitos professores não conseguiram desatrelar a sua construção de conhecimentos e saberes da construção dos mesmos pelos alunos. Tal fato demonstra que o ensino-aprendizagem se constitui por processos complexos de interação professor-aluno nos quais a construção de um depende, ou, no mínimo, é influenciada pela construção do outro.</p> <p>2 As percepções a respeito contemplam somente a transmissão, identificam a construção, e ambas ao mesmo tempo.</p> <p>3 A questão metodológica foi associada à construção do saber; a produção ou adaptação/escolha de material didático foi considerada como uma forma de produção de conhecimento; e o individualismo docente foi apontado como empecilho à sistematização dos conhecimentos possivelmente construídos pelos professores, bem como a falta de momentos e espaços que a possibilite.</p>
Contexto de atuação profissional	
<p>1 TAP 2 QUE</p>	<p>O contexto de atuação profissional dos professores, o cotidiano das escolas, possui relevância em suas formas de pensar a Geografia escolar, sua atuação e seus saberes.</p>
Aluno como foco	
<p>1 TAP 2 QUE</p>	<p>O aluno é o foco dos processos de ensino e aprendizagem.</p>
<p>3 GF</p>	<p>Os saberes do professor amalgamam-se singularmente, conforme os contextos da escolarização dos estudantes, para proporcionar-lhes aprendizagens significativas enquanto articulações de seus conhecimentos cotidianos com conhecimentos mais sistematizados e científicos.</p>
Construção da forma de ensinar	
<p>3 GF</p>	<p>A construção do eu profissional docente enquanto forma de ensinar é marcada pela interação com os alunos e também pela singularidade, personalidade e reflexão.</p>
Questão conceitual	
<p>1 TAP</p>	<p>1 A relevância da questão conceitual perpassa as concepções docentes em relação à Geografia escolar, à atuação ou trabalho docente e ao saber geográfico.</p> <p>2 Os conceitos constituem elementos de confluência da Geografia escolar, da atuação ou trabalho docente e do saber docente.</p>
<p>2 QUE</p>	<p>A questão conceitual e os conhecimentos teóricos e científicos são essenciais às formas de compreender, se relacionar e vivenciar a Geografia escolar.</p>
<p>3 GF</p>	<p>1 A preocupação dos professores com a contextualização dos conteúdos e da abordagem conceitual no intuito de dotá-los de sentido, de significação para os alunos, contribui para a mobilização destes em relação à sua aprendizagem.</p> <p>2 O trabalho com conceitos ocorre preferencialmente por meio de exemplificação e da aula expositiva e dialogada, notadamente no início da abordagem dos conteúdos;</p> <p>3 Os conceitos possuem caráter estruturador do currículo de seu ensino e da aprendizagem dos alunos pois constituem nexos lógico-explicativos dos fenômenos, temáticas ou conteúdos.</p> <p>4 Possivelmente, a principal, função dos conceitos seja a superação ou ampliação do senso comum dos alunos, rumo a um conhecimento mais sistematizado e abstrato.</p> <p>5 Os conceitos geográficos possuem por finalidade a espacialização dos fenômenos, contribuindo para a distinção do vocabulário, do discurso e, de certa forma, das temáticas da Geografia em relação aos das outras disciplinas escolares ou áreas do saber.</p>
Contextualização de conteúdos e conceitos	
<p>4 ENT</p>	<p>1 A relevância da contextualização dos conteúdos e conceitos com o cotidiano dos alunos para os processos de ensino e aprendizagem geográficos na educação básica é consenso entre os professores. Suas justificativas, entretanto, contemplam mais a relação professor-aluno que a relação aluno-conhecimento.</p>

	2 Uma preocupação/cuidado que pode se transformar em um aspecto negativo da vinculação dos conteúdos e conceitos da Geografia ao cotidiano dos estudantes é sua restrição ao senso comum, dificultando seu aprimoramento rumo a um conhecimento mais sistematizado, científico, abstrato.
Relação entre conceitos e conteúdos no ensino	
4 ENT	1 As relações entre conceitos e conteúdos no ensino e aprendizagem geográficos são percebidas como heterogêneas e complexas. 2 A geograficidade de um conteúdo escolar é delimitada pelo seu desdobramento na questão espacial ou territorial, pela espacialização do fenômeno, por sua presença e materialização no espaço geográfico, pela sua capacidade de promover o entendimento do espaço. Entendimento que não se realiza sem os conceitos. 3 O conteúdo precisa estar alicerçado no conceito, que prepara, portanto, sua abordagem, numa relação de indissociabilidade na qual a abordagem conceitual emerge da contextualização dos conteúdos, partindo-se do conteúdo para o conceito, mas na qual, também pode-se partir do conceito para o conteúdo.
3 GF 4 ENT	1 Ao embasar os conteúdos, os conceitos dotam-nos de sentido. Um ensino-aprendizagem geográfico mais satisfatório, desejável, mais significativo necessita, por parte do professor, da clareza acerca das relações entre conceitos e conteúdos para que a abordagem dos primeiros possa proporcionar compreensões e apreensão significativas dos conteúdos. 2 Seja por sua formação, ou por questões organizacionais e infra estruturais das escolas, o trabalho docente na disciplina de Geografia não contempla a contento a relação ou as relações entre conceitos e conteúdos no sentido de proporcionar aos alunos compreensões significativas desse par conteúdos-conceitos geográficos. O que, evidentemente, não depende apenas do professor, mas também do empenho e envolvimento dos estudantes.
Trabalho conceitual ideal	
4 ENT	Possui como características a realização de aulas de campo ou trabalhos de campo; aulas mais práticas e dinâmicas; iniciar as aulas de um período letivo com a delimitação dos principais conceitos geográficos pertinentes a abordagens dos conteúdos subsequentes; despertar o interesse pela leitura para facilitar a compreensão conceitual; o vislumbre do planejamento das ações de ensino e aprendizagem regionalizado por cidades, municípios, propiciando abordagens dos conteúdos em escalas locais.
A Geografia molda as formas de pensar docentes	
3 GF	Como os conceitos organizam as formas de pensar dos seres humanos, estas são moldadas pelos conhecimentos específicos de sua área do saber de formação. Em outras palavras, os conceitos, as categorias, a linguagem, o discurso, enfim, a inteligibilidade da Geografia está entranhada nos modos de pensar e agir dos professores desta área do saber/conhecimento.
4 ENT	A relevância do conhecimento disciplinar na composição do saber ou dos saberes docentes perpassa as concepções dos professores.
Aprendizagens geográficas esperadas dos alunos	
4 ENT	Poucos professores mencionaram objetivamente os conceitos ao falar das aprendizagens geográficas esperadas dos alunos, no âmbito conceitual. De maneira geral, esperam que os conceitos subsidiem: leituras de mundo, espaciais ou geográficas; a compreensão do lugar e de sua importância enquanto espaço de vivência; uma formação cidadã que possibilite reflexões e ações no sentido de transformar a sua realidade e o exercício da cidadania.

Instrumentos de pesquisa: **1 TAP** – Teste de Associação de Palavras; **2 QUE** – Questionário; **3 GF** – Grupo Focal; **4 ENT** – Entrevista
Organizador: o autor

A escolha dos instrumentos de pesquisa desta investigação está estreitamente relacionada à nossa opção em vislumbrar nosso objeto de estudo por meio dos discursos docentes. Para desvendar os saberes conceituais geográficos dos professores colaboradores elencamos alguns temas iniciais aos quais outros

foram emergindo do processo investigativo. Os distintos instrumentos de pesquisa permitiram a compreensão da complexa prática social denominada ensino, no âmbito específico da atuação profissional, no tocante ao trabalho conceitual do professor. Consideramos que as distintas abordagens e especificidades dos vários assuntos, realizadas por meio de cada um dos instrumentos de pesquisa, a partir de seus limites e possibilidades inerentes permitiu um contínuo desvendamento do objeto de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente salientamos que as interpretações sistematizadas neste texto constituem um exemplo analítico possível à luz dos referenciais teóricos utilizados e do contexto investigativo próprio a esta pesquisa. Esperamos que o leitor tenha dialogado com as mesmas construindo leituras próprias que podem conter consensos e dissensos em relação às nossas.

Como já destacamos, no final do item anterior, Quadro 17, a pertinência dos instrumentos de pesquisa quanto à seu caráter de complementaridade e a processualidade com que, por meio deles, os assuntos ou temas concernentes aos objetivos deste trabalho e a tese nele defendida foram desvendados ao longo da investigação; a escrita desta parte do texto norteou-se mais pelas idas e vindas temáticas do que em mostrar a qual instrumento de pesquisa a constatação relatada se refere.

Em linhas gerais, as fundamentações teóricas que utilizamos para compreender o objeto de estudo em apreço procuraram delinear a atuação do professor de Geografia da educação básica como integrantes do ensino enquanto prática social complexa cuja compreensão requer conhecimentos teóricos plurais, mas que possuam coesão e possibilidades de diálogo. Assim, interpretamos o ensino a partir da interação humana, dos possíveis questionamentos à ciência moderna e da dialética teoria-prática que resulta numa *práxis* docente na qual consciência e criatividade transformam o professor e seu trabalho. As noções concernentes aos saberes docentes permitiram a interpretação da multiplicidade de conhecimentos do professor com destaque para os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. A atuação, o conhecimento e o pensamento do professor também foram analisados à luz da profissionalidade, da autonomia e dos conceitos de conhecimento pedagógico do conteúdo e de raciocínio pedagógico, de Shulman.

No âmbito teórico da Geografia, vários autores embasaram sua concepção enquanto dimensão interpretativa da realidade construída com conceitos, com destaque para as noções de Geografia escolar, de Lana Cavalcanti, e de educação geográfica, permeada pelos conceitos em sua potencialidade de moldar as formas de pensar do aluno e do professor, interpretados com base na teoria de

Vigotski. Pautamo-nos, pois, no método dialético e delineamos nossa tese acerca dos “saberes conceituais geográficos” em convergência com as noções de conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman (2014), e de conhecimento pedagógico geográfico, de Lopes (2010).

O fato de a questão conceitual perpassar as concepções dos professores em relação à Geografia escolar, à atuação ou trabalho docente e ao saber docente, desde o início do processo investigativo, apontando os conceitos ou a questão conceitual como elemento de confluência das mesmas sustenta nosso intuito de investigar o saber dos professores no âmbito de seu trabalho com os conceitos geográficos e, portanto, nossa tese.

A Geografia escolar, a atuação ou o trabalho docente e os saberes docentes constituíram três importantes dimensões das análises efetuadas neste trabalho. Além da relevância dos conceitos, emergiram da organização e sistematização das informações e dados, em relação à Geografia escolar, que a interpretação espacial ou espacializada dos fenômenos atribui a esta disciplina escolar sua especificidade frente às outras matérias/disciplinas; e o fato dela constituir-se em uma leitura espacial de mundo, uma dimensão espacial de análise dos fatos, fenômenos e temáticas que se queira conhecer, via escolarização. A Geografia escolar concebida pelos professores, portanto, possui estreitas ligações com a edificação de uma educação geográfica na educação básica. Associada à sistematização conceitual, a Geografia escolar organiza-se em conteúdos curriculares que representam recortes temáticos da totalidade espacial de determinado fenômeno ou objeto de estudo. Não menos relevante é o fato de que todos os processos de ensino e aprendizagem realizados pela Geografia escolar tem o aluno como foco, como norte.

Acerca da atuação ou trabalho docente os elementos que emergiram das análises foram: os atributos simbólicos da docência na educação básica, enquanto características do ser humano “professor” que deveriam desenvolver-se com a carreira docente, ou enquanto características próprias a esta profissão que se espera que seu ocupante possua ou desenvolva; e o planejamento das ações docentes, que contempla desde o âmbito específico das aulas a serem ministradas, ao âmbito mais geral das contribuições do professor para a organização da instituição escola como um todo.

Quanto ao saber docente, os elementos que se destacaram nas análises foram o caráter de constante continuidade do conhecimento e da formação, que evidenciou a percepção dos professores de que seus conhecimentos e saberes não são estáticos, mas dinâmicos e precisam ser reformulados, ressignificados. Ou seja, que além da formação inicial, há que se buscar e se reivindicar uma formação constante. Este elemento ilustra a importância que o professor atribui ao componente teórico, científico de sua formação, embora muitas vezes esta percepção possa ficar implícita em seu discurso. E também os sentidos e significações do saber docente, que contemplam sua diversidade, dinamicidade, as experiências pré-profissionais e profissionais do professor, bem como o seu autoconhecimento.

O discurso dos professores evidenciou que o foco de seu trabalho é o aluno. Também identificamos a relevância do contexto de atuação profissional, do cotidiano das escolas, em suas formas de pensar a Geografia escolar, sua atuação e seus saberes, a relevância dos conhecimentos teóricos e científicos e a centralidade da questão conceitual nas formas de compreender, se relacionar e vivenciar a Geografia escolar, a atuação ou o trabalho docente e o saber ou os saberes docentes.

A formação inicial é considerada pelos professores como relevante para a atuação profissional docente, mas também é concebida como insuficiente para prepara-los plenamente para o exercício laboral. O ensino constitui uma prática social complexa, o que dificulta a concepção da formação universitária enquanto momento de preparação plena para a mesma.

A docência constitui um campo de atuação cuja vivência em situações reais de ensino-aprendizagem é parte da formação do professor. Ao fazer esta afirmação, amparados nas reflexões teóricas de que os primeiros anos da profissão se caracterizam pelo “choque com a realidade”, pelo “mal estar docente”, por angústias e pelo abandono da profissão, consideramos que a vivência escolar propiciada pelos estágios realizados na formação inicial não consegue preparar plenamente o graduando para os desafios da atuação profissional. Portanto, a formação do professor, não se conclui na universidade, mas na escola, que concebemos como local de formação docente. A aceitação de tal premissa não invalida, no entanto, que aprimoramentos sejam propostos à formação inicial, como os apontados por (SHULMAN, 2014), (LOPES, 2010).

Ao apontarem a teoria e a prática como relevantes e complementares no trabalho docente, podemos compreender que a *práxis* permeia as concepções dos professores sobre este tema, nas quais a experiência profissional é concebida como fonte de conhecimentos e saberes e, portanto, a escola, como local de sua construção. Sem desqualificar os conhecimentos teórico-científicos, concebem que o corpus de conhecimentos e saberes utilizados em seu trabalho docente, por serem amplos e plurais, constroem-se ou são apropriados não somente nas instituições de ensino superior.

Embora concebam a escola como espaço de construção, e a experiência como fonte de conhecimentos e saberes, a maioria dos professores considera que mais transmitem que produzem conhecimentos e saberes na educação básica. Como explicar esta contradição? As condições de trabalho insatisfatórias, as distintas formas com que cada professor exerce com autonomia a sua profissão e as próprias características inerentes à dialética enquanto método de análise utilizado nesta investigação, na qual a contradição faz-se presente, contribuem para tanto. Além disso, não podemos deixar de citar que os discursos docentes – que fundamentam as análises propostas na presente investigação – possuem pelo menos duas características: primeiro, não conseguem expressar a totalidade de suas formas de pensar para as múltiplas temáticas em que foram inquiridos; segundo, possuem lacunas, lapsos, inconsistências, fato explicado pelas ideias de que os pensamentos não são totalmente expressos pela linguagem humana, de (VIGOTSKI, 1991; 1993). Reiteramos, contudo, que estas características dos discursos dos docentes não invalidam ou inviabilizam sua utilização em pesquisas científicas no âmbito do ensino, como demonstrou (BORGES, 2004).

Para os professores que consideraram que se constrói conhecimentos e saberes na educação básica, a contextualização e a problematização dos assuntos e conteúdos foram concebidas como sua propiciadora.

A concepção de que os conhecimentos e saberes dos professores possuem um conjunto de múltiplas fontes, dentre as quais a formação inicial, acadêmica e a atuação prática no exercício profissional docente, mesmo considerando-se que o caráter teórico e científico da primeira torne-a mais relevante que a segunda, sugere que a atuação docente merece destaque no âmbito das pesquisas sobre educação e ensino. A presente pesquisa insere-se neste contexto

objetivando analisar as concepções docentes sobre sua atuação profissional a partir de seus discursos acerca da mesma.

Atentando-nos aos detalhes que contribuem para a compreensão e explicitação dos saberes e conhecimentos do professor, em comparação à Geografia escolar e à atuação docente, constatamos que houve maior representatividade de expressões e não de palavras para a explicitação das concepções acerca do Saber Docente, no primeiro instrumento de pesquisa. Pode-se considerar, portanto, que, para os professores, é mais complexo expressar-se sobre o saber docente do que sobre a Geografia Escolar e sobre a sua atuação profissional. Esse fato possui implicações pertinentes para a presente pesquisa.

Por que é mais complexo para os professores expressarem-se sobre seus saberes, em relação a expressarem-se acerca da Geografia escolar ou de sua atuação profissional? Consideramos que os termos ou as noções de Geografia escolar e atuação ou trabalho docente estejam mais presentes no cotidiano profissional destes professores que a noção de saber docente. Assim, é mais fácil para eles comunicar-se a respeito dos dois primeiros temas, e mais complexo fazê-lo, para o terceiro tema. Para os professores é muito difícil expressar-se acerca de seus saberes e conhecimentos profissionais de forma objetiva, no sentido de defini-los ou delimitá-los. Estes saberes são bastante amplos e diversificados, constituem uma amálgama, cuja interpretação à luz das concepções de conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman (2014), e de conhecimento pedagógico geográfico, de Lopes (2010), sugere que sua mobilização para o ensino é singular aos distintos contextos que o professor vivencia em seu trabalho, quanto às escolas e às demandas dos diversos grupos de alunos e, mais especificamente, de cada aluno individualmente. Assim, explicitá-los num âmbito geral é complexo por tratar-se de saberes muito atrelados à atuação prática, saberes contextuais e situacionais, portanto. O saber está tão presente no ensino quanto os outros dois temas. Contudo, a articulação da noção de saber docente é mais difícil que a articulação das noções de Geografia escolar e da atuação ou trabalho docente, para o professor, exigindo deste a utilização de várias palavras para expressá-lo, a utilização de mais expressões que de palavras isoladas.

Os demais instrumentos de pesquisa possibilitaram outras percepções e compreensões acerca do saber ou dos saberes docentes. É oportuno, neste momento lembrar que defendemos a tese de que o reconhecimento e a

explicitação dos conhecimentos/saberes profissionais do professor de Geografia da educação básica a partir da reflexão sobre sua atuação docente no âmbito de seu trabalho com conceitos permite delimitar o que denominamos por “saberes conceituais geográficos”. Além dos saberes docentes, os conceitos ou a questão conceitual representaram, portanto, dimensões de análise para a confirmação de nossa tese.

Da realização do Grupo Focal emergiram três dimensões de análise dos saberes docentes: conhecimentos e saberes essenciais; articulação dos conhecimentos e saberes no cotidiano escolar; e construção da forma de ensinar.

Acerca dos conhecimentos e saberes essenciais, a constatação já mencionada, e ampliada no grupo focal, de que foco do ensino é o aluno possui como consequência o fato de que toda a formação e o trabalho docente estão ou deveriam estar significativamente atreladas à esta compreensão. O estudante precisa aprender com qualidade e os conhecimentos e saberes primordiais dos professores amalgamam-se na busca pela compreensão da tradução e da contextualização do conhecimento teórico-científico para e com um saber que possua sentido para quem aprende.

Como os conceitos organizam as formas de pensar dos seres humanos, estas são moldadas pelos conhecimentos específicos de sua área do saber de formação. Esta constatação de que as formas de pensar dos professores são matizadas pelos conhecimentos específicos de seu saber de formação, no caso, a Geografia é também explicitada por Lopes (2010). Esta constatação não pode ser compreendida como desvinculada da aceitação de que o foco do ensino é o aluno. Os conceitos, as categorias, a linguagem, o discurso, enfim, a inteligibilidade da Geografia está entranhada nos modos de pensar e agir dos professores. Lugar, paisagem, região, rede, território, espaço geográfico, as escalas de análise, a linguagem cartográfica, compõem um repertório no qual estes profissionais nutrem-se, ao mesmo tempo em que questionam sua validade/potencialidade explicativa dos contextos do ensino atuais, renovando-os. Este repertório de conhecimentos geográficos pode ser comparado ao reservatório de saberes proposto por GAauthier *et al* (1998).

A relevância dos conceitos na constituição dos conhecimentos e saberes essenciais à atuação profissional expressos nas falas dos professores participantes desta pesquisa corrobora nossa compreensão de seu caráter

fundamental no trabalho de ensino e aprendizagem geográfica docente, e, portanto, confirma nossa tese.

Compreender e explicitar como se articulam os conhecimentos e saberes dos professores em seu exercício profissional constituiu uma busca de complexo alcance, mas para a qual não nos furtamos em expressar nossas conclusões, esperando que as mesmas, embora modestas, contribuam para o desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino, neste âmbito.

Acerca da articulação dos conhecimentos e saberes no exercício da docência o conjunto dos professores apresentaram duas concepções diametralmente opostas: uma visão negativa, pautada nos problemas que dificultam à sua efetivação; e uma visão positiva, pautada nas possibilidades de sua realização. Esta articulação não é simplória. Depende inicialmente da clareza na delimitação destes conhecimentos e saberes e da assumpção – matizada por elementos da subjetividade e da personalidade de cada professor – de sua relevância para a permanente construção de uma forma, de um jeito de ensinar próprio, autoral, que, embora carregado de individualidade, possui também traços socializantes e socializados no decorrer da formação e atuação profissional. Nesta última, contextos de trabalho mais ou menos favoráveis podem representar limites ou possibilidades à referida articulação.

Identificamos que na edificação da maneira de ensinar os professores utilizam-se de uma *práxis* criadora bem mais que de uma *práxis* reiterativa ou imitativa, segundo as concepções de Vásquez (1977). A reprodução de uma prática ou atividade didática ou metodológica de outro docente, ao que parece, é bem menos usual que a criação/construção de formas próprias de manejo do ensino-aprendizagem a partir da interação com os alunos e da reflexão acerca dos distintos contextos de trabalho que cada turma de estudantes representa.

Quanto ao trabalho com conceitos no ensino básico, a experiência profissional adquirida/construída ao longo do exercício da docência ressignifica a formação inicial, potencializando-a, quando percebida como positiva; ou, de certa forma, contrapondo-a ou aprimorando-a, quando percebida como negativa. A contextualização, a organização didática dos conteúdos e a busca em conferir sentido aos conceitos, para os alunos constitui as principais características da abordagem dos conceitos geográficos na educação básica.

Podemos concluir que cada professor constrói a sua Geografia escolar enquanto interpretação da formação teórico-científica com o uso das lentes de uma cultura geográfica existente nas escolas, que é própria destes espaços, embora dialogue com a ciência geográfica, acadêmica. Processo permeado pela autonomia e pela autoria docentes em seu trabalho. Neste sentido, a noção de Geografia escolar que identificamos é semelhante às propostas por Cavalcanti (2012), e Gonçalves (2015), e também dialoga com os conceitos de conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman (2014), e de conhecimento pedagógico geográfico, de Lopes (2010), e Lopes e Pontuschka (2011).

Acerca dos “saberes conceituais geográficos” – denominação que criamos para especificar as formas de pensar dos professores acerca de seu trabalho com conceitos no ensino de Geografia na educação básica – identificamos nos dados do Grupo Focal duas dimensões de análise: conceitos e ensino-aprendizagem; e papel dos conceitos.

Em síntese, as concepções docentes acerca dos conceitos no ensino e aprendizagem da Geografia escolar são diversificadas e coerentes com a busca por um ensino de qualidade nas escolas públicas paranaenses. É pertinente a preocupação dos professores com a contextualização dos conteúdos e da abordagem conceitual no intuito de dotá-los de sentido, de significação para os alunos, o que contribui para a mobilização destes em relação à sua aprendizagem. Contudo, ponderamos que essa busca por vinculação do trabalho conceitual docente com o cotidiano dos estudantes, se excessiva, pode justamente inibir o traço inerente aos conceitos para o ensino-aprendizagem, seu caráter abstrato, generalizante e, portanto, explicativo, que perpassa por distintas escalas de análise, valendo-se do e contribuindo para o entendimento do lugar, mas não se limitando a ele. Preocupamo-nos com o fato apontado por Libâneo (2012; 2014), de a escola, ao não priorizar a formação cultural e científica para os alunos mais pobres, prejudicar o propósito de uma educação emancipadora para os mesmos.

A nível metodológico, da forma de ensinar, a abordagem conceitual nas práticas de ensino e aprendizagem dos professores ocorre preferencialmente por meio de exemplificação e da aula expositiva e dialogada, notadamente no início da abordagem dos conteúdos.

Quanto ao papel dos conceitos, para os professores participantes desta pesquisa os conceitos possuem caráter estruturador, do currículo de seu

ensino e da aprendizagem dos alunos, pois constituem nexos lógico-explicativos dos fenômenos, temáticas ou conteúdos. Mais especificamente, os conceitos predominantemente geográficos contribuem para a distinção do vocabulário, do discurso e, de certa forma, das temáticas da Geografia em relação aos das outras disciplinas escolares ou áreas do saber. O que é importante tanto para o professor, que por meio deles individualiza o conhecimento geográfico, espacializando-o; quanto para o aluno, que a partir da rede conceitual da Geografia pode aprimorar suas leituras espaciais de mundo. Possivelmente, a principal função dos conceitos seja a superação ou ampliação do senso comum dos alunos, rumo a um conhecimento mais sistematizado e abstrato

Retomando os objetivos específicos desta pesquisa, constatamos que as finalidades da Geografia na educação básica alinham-se com as concepções docentes acerca da Geografia escolar e da educação geográfica, cujo cerne é a interpretação espacial buscada por meio dos conteúdos curriculares e dos conceitos e categorias da ciência geográfica. Sobre a relação entre teoria e prática em sua atuação profissional os professores destacaram seu caráter de complementaridade, apontando os conhecimentos teórico-científicos como muito importantes para o seu trabalho sem minimizar, no entanto, o potencial dos conhecimentos e saberes práticos em seu diálogo com a teoria, confirmando-a, questionando-a e ressignificando-a.

Após vivenciar o longo processo investigativo que nos transformou enquanto professor e enquanto pesquisador, neste momento de sistematização final, questionamo-nos: será que conseguimos explicitar como os professores de Geografia expressam, organizam, reproduzem os conhecimentos e saberes que mobilizam e/ou emergem na/da sua prática profissional? Acreditamos que sim. Em decorrência da complexidade deste objetivo, no decorrer do texto procuramos, via instrumentos de pesquisa diversificados, organizar, sistematizar e apresentar as concepções docentes tanto com suas palavras e expressões quanto com nossas interpretações, com o intuito de buscar leituras abrangentes, generalizantes, mas também particulares, específicas. As formas de expressão, organização, reprodução dos conhecimentos e saberes que os professores mobilizam em sua prática profissional ou que emergem da mesma, sendo apropriadas por eles, possui comunicação complexa, pois sua manifestação em modos de fazer/agir, embora conscientes, são inerentes à histórias de vida, percursos formativos e interações

humanas permeados por racionalidades e percepções distintas. Podemos considerar que os professores reproduzem conhecimentos e saberes, que ao organizá-los e expressá-los, os ressignificam, já os transformando, e, neste processo, marcado também por descobertas que o exercício da profissão proporciona, também produzem conhecimentos e saberes. Enquanto atividade interativa e comunicacional, a docência exige isto do professor.

Nossa tese, ao pretender compreender as concepções dos professores acerca de seu trabalho com conceitos geográficos no ensino-aprendizagem da Geografia escolar, os “saberes conceituais geográficos”, evidenciou características do trabalho conceitual dos professores participantes que já foram descritas em pesquisas acerca do ensino de Geografia, mas também revelou certos aspectos do mesmo: a primazia do início da abordagem dos conteúdos como momento preferencial da inserção dos conceitos nas atividades de ensino e aprendizagem; a utilização de exemplificações como forma metodológica mais usual de sua realização; a contextualização enquanto busca de sentido e vínculo com o cotidiano do aluno e os possíveis riscos, dela advindos, de que os conceitos deixem de cumprir sua função de contribuir para a autonomia intelectual do aluno ao possibilitar-lhe a apropriação de formas de pensar mais abstratas e sistematizadas.

Constatamos que os saberes conceituais geográficos constituem uma noção específica que expressa os modos como o professor compreende os conceitos geográficos em termos científicos e de potencial didático-pedagógico enquanto estruturadores e norteadores do ensino e realiza seu trabalho conceitual propriamente dito.

Defendemos a ideia de que para compreender o sujeito singular e ser social do professor de Geografia, o saber conceitual geográfico é um elemento importante. Elemento que constitui um sistema interpretativo singular, cuja delimitação mais precisas de seus limites e potencialidades requer a realização de novas pesquisas, talvez em nível de pós-doutoramento, no caso deste pesquisador.

Esperamos que ao abordar os saberes profissionais do professor de Geografia em termos de sua expressividade e mobilização conceitual com a proposição da noção de saberes conceituais geográficos tenhamos contribuído para o campo das pesquisas sobre o ensino de Geografia e para a atuação docente autônoma e autoral.

Vislumbramos enquanto desdobramentos possíveis dos resultados deste trabalho que pesquisadores de outras áreas do saber presentes na formação dos estudantes da educação básica também possam desenvolver noções específicas acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo, que contribuam para a compreensão da atuação dos professores e de suas formas de pensar no âmbito de seu trabalho com conceitos. Em outras palavras, a noção de saberes conceituais geográficos pode ser utilizada por outras ciências ou áreas do conhecimento no intuito de contribuir para a pesquisa no ensino, enquanto especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores, colaborando, por exemplo, para a criação ou o aperfeiçoamento das noções de saberes conceituais históricos, saberes conceituais matemáticos, saberes conceituais biológicos... assim por diante.

A presente pesquisa contemplou uma problemática de investigação que pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino em nosso país. Ao buscar compreender o professor e seu trabalho a partir de seu ponto de vista pode colaborar para uma interpretação menos idealizada e normativa da docência. Ao pretender analisar os saberes e a atuação docentes pode favorecer o aprimoramento da formação de professores por meio de sua compreensão enquanto processo permanente de complementaridade e ressignificação da teoria e da prática. Ao investigar a questão conceitual no ensino de Geografia pode ventilar ideias e proposições acerca de um ensino-aprendizagem que faça sentido, não apenas por tratar de algo próximo ao aluno, mas por abordar a abstração enquanto viabilizadora da compreensão do discurso geográfico enquanto forma de pensar espacialmente o seu lugar, mas também o mundo, os vários recortes e arranjos espaciais, bem como a mobilidade espacial tão presente no cotidiano atual nas redes geográficas.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: E. S. Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: L. A. Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, E. E. **Análise de concepções de campo e cidade de alunos de áreas rurais e urbanas e a aprendizagem geográfica**. 2014. 314f. Dissertação (Mestrado Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- BATISTA, E. E.; SALVI, R. F. Teste de associação de palavras: instrumento qualitativo de análise de suas concepções estudantis. **Anekumene**. Bogotá, n.7 p. 43-55. 2014.
- BOAS, L. G. L. Geografia clássica e ensino: uma breve discussão. **Caminhos de Geografia**. v. 16, n. 56, p. 62-72, dez. 2015.
- BOLIVÁR, A. Conocimiento didáctico del contenido e didácticas específicas. **Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado**. Granada-Espanha, ano 9. n. 2, p. 1-39. 2005.
- BORGES, C. M. F. **O professor da escola básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia**: o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- CALLAI, H. C. *et al.* O ensino de geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. **Revista da ANPEGE**. v. 12, n. 18, p. 43-55, Especial GT Anpege 2016.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2, ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.
- CAVALCANTI, L. S. Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 13, n. 1, p. 65-82, jan./dez. 1993.
- _____. A problemática do ensino de Geografia veiculada aos encontros nacionais da AGB (1976-1986): um levantamento preliminar. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 15, n. 1, p. 35-55, jan./dez. 1995.
- _____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**. v. 7, n. 1, número especial p. 193-203., 2011.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: B. Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores** Tradução: S. T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELAR, S. (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-96.

_____. Ensinar Geografia ou ensinar com a Geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 109-124, jan./jun. 2010.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. 2, ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FIGUEIREDO, M. D. **A construção de práticas ampliadas e compartilhadas em saúde**: Apoio Paideia e formação. 2012. 341f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FOLLARI, R. A. Um discurso sobre as ciências: a abertura aos tempos. In: SANTOS, Boaventura. S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 221-239.

FONSECA, R. L.; SALVI, R. F.; TORRES, E. C. O estado da arte das pesquisas em Dissertações de Mestrado em ensino de Geografia: contribuição para uma avaliação a partir das pesquisas nos Programas Nacionais de Stricto Sensu (2008-2012). **Revista da ANPEGE**. v. 10 Programas, n. 13, p. 141--163, jan-jun. 2014

FOUCHER, M. Lecionar geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, José W. (Org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 13-29.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GAUTHIER, C, *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Tradução: F. Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GESS-NEWSOME, J. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. **Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science teaching.** Dordrecht: Kluwer, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. *In:* NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONDHIN, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia.** v. 12, n. 24, p. 139-161, 2003.

GRAMSCI, A. **Introdução à filosofia da práxis.** 29. ed. Tradução: Serafim Ferreira. Lisboa: Antídoto, 1978.

GUDMUNDSÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.** Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-12, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores.** 2, ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

KAERCHER, N. A. Quando a geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator.** v. 3, n. 6, p. 53-60, jul./dez. 2004.

_____. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*? **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 27-44, jan./jun. 2007.

_____. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. *In:* PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Geografia em perspectiva.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 221-231.

KATUTA, A. M. A educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 221-238, jan./jun. 2007.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas.** São Paulo: Contexto, 2008.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Tradução: C. Neves e A. Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOZEL, S. Ensinar Geografia no terceiro milênio: como? Por que? **RA'E GA**. v. 2, p. 141-152, 1998.

LACOSTE, Y. Liquidar a geografia... liquidar a ideia nacional? *In*: VESENTINI, José W. (Org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 31-82.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico em la formación de profesores y la contribución de la teoría da la enseñanza de Vasili Davíдов. **Didáticas Específicas**. Madri, n. 10, p. 5-37, 2014.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n.3, p. 89-104, jan./jul. 2011.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução: Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Geografia e práxis**: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

MOURA, J. D. P. **O Professor de Geografia na Contemporaneidade**: Complexidade, Pluralismo e Desafios para a sua Formação. 299 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, 2010.

MOUTINHO, Z. A. As pesquisas sobre ensino nas principais revistas de geografia do Brasil nos últimos 10 anos. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 35, p. 160-173, 2013.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2, ed. Porto: Porto Editora, 1995a. p. 13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2, ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 11-30.

NUNES, C. C. **É muito difícil ver uma carroça no centro da cidade**: crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de cidade e campo. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora, 2009.

OLIVA, J. T. Ensino de geografia: um retrato desnecessário. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 34-49.

OLIVEIRA, A. U. Situação e tendências da Geografia. *In*: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989a. p. 24-29.

_____. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. *In*: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989b. p. 135-144.

OLIVEIRA, K. A. T. **Pensamento teórico conceitual docente sobre a Geografia escolar**: evidência da atuação de professores de Geografia na educação básica em Goiânia/GO. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

OLIVEIRA, E. *et al*. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**. v.4. n. 9. p. 11-27, mai./ago. 2003.

PONTUSCHKA, N. N. A formação geográfica e pedagógica do professor. *In*: SILVA, J. B. *et al* (Orgs.). **Panorama da geografia brasileira II**. São Paulo: Anablume, 2006. p. 269-279.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. 2, ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Professorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**. Granada-Espanha, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. São Paulo, **Cadernoscenpec**, v.4, n.2, p.196-229, 2014.

SMEHA, L. N. Aspectos epistemológicos subjacentes à escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED**. v. 1, n. 2, p.120-268, 2009.

SOUZA, V. C.; CASTELLAR, S. M. V. Erros didáticos e erros conceituais no ensino da geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 36, n. 2, p. 241-264, mai./ago. 2016.

SPÓSITO, E. S. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SUETARGARAY, D. M. A. O atual e as tendências do ensino e da pesquisa em Geografia no Brasil. **Revista do Departamento de Geografia**. USP, v. 16, p. 38-45, 2005.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Trad. J. B. Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2013.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. 3. ed. Tradução: Elis Ferreira Eidel. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz F. Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, N. R. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma geografia crítica em sala de aula. **Revista NERA**. ano 7, n. 4, p. 29-41, jan./jun. 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Tradução: José C. Neto; Luís S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa realizada com fins acadêmicos, como subsídio para a Tese de Doutorado intitulada “Saberes profissionais do professor de Geografia: expressividade e mobilização conceitual”, do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é “compreender o processo de reconhecimento e explicitação dos conhecimentos/saberes concernentes à atuação dos professores de Geografia na educação básica quanto à sua mobilização conceitual geográfica”.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: comunicação de informações e concepções por meio de formulários, questionários, participação em um Grupo Focal e em uma entrevista, portanto, de forma escrita e oral, individual e em grupo, por meio eletrônico (e-mail) e presencial, sendo as informações orais gravadas em áudio.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, podendo ser utilizadas em publicações e divulgação de caráter acadêmico/científico.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados da pesquisa são contribuir com a produção acadêmica/científica acerca do ensino de Geografia e com a compreensão do trabalho do professor da Educação básica. A participação na pesquisa não oferecerá nenhum tipo de prejuízo ou risco para os sujeitos, em nenhuma fase do estudo ou decorrente dele, de forma direta ou indireta.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar a qualquer momento: Edimar Eder Batista, residente à Rua Bahia, 486,

Lerroville, Londrina, Paraná, CEP: 86123-000, telefones (43) 33... ou (43) 99..., e-mail edimarbat@gmail.com.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 20____.

Pesquisador Responsável



RG: _____

Eu, _____ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE B – Questionário de Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Programa de Pós-Graduação: Doutorado em Geografia Universidade Estadual de Londrina Doutorando: Edimar Eder Batista Orientadora: Prof. Dra. Rosana Figueiredo Salvi	
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	 GEOGRAFIA DINÂMICA ESPAÇO AMBIENTAL

Olá,

O intuito deste questionário é a obtenção de informações gerais a respeito da formação e da atuação do(a) professor(a) que aceitou colaborar com a pesquisa de doutoramento de Edimar Eder Batista.



O pesquisador compromete-se em manter o sigilo das informações nele prestadas, a serem utilizadas exclusivamente para os fins da referida pesquisa.

Nome completo:	
Idade:	
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Instituição em que conclui o curso de Graduação (Licenciatura em Geografia):	
	Ano de conclusão:
Além da Licenciatura em Geografia, você possui outra formação em nível de Graduação?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Se sim, qual?	
Instituição:	
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (concluída)	
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)	Ano de conclusão:
Instituição:	
<input type="checkbox"/> PDE (Governo do estado do Paraná)	Ano de conclusão:
Instituição:	
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado)	Ano de conclusão:
Instituição:	
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação Stricto Sensu (Doutorado)	Ano de conclusão:
Instituição:	
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (em andamento)	
Atualmente você participa de alguma forma ou modalidade de Formação Complementar à	

sua Licenciatura em Geografia?
() Sim () Não
Se sim, qual?
Instituição:
ATUAÇÃO DOCENTE
Há quantos anos atua como professor de Geografia da rede estadual?
Em quantos colégios ou escolas, enquanto professor da rede estadual de ensino do Paraná, você já trabalhou?
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 ou mais
Atualmente, em qual(is) colégio(s) você trabalha?
Colégio 1:
Município de:
Colégio 2:
Município de:
Colégio 3:
Município de:
Qual é a sua carga horária semanal de trabalho atualmente?
Atualmente você exerce outras funções na rede estadual de ensino, além da de professor?
() Sim () Não
Se sim, qual? Qual a carga horária?
Você já exerceu outras funções na rede estadual de ensino, além da de professor?
() Sim () Não
Se sim, quais?
Como professor de Geografia, você já atuou em outras redes de ensino?
() Sim () Não
Se sim, em quais?
() rede municipal () rede particular () outra rede estadual de ensino
Como professor, sem ser professor da disciplina de Geografia, você já atuou em outras redes de ensino?
() Sim () Não
Se sim, em quais?
() rede municipal () rede particular () outra rede estadual de ensino

APÊNDICE C – Primeiro instrumento de pesquisa: Teste de Associação de Palavras

Nome: _____



Programa de Pós-Graduação: Doutorado em Geografia Universidade Estadual de Londrina Doutorando: Edimar Eder Batista Orientadora: Prof. Dra. Rosana Figueiredo Salvi	
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	 GEOGRAFIA DINÂMICA ESPAÇO AMBIENTAL

No quadro a seguir, escreva palavras ou expressões que explicitem (em ordem decrescente de importância, 1º, 2º...) o que você compreende por:

Geografia escolar

1º
2º
3º
4º
5º
6º
7º
8º
9º
10º

Nome: _____



Programa de Pós-Graduação: Doutorado em Geografia Universidade Estadual de Londrina Doutorando: Edimar Eder Batista Orientadora: Prof. Dra. Rosana Figueiredo Salvi	
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	 GEOGRAFIA DINÂMICA ESPAÇO AMBIENTAL

No quadro a seguir, escreva palavras ou expressões que explicitem (em ordem decrescente de importância, 1º, 2º...) o que você compreende por:

Atuação (ou trabalho) docente

1º
2º
3º
4º
5º
6º
7º
8º
9º
10º

Nome: _____

Programa de Pós-Graduação: Doutorado em Geografia Universidade Estadual de Londrina Doutorando: Edimar Eder Batista Orientadora: Prof. Dra. Rosana Figueiredo Salvi	
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	 GEOGRAFIA DINÂMICA ESPAÇO AMBIENTAL



No quadro a seguir, escreva palavras ou expressões que explicitem (em ordem decrescente de importância, 1º, 2º...) o que você compreende por:

Saber docente

1º
2º
3º
4º
5º
6º
7º
8º
9º
10º

APÊNDICE D – Segundo instrumento de pesquisa: Questionário

Nome: _____

<p>Programa de Pós-Graduação: Doutorado em Geografia Universidade Estadual de Londrina Doutorando: Edimar Eder Batista Orientadora: Prof. Dra. Rosana Figueiredo Salvi</p>	
 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA</p>	 <p>GEOGRAFIA DINÂMICA ESPAÇO AMBIENTAL</p>

QUESTIONÁRIO

Para responder as questões a seguir, procure refletir sobre sua atuação docente, desde o início de sua carreira como professor até os dias de hoje, e também sobre sua formação acadêmica.

Procure responder as questões da maneira mais detalhada possível, expressando a totalidade de suas concepções em relação ao tema abordado.

Expresse suas opiniões sem ressalvas.

1 – Por que você escolheu cursar Licenciatura e, por que, mais especificamente, cursar Licenciatura em Geografia?

Resposta:

2 – Como você avalia sua formação inicial (graduação) no tocante ao preparo para o exercício da profissão de professor.

Resposta:

3 – O que lhe deixa realizado, convicto em ser professor de Geografia?

Resposta:

4 – Você já pensou em deixar de ser professor? Por quê?

Resposta:

5 – Quais são as finalidades da disciplina de Geografia na educação básica? Explique-as.

Resposta:

6 – No contexto de sua atuação profissional, conceitue o que é teoria?

Resposta:

7 – No contexto de sua atuação profissional, conceitue o que é prática?

Resposta:

8 – Como você concebe a relação entre teoria e prática em sua atuação profissional?

Resposta:

9 – O trabalho docente na educação básica, é mais teórico, é mais prático, ou é teórico e prático em relevâncias similares? Explique.

Resposta:

10 – Os conhecimentos e/ou saberes necessários à atuação profissional docente na educação básica são construídos, principalmente, na formação inicial ou no dia-a-dia do trabalho nas escolas? Explique, citando exemplos, se possível.

Resposta:

11 – A experiência profissional docente pode ser considerada como fonte de conhecimentos e/ou de saberes? Explique.

Resposta:

12 – Os professores de geografia da educação básica produzem conhecimentos e/ou saberes ou transmitem conhecimentos e/ou saberes produzidos por outros? Explique.

Resposta:

13 – No âmbito da geografia, há distinções entre professores da educação básica e professores universitários quanto à transmissão e produção de conhecimentos e/ou saberes? Explique.

Resposta:

14 – Em sua atuação, como professor, descreva e explique seus processos de aquisição, construção ou internalização de conhecimentos ou saberes necessários à sua atuação profissional.

Resposta:

15 – Descreva e analise como a abordagem dos conceitos geográficos durante o curso de Licenciatura em Geografia influenciou sua atuação docente com conceitos na educação básica no início de sua carreira docente.

Resposta:

16 – Descreva e analise a abordagem dos conceitos geográficos em sua atuação docente do início de sua carreira até os dias de hoje.

Resposta:

APÊNDICE E – Terceiro instrumento de pesquisa: Grupo Focal (Roteiro de Questões)

Saberes docentes

- 1 – Como o professor aprimora seu trabalho ao longo de sua trajetória profissional?
- 2 – A experiência profissional, a construção de modos de agir e a reflexão sobre a atuação são relevantes para a prática docente? Comente.
- 3 – Descreva e caracterize a relação com o saber, dos professores, ao longo de sua atuação profissional.

Saberes conceituais geográficos

- 4 – Como os conceitos geográficos inserem-se nas práticas de ensino e aprendizagem dos professores desta disciplina escolar?
- 5 – Qual a função dos conceitos no ensino em geral e no ensino de Geografia em particular?
- 6 – No âmbito da Geografia, o trabalho com conceitos em sala de aula é satisfatório? Explique.

APÊNDICE F – Quarto instrumento de pesquisa: Entrevista (Roteiro de Questões)

Saberes docentes

- 1 – Saber e conhecimento são a mesma coisa? Explique.
- 2 – O que é saber docente para você?
- 3 – Você constrói e/ou produz conhecimentos ou saberes em sua atuação docente? Se sim, descreva este processo. Se não, por quê?
- 4 – Relate como você pensa e organiza uma sequência de aulas para um Bimestre ou Trimestre.

Saberes conceituais geográficos

- 5 – Como você escolhe o conceito ou os conceitos que serão trabalhados no ensino e aprendizagem geográficos em um determinado período letivo?
- 6 – Como você delimita a geograficidade de um conteúdo para a educação básica?
- 7 – Qual a relação entre conceitos e conteúdos no ensino e aprendizagem da Geografia na educação básica?
- 8 – Na educação básica, o que caracterizaria o trabalho docente com conceitos no ensino de Geografia como ideal?
- 9 – A sua prática docente encontra-se próximo ou distante deste trabalho conceitual ideal? Por quê?
- 10 – Quanto à aprendizagem, a vinculação dos conceitos ao cotidiano do aluno é somente benéfica ou possui aspectos negativos? Explique.
- 11 – Após a conclusão de um ano letivo, a nível conceitual geográfico, o que você espera enquanto aprendizagens dos alunos?

APÊNDICE G – Texto Narrativa Grupo Focal 1

Compõem os nossos conhecimentos e saberes essenciais ao trabalho como professores os conhecimentos específicos da ciência geográfica, de seu objeto de estudo e dos principais conceitos a ele correlatos, em suas implicações para o ensino; a capacidade de contextualização e transposição didática do conhecimento acadêmico ou científico para a realidade do estudante, contribuindo para sua cidadania e criticidade; conhecer o aluno e compreender seus processos de aprendizagem.

A aquisição destes conhecimentos ou saberes essenciais ao trabalho docente ocorreu de forma incompleta na Graduação, complementando-se no decorrer do exercício profissional, na constante busca de formação e aprimoramento teórico-metodológico e na interação com outros professores e alunos, sendo a continuidade a sua principal característica.

O reconhecimento destes conhecimentos e saberes como essenciais à nossa docência ocorreu por volta de cinco anos de exercício da profissão, em que a assumpção da sala de aula enquanto espaço de vivência e humanização resultou no amadurecimento e na compreensão de que a busca de caminhos para os constantes desafios é diária e de que o trabalho nas escolas propicia um aprendizado que influencia o nosso eu profissional e pessoal. A docência proporciona um constante amadurecimento, marcado por certa segurança didática, mas também pelo sentimento de inacabamento, de incompletude, de busca.

A articulação dos nossos conhecimentos e saberes no cotidiano de trabalho nas escolas é prejudicada por um conjunto de fatores estruturais e conjunturais que caracterizam a dinâmica de funcionamento das instituições escolares, dentre as quais podemos citar: a falta de tempo em nossa carga horária de trabalho para preparar as aulas e conversar com pedagogas e outros professores a contento para lidar com o contínuo aumento das demandas sociais em relação à educação básica; a imposição de uma excessiva normatização e burocratização escolar, que, aliada à sua estrutura organizacional e física pouco contribuem para que seus espaços sejam percebidos como de vivência, de humanização e de emoção, aspectos relevantes à aprendizagem; e nosso incômodo despreparo para lidar com a crescente demanda de inclusão dos alunos com necessidades

educacionais especiais, cuja busca por aprimoramento no âmbito do ambiente de trabalho esbarra nos fatores estruturais e conjunturais elencados.

Refletimos acerca do ensino que ministramos de duas maneiras, qualitativa e quantitativa. A primeira, mais produtiva, é oriunda da interação com os estudantes, e sua realização é prejudicada pela escassez de tempo em sala de aula e pela imaturidade dos alunos do Ensino Fundamental, ocorrendo em revisões ou retomadas de conteúdo, em momentos de pós-avaliação e em conversas individualizadas, que são mais significativas no Ensino Médio. Ou seja, o amadurecimento do aluno, intimamente atrelado ao seu desenvolvimento cognitivo, à sua faixa etária, influi na qualidade desta reflexão qualitativa e interativa professor-aluno. A segunda, ocorre por meio da análise dos números, das notas dos estudantes, principalmente no fim do ano. Salientamos que, como cada turma é única, o contexto marca as reflexões sobre o ensino que realizamos.

É difícil expressar-nos a respeito da construção de nossa forma de ensinar, pois alguns de nós nunca havia refletido sobre isso. Esta construção ocorre por meio do autoconhecimento, da nossa personalidade enquanto sujeitos professores; da reflexão acerca das experiências docentes; e da interação com os alunos, notadamente quanto a ouvi-los. Contudo, em razão das distintas maturidades advindas das diferentes faixas etárias destes, a forma de ensinar pode não se constituir em uma, mas em várias, conforme o contexto das turmas e dos alunos. Em síntese, a construção de nossa forma de ensinar é ininterrupta e marcada por ajustes e aperfeiçoamentos constantes.

Os conhecimentos e saberes mobilizados em nosso exercício profissional são amplos e diversos, mas sua raiz encontra-se nos conhecimentos específicos da ciência geográfica, nos quais, os conceitos principais ou basilares norteiam o discurso da Geografia escolar. Concebemos que os conceitos são a base, orientam o processo de ensino e aprendizagem. São construídos num processo. O trabalho com os conceitos é contínuo, tem que ser diário. Neste sentido, deve se partir do senso comum, procurando ampliá-lo ou superá-lo, com a consciência de que a abstração constitui um processo lento. Para que o trabalho com os conceitos supere o senso comum é preciso que o aluno queira. Ou seja, para avançar rumo a compreensões mais abstratas, parte-se do cotidiano e da vivência do aluno, mas nós professores precisamos cativá-lo, mobilizá-lo a buscar entendimentos mais

aprofundados. Encaramos isto como uma preocupação, como um desafio profissional.

Quanto à inserção dos conceitos geográficos em nossas práticas de ensino e aprendizagem, inicialmente é preciso esclarecer o significado da palavra conceito – o que é um conceito – e que a Geografia possui conceitos distintos das outras disciplinas escolares ou ciências. Embora concebamos que o trabalho com os conceitos precisa ser contínuo, diário, para que resulte na construção conceitual de fato, o início de um conteúdo constitui o momento privilegiado de sua abordagem, por meio de exemplificações e de breves avaliações diagnósticas orais ou escritas, nas quais procuramos estimular os alunos a expressar o que pensam e explanamos que a compreensão de determinado assunto ou conteúdo requer o entendimento de uma rede conceitual. A reflexão acerca dos anos de experiência docente possibilitou a constatação de que o trabalho com conceitos prescinde do estabelecimento de ligações, *links* com o cotidiano, com os espaços de vivência do aluno para despertar o interesse destes, possibilitando, pois, avanços rumo à generalização e à abstração.

Neste sentido, os conteúdos mais difíceis para o trabalho conceitual com os alunos são aqueles mais abstratos, distantes da realidade dos mesmos, para os quais é complexa a busca de contextualização, de um *link* com o cotidiano do estudante, tais como, região, coordenadas geográficas, escalas (tanto cartográficas quanto geográficas), linguagem cartográfica, conflitos étnicos-religiosos, fusos horários, e também os conteúdos ligados à Geografia Física, como algumas partes mais específicas do clima.

Como exemplos do trabalho com conceitos no ensino de algum conteúdo, podemos mencionar, para iniciar sua abordagem, além das aulas expositivas e dialogadas, a produção escrita, pelos alunos de definições genéricas para vários conceitos, que posteriormente explicitamos e contextualizamos, promovendo a reflexão acerca das concepções coletivas do conjunto de alunos da turma acerca de determinado tema, fenômeno ou conteúdo. E também a utilização de imagens (esquemas, mapas conceituais, fotos, vídeos) e a realização de trabalhos de campo.

Os conceitos geográficos permitem espacializar o fenômeno, que é o papel da Geografia. Quando nós não os utilizamos efetivamente na docência, nosso discurso perde o caráter geográfico, confundindo-se com o discurso das demais Ciências Humanas. A questão conceitual é o que caracteriza a Geografia enquanto

ciência. Neste sentido, os conceitos geográficos deveriam estar presentes desde o início da escolarização da criança, numa abordagem adequada ao seu desenvolvimento cognitivo, mas que estimulasse a curiosidade em relação à questão espacial.

No tocante ao desenvolvimento de leituras e raciocínios espaciais com os alunos, via abordagem conceitual, embora seja complexo obter esse *feedback* dos mesmos, constatamos que este processo ocorre a contento apenas pontualmente, com poucos estudantes. Elencamos como razões desta situação possíveis insuficiências na inicialização das noções espaciais e geográficas da criança, ocorrida até o 5º Ano da educação básica e à indisciplina dos alunos. O desenvolvimento das leituras e raciocínios espaciais pela Geografia, a partir do 6º Ano, depende do trabalho com noções espaciais elementares, como a lateralidade, realizado do 1º ao 5º ano, inclusive de forma multidisciplinar, com a disciplina de Educação Física, por exemplo. A não realização desta abordagem espacial nos anos iniciais do Ensino Fundamental repercute no desenvolvimento parcial ou pontual das leituras e raciocínios espaciais ao longo do restante da escolarização geográfica dos alunos

Contudo, as falhas na aprendizagem geográfica dos alunos, mais do que à possíveis insuficiências na abordagem das noções espaciais nos primeiros anos da escolarização devem-se, primordialmente, a indisciplina dos mesmos nos primeiros anos do Ensino Fundamental 2, o que tem gerado uma angústia em nós professores. Ao trabalhar com a abstração há a necessidade de concluirmos os nossos pensamentos e explicações, e, para isso, utilizamos primordialmente o discurso, a fala. É preciso pensar para escolher a melhor forma de falar aos alunos, as melhores palavras, e, com uma sala tumultuada, sem a atenção dos estudantes, nós, não estamos conseguindo concluir nossos raciocínios; e, os alunos, sua compreensão.

Para que alcancemos uma abordagem dos conteúdos para além do senso comum, de forma mais fundamentada teoricamente, precisamos despertar a simpatia dos alunos em relação à temática a ser abordada, para que, então, a partir de sua disposição em ouvir-nos, possamos efetuar os *links* necessários entre a abstração conceitual e seu cotidiano e, portanto, avançar para superar o senso comum. Interação professor-aluno que é mais exequível no Ensino Médio que no Ensino Fundamental.

Consideramos o trabalho com os conceitos no ensino de Geografia como satisfatório, mas muito difícil de ser mensurado, pois a apropriação dos alunos é individual, subjetiva, uma construção processual. Cabe a nós professores sermos persistentes e estimulá-los ao longo do processo de construção conceitual. Contudo, reconhecemos que muitas vezes a aula não avança do senso comum para o conhecimento científico, por falta de sistematização, e que a responsabilidade por isso é, principalmente, nossa.

Concluindo, constatamos que a amálgama das carências sociais que se manifestam no ambiente escolar; das possíveis insuficiências da aprendizagem e, portanto, de nosso ensino; e da interação professor-aluno nem sempre harmônica no tocante à indisciplina, tem gerado em nós professores situações de desgaste e adoecimento que precisam ser mencionadas.

APÊNDICE H – Texto Narrativa Grupo Focal 2

Compõem os nossos conhecimentos e saberes essenciais ao trabalho como professores as categorias de análise da relação homem-meio: paisagem, território, região, lugar e espaço geográfico; e também o conceito de rede e a linguagem cartográfica, que permitem o entendimento do mundo atual em suas articulações, idas e vindas entre as escalas de análise local, regional e global, pressuposto para o aprendizado do conhecimento científico geográfico.

Aceitando que o lugar e a vivência do aluno são os pontos de partida para o ensino-aprendizagem, reconhecemos e compreendemos enquanto componentes essências de seus saberes geográficos o cotidiano e o espaço vivido.

A complexidade de trabalhar com pessoas, requer uma ampla formação em Ciências Humanas, que extrapole a Geografia. Assim, além da formação inicial acadêmica, precisamos sempre buscar novos conhecimentos, em diversas áreas, inclusive educação inclusiva e relações pessoais. A crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais nos tem suscitado angústias acerca da potencialidade do conhecimento para o equacionamento das situações cotidianas de trabalho.

Além da questão pedagógica, compõe os saberes ou conhecimento essenciais ao exercício da nossa profissão a questão emocional, a questão da leitura de mundo, a questão trabalhista e a questão jurídica. Precisamos compreender os conteúdos científicos e as formas de ensiná-los; nossas nuances emocionais e as dos alunos; o mundo em que vivemos e seus distintos contextos; a nós enquanto trabalhadores inseridos no mundo do trabalho; e as normatizações, orientações e possíveis responsabilizações inerentes à nossa profissão.

As principais fontes dos conhecimentos e saberes essenciais ao trabalho docente são a academia – com distintos graus de relevância – e a interação com outros professores no ambiente de trabalho, mas também a prática docente, e estudos e leituras de mundo individuais.

Acerca do tempo necessário ao reconhecimento destes conhecimentos e saberes como essenciais à nossa atuação docente, é difícil precisar, quantificar com exatidão. por tratar-se de um processo de aprimoramento profissional constante. Contudo, podemos citar como momentos deste reconhecimento a própria Graduação; o início da carreira, os momentos de planejamento e primeiros contatos

com os alunos; quando atuamos com turmas heterogêneas, nas quais a diversidade dos alunos demanda distintos saberes. Salientamos, contudo, que reconhecer ou perceber é uma coisa, mobilizar estes conhecimentos na atuação docente é outra; e que como a busca por novos conhecimentos e saberes é constante, percebemos que o trabalho docente é marcado pela contínua experimentação e pelo inacabamento.

O questionamento acerca da qualidade dos nossos processos de ensino, e da aprendizagem do aluno; a reflexão dele resultante; a busca de interação e troca de experiências com outros professores e pedagogas; o contato com os estudantes em sala de aula; e a busca por conhecê-los melhor e sensibilizá-los em relação aos conteúdos a serem ensinados; a procura por soluções para as diversas situações que ocorrem no espaço escolar; o estudo individual; a internalização dos conteúdos; e as experimentações que realizamos em sala de aula – concebida, para tanto, como um laboratório –, contribuem para a articulação de nossos conhecimentos e saberes em nosso exercício profissional.

A reflexão sobre o ensino que praticamos é permeada pela interrogação acerca da efetividade de nosso trabalho no tocante à aprendizagem dos alunos, gerando angústias em razão de os resultados do ensino possuírem mensuração complexa e longeva, visto que a apropriação cognitiva faz parte de um amplo processo de desenvolvimento e formação humanas.

Baseando-nos na convicção da necessidade de compreensão de nosso papel, mas também do papel do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem; a reflexão é tanto individual, nossa; como coletiva, nossa com os alunos. A individual pode ocorrer em momentos de pós-avaliação, ao término das aulas, ao fim do dia, em casa. A coletiva pode ocorrer pelo questionamento do entendimento dos alunos ao longo da exposição de um conteúdo; durante revisões dos conteúdos; e em conversas com os estudantes sobre o método e as metodologias de trabalho que utilizamos.

A forma de ensinarmos tem muito a ver com nossa personalidade; é singular, portanto, e marcada pelo contexto. Sua construção enquanto busca por aprimoramento constante é contínua e caracterizada pelo inacabamento e incompletude humana, assim como pela incerteza. envolvendo vários fatores relacionados à diversidade de métodos de ensino e a reflexão acerca de nossa

concepção como ser humano, com foco na sensibilização do estudante, que depende da afetividade na relação professor-aluno.

Como a presença da afetividade na construção da forma de ensinar depende da personalidade, nem todos possuímos a habilidade de incluí-la em nossa atuação profissional. Quando ela se faz presente, buscamos primeiro aproximar-nos, conquistar o aluno, para depois pensar os elementos mais instrumentais do ensino, como a metodologia. Neste sentido, a experiência docente que acumulamos permite valorizar e aproveitar os bons momentos em sala de aula em que nós, ou os alunos, temos alguns *insights* que a transformam positivamente. A aula dialógica e a mescla de formas tradicionais, dinâmicas e inovadoras também compõem a construção de nossa forma de ensinar.

Quanto à inserção dos conceitos geográficos em nossas práticas de ensino e aprendizagem, quando os conceitos se relacionam a conteúdos que estão próximos do aluno, que fazem parte de seu cotidiano, fica mais fácil trabalhar. Quando se trata de conceitos muito abstratos, fica mais difícil. Os conceitos precisam ligar-se ao cotidiano do aluno ampliando-o rumo ao conhecimento sistematizado, científico. Para tanto, precisamos ter clareza teórico-metodológica para explicitar aos alunos os objetivos das aulas e o vocabulário de nosso discurso precisa aproximar a abstração conceitual da realidade dos estudantes, principalmente nos sextos e sétimos anos, envolvendo-os, mostrando a eles a variedade de relações possíveis entre a Geografia e a compreensão do mundo que os cerca.

Para conciliar a generalização e a abstração conceitual com a materialidade, a concretude do espaço vivido do aluno utilizamo-nos de exemplificações; trabalhos de campo; representações como imagens e vídeos; usufruímos do potencial explicativo do conceito de lugar visto que tudo ocorre ou se materializa nele; estimulamos à observação e a problematização de fatos que ocorrem em distintos lugares, comparando-os com o lugar onde nossos alunos vivem; incentivamos a compreensão conceitual por meio da oralidade de conversas com os pais ou outros adultos acerca de suas percepções e observações das transformações espaciais. Contudo, percebemos que os alunos entendem o conteúdo, nem sempre entendem o conceito, mas muitas vezes não compreendem os fenômenos mais amplos dos quais eles representam nexos explicativos.

Acerca da dificuldade ou facilidade em trabalhar com conceitos no ensino de Geografia, os conteúdos mais próximos do cotidiano dos alunos são mais fáceis. Os mais abstratos, ligados geralmente às dinâmicas naturais do planeta Terra, à Geografia Física, são mais difíceis. Podemos citar como exemplos de conceitos complexos de serem ensinados os de globalização e de placas tectônicas.

Embora o grau de dificuldade dos conceitos possa estar atrelado ao fato dos mesmos vincularem-se mais à Geografia Humana ou à Geografia Física, devemos superar esta dicotomia, pois trabalhamos com Geografia, que envolve as dimensões humanas, sociais, econômicas, culturas e também físicas ou naturais do espaço geográfico. Contudo, muitas vezes a apropriação destes conhecimentos na Graduação foi insuficiente e precisamos estudar bastante para conseguir explica-los aos alunos.

Há conceitos cujo significado altera-se pouco com o passar do tempo, conceitos clássicos, que são mais fáceis de trabalhar. Existem também conceitos cujo significado muda, que estão em movimento, que precisam ser ressignificados, e, portanto, são mais difíceis de trabalhar, como o conceito de aquecimento global, por exemplo.

O lugar onde o aluno vive vai influenciar muito no trabalho conceitual que podemos realizar. Por exemplo o cotidiano de alunos moradores de periferias urbanas e de áreas rurais é bem distinto – mais enriquecedor – em relação ao dos alunos moradores de áreas centrais de grandes cidades, principalmente para a compreensão de conceitos ligados à dinâmica natural do planeta, que depende muito da observação do espaço vivido, que é menos diversificado nas regiões centrais de áreas urbanas.

Enquanto exemplos de trabalho com conceitos no ensino de algum conteúdo, podemos citar que o conceito de lugar permite um variado leque de abordagens temáticas porque personifica a realidade do aluno, visto que no lugar você pode mostrar e exemplificar concretamente os conteúdos aos estudantes; os conceitos de paisagem e cultura podem ser trabalhados conjuntamente no intuito de mostrar ao aluno que ele é um ser social e cultural que vive em um lugar que possui demandas, cuja paisagem é distinta da de outros lugares por questões socioeconômicas, culturais e naturais; e que o trabalho de campo é fundamental enquanto facilitador da compreensão conceitual.

Outro exemplo é trabalhar os conceitos de regionalização brasileira e cultura, por meio de pesquisa e preparo de pratos típicos destas regiões. Uma característica ou habilidade útil a nós professores é o “jogo de cintura” aliado ao domínio de conhecimentos para saber aproveitar acontecimentos da vida dos alunos e inseri-los na abordagem conceitual dos conteúdos a serem estudados.

Os conceitos norteiam o processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, contribuem para a organização e estruturação do trabalho docente, situando-se hierarquicamente acima dos conteúdos, organizando-os.

Por constituir-se como uma ciência social que também aborda a dinâmica natural ou física de nosso planeta, a Geografia possui uma amplitude temática que pode representar um problema, no sentido de perdermos ou não possuímos foco, não saber por onde caminhar frente a tanta diversidade. Assim, os conceitos servem justamente para nortear a organização curricular desta disciplina escolar.

Precisamos estar conscientes do papel e da potencialidade dos conceitos para o ensino-aprendizagem para poder realizarmos a contento nosso trabalho de mediadores entre o aluno e o conhecimento.