

LATITUDE, LONGITUDE: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA SALA DE AULA

Glaucia Deffune¹

Maria das Graças de Lima²

Resumo: O presente artigo trata dos resultados parciais de uma pesquisa sobre o professor de geografia do ensino básico em Maringá, e reflexões sobre alguns aspectos que envolvem o ensino, tais como, o método que avalia como o professor utiliza o tempo da aula, e o currículo. No contexto, tem-se como objetivo analisar quantitativamente questões intervenientes no processo de ensino, como o estágio supervisionado em geografia, relacionado diretamente à formação do professor, e os recursos didáticos utilizados pelos professores pesquisados. Entende-se que o valor do conhecimento pode ser contextualizado pelo momento histórico, assim como o perfil do professor de geografia e a sua formação. Nesse sentido, a sala de aula apresenta-se potencialmente como um banco de dados, a ser desvendado pelas suas coordenadas intrínsecas, podendo indicar possíveis ajustes e adequações necessárias e encaminhamentos exitosos sob os pressupostos da sustentabilidade e do multiculturalismo. Para tanto, a escola deve mudar a partir de uma pluralidade de ações e respostas políticas.

Palavras-chave: ensino de geografia; sala de aula; aula de campo.

LATITUDE, LONGITUDE: THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN THE CLASSROOM

Abstract: This article deals with the partial results of a research on the geography teacher of basic education in Maringá, and reflections on some aspects involving teaching, such as the method that assesses how the teacher uses class time and curriculum. In context, it has been a quantitative analysis of issues involved in the teaching process, such as supervised in geography, directly related to teacher education and teaching resources used by the teachers. It is understood that the value of knowledge can be contextualized by historical moment, as well as the profile of the geography teacher and his training. In this sense, the classroom is presented as potentially a database, to be unveiled by its intrinsic coordinates, which may indicate possible adjustments and adaptations necessary and successful under the assumptions of sustainability and multiculturalism referrals. To do so, the school must change from a plurality of actions and policy responses.

Keywords: teaching geography; classroom; classroom field.

¹ Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). gdeffune@brturbo.com.br.

² Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE/UEM). mariagrlima62@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de alguns aspectos parciais de pesquisa sobre a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental e Médio, o professor e a sala de aula na cidade de Maringá - PR. Tendo em vista que a educação escolar necessária para os dias atuais não pode ser homogênea ou padronizada, devem-se considerar as particularidades de cada espaço social, e as respectivas variáveis intervenientes na referida disciplina.

A realidade educacional com seus diferentes atores individuais e institucionais evidencia que são diversos os elementos para qualificar e avaliar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, considerando-se a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao aluno. A complexidade da presente temática requer discussões sobre os principais aspectos que envolvem as práticas educativas, bem como, os fatores que apontam para a construção de uma educação de qualidade.

Segundo Boletim da UNESCO (2003, p.12), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) utilizam como paradigma para aproximação da qualidade da educação, a relação insumos - processos - resultados. Portanto, a qualidade da educação é definida pela relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, pelo que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, o ensino e a aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem dos alunos, etc. No entanto, ressalta-se que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, se não for acompanhado de análises mais exaustivas que auxiliem a explicação desses resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo.

Nesse sentido a pertinência do estágio supervisionado, reside na compreensão da contribuição específica dos professores e na identificação da cultura profissional docente. O potencial formador de cada um depende das ponderações feitas com os seus colegas, e com quem está sendo observado etc. Sem isso, a observação transforma-se em exercício mecânico, sem interesse. É essencial estudar os processos de organização do trabalho escolar, da gestão das turmas e da sala de aula, bem como as formas de utilização dos métodos e estratégias de ensino e a capacidade de resposta às situações inesperadas. As competências para realizar essa análise são individuais e coletivas, tendo como foco o currículo, e a atuação do professor em sala de aula ou em campo, pois a disciplina de Geografia tem como laboratório as “atividades de campo”.

Em resposta à situação dos anos 90, e em defesa da geografia nos currículos escolares, a Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional, proclama a Declaração Internacional sobre Educação Geográfica³ em 1992. Aponta-se a contribuição da geografia para a educação internacional, educação ambiental, e a educação para o desenvolvimento.

A referida Declaração foi ratificada em 2000 em reunião realizada em Seul, na Coreia do Sul. Quando então, os currículos passam a incluir conteúdos relativos à

³ Avaliada pelo Comitê Executivo da UGI, durante a celebração do 27 Congresso Internacional em Washington (Estados Unidos), em agosto de 1992. Comissão de Educación Geográfica de la UGI, Declaración Internacional sobre educación geográfica, 1992, 93-106. Acesso em Jul. de 2012. www.age-didacticageografia.es/. Ou, www.raco.cat/index.php/revistageografia/article/viewfile/46086/56892.

diversidade cultural. Representando um retrocesso em relação às preocupações sociais da Carta Internacional. Aborda os direitos humanos, mas por outro lado, com relação às questões ambientais tem um discurso que desvaloriza os conflitos de interesses associados à defesa ambiental em diferentes escalas, bem como sobre a contribuição da educação geográfica para o desenvolvimento sustentado, e com um discurso centrado em preocupações sociais. Souto González e Claudino (2003) consideram que:

a geografia continua presa ao paradigma regional, que coincide com a proposta educativa positivista: ensina-se o que se vê – mas ficam na penumbra as misérias dos marginalizados, que não aparecem nas redes informáticas (SOUTO GONZÁLEZ e CLAUDINO, 2003, p.8).

A concepção que se pretende hoje na disciplina de geografia é a de fornecer subsídios que permitam ao aluno compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial, e numa perspectiva de Natureza física e humana no contexto de suas transformações e complexidade, posto ser esta a contribuição da Ciência Geográfica em qualquer instância, da pesquisa, do ensino ou da própria vida.

A Comissão de Educação Geográfica da UGI (Haubrich; Reinfried; Schleicher, 2007, pp.244-248) proclama e recomenda os princípios apresentados na Declaração de Lucerne⁴ (Suíça) sobre a Educação Geográfica para o desenvolvimento sustentável, que apresenta três focos principais: contribuição da Geografia para a educação e o desenvolvimento sustentável; critérios para o desenvolvimento de um currículo geográfico visando à educação e o desenvolvimento sustentável; e a importância da informação e das tecnologias em educação para o desenvolvimento sustentável em Geografia.

A declaração se refere à sustentabilidade da natureza, da economia e da sociedade, e que esta é definida culturalmente. Nesse sentido descreve as competências mais importantes da geografia para o desenvolvimento sustentável, que são:

- Conhecimento geográfico e entendimento sobre: os sistemas naturais principais da Terra a fim de compreender a interação entre e dentro dos ecossistemas; os sistemas socioeconômicos da Terra a fim de se alcançar uma percepção de lugar;

- Conceitos espaciais como noções chave, para que os estudantes possam desenvolver percepção de: localização, distribuição, distâncias, movimento, regiões, escala, associação espacial, interação espacial e mudanças contínuas;

- Habilidades geográficas no: uso da comunicação, habilidades práticas e sociais que explorem temas da geografia em vários níveis, do local ao internacional;

- Atitudes e valores: dedicação para buscar soluções para os problemas e questões de âmbito local, regional, nacional e internacional com base na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Com relação às metas das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Geografia pode contribuir na preparação dos estudantes, quanto ao desenvolvimento de competências relevantes, valores e

⁴ UGI – *Union Géographique Internationale. Histoire de L’UGI. Declaración de Lucerna sobre educación geográfica para el desarrollo sostenible. Proclamada em el Simposio Regional de UGI-CGE em Lucerna, Suíza, el 31 de julio de 2007.* Acesso em Dez. 2012. www.igu-net.org/fr/ce_qui_est_ugi/histoire.html. Ou www.igu-cge.org/charters-pdf/spanish.pdf.

HAUBRICH. Hartwig.; REINFRIED. Sibylle.; SCHLEICHER. Yvonne. Visões geográficas em educação para o desenvolvimento sustentável. Procedimentos para o Simpósio Lucerne, Suíça. UGI, Vol. 42, p.243-250, Jul. de 2007. Acesso em Dez. de 2012. <http://portal.unesco.org/education/>.

atitudes fundamentais para a coexistência pacífica entre os indivíduos e a natureza, sobretudo, a percepção social, ambiental e econômica, ampliando a responsabilidade global e a participação política.

Com relação ao “Currículo em Geografia”, o documento da UGI estabelece que é inviável buscar consenso para um currículo global. Currículos contêm objetivos e conteúdo que traduzem necessidades regionais e nacionais, e essas demandas diferem de região para região, de país para país. Assim, um currículo global inevitavelmente não iria considerar essas diferenças e necessidades. Tendo em vista que um currículo global torna-se impraticável, a Declaração de Lucerne estabelece critérios básicos que deveriam ser seguidos no momento de se elaborar, avaliar e ou renovar um currículo nacional para a Geografia.

González (2010, pp.13-19) afirma que a Declaração faz referência aos aspectos, conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da educação geográfica, e as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos, que são: comunicativas, intelectuais, práticas e sociais, assim como, verbal, numérica e gráfica.

Nas últimas décadas, tem sido necessário à geografia explicar alguns fenômenos sobre a dinâmica física da Terra, quer seja pelos riscos naturais e suas consequências para o Homem, por problemas ambientais, ou por questões de ordenamento territorial. O que requer uma atuação mais dinâmica do professor em sala de aula, sendo as reflexões sobre a atuação docente, fundamentais para desvendar o que de fato ocorre no ambiente de ensino. Com este objetivo, a seguir abordar-se-á um método de observação da aula que vem sendo utilizado no Brasil.

OBSERVANDO A SALA DE AULA NO BRASIL – MÉTODO *STALLINGS* E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Uma reportagem realizada pela jornalista Roberta de Abreu Lima da Revista Veja (23/06/2010, p.122), com o título: Aulas cronometradas – Método *Stallings* (*Stallings, J. A., 2011, 32 p*), tratava sobre as avaliações oficiais para medir o nível do ensino no Brasil e as discussões em torno da sucessão de resultados tão ruins: Por que afinal, as aulas não funcionam? Muito já se fala disso com base em impressões e teoria, mas só agora o dia a dia de escolas brasileiras começa a ser revelado por meio de um rigoroso método científico.

Na referida reportagem a especialista em educação, Maria Helena Magalhães, diz: “monitorar a aula é um avanço, à medida que ajuda a entender, na minúcia, as razões para a ineficácia”. E ainda, sobre a pertinência da aplicação do método nas escolas brasileiras, a Secretária de Educação do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, considera: “os cronômetros são um necessário passo para o Brasil deixar a zona do mau ensino”.

O referido método foi criado há 40 anos nos Estados Unidos, tem como base a observação da dinâmica sistemática adotada em sala de aula. A sua utilização na América Latina teve início na Colômbia, Guatemala e Paraguai. Na Guiana, El Salvador, Chile e Peru, a aplicação do método está em fase de planejamento. No México, Jamaica, e no Brasil (Pernambuco, Minas Geras, Rio de Janeiro, e São Paulo), os especialistas, em geral das próprias redes de ensino, munidos de cronômetros, ficam no fundo da sala para registrar sistematicamente, como o tempo de aula é utilizado e indicam os primeiros resultados.

Ejemplo: Clase de 60 minutos, ingreso al aula 08:15 hrs.

Ficha de observación en el aula

IMPORTANTE

- ESTA HOJA SERÁ LEÍDA ELECTRÓNICAMENTE. EVITE SU MALTRATO
- USE LA PIZ DEL N.º 2
- LLÉNE COMPLETAMENTE EL ALVEOLO CORRESPONDIENTE
- EJEMPLO: ● (P) (G) (T)
- BORRE COMPLETAMENTE SI SE EQUIVOCA

Incremento/número de la observación: Primera instantánea 8:18

OBSERVACIÓN DEL AULA

ACTIVIDAD	MATERIAL		LIBRO DE TEXTO	CUADRO / PIZ / ENC	TIC	COOPERATIVO
	SIN MATERIAL	CON MATERIAL				
LECTURA EN VOZ ALTA Marque si es Lectura a Coro	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T		

Segunda instantánea 8:24
Tercera instantánea 8:30
Cuarta instantánea 8:36
Quinta instantánea 8:42
Sexta instantánea 8:48
Séptima instantánea 8:54
Octava instantánea 9:00
Novena instantánea 9:06
Decima instantánea 9:12
Salida del salón 9:15

Figura 02 - Modelo para registro das observações em sala de aula
 Fonte: Manual y guía del usuario. SEP – México. D.F, junio (2011, p.13).

Legenda explicativa dos símbolos utilizados nos registros da figura, a seguir:

- 1 – Significa que (1) estudante está envolvido na atividade;
- P – Significa que um grupo pequeno (2 a 5 alunos) está envolvido;
- G – Significa que um grupo grande (de 6 ou mais alunos) está envolvido;
- T – Toda a classe está envolvida com a atividade.

ATIVIDADE		SEM MATERIAL	LIVRO DIDÁTICO	ESCREVENDO NO CADERNO	COPIANDO DO QUADRO	MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS	TIC	ATIVIDADES EM GRUPO
1. LEITURA EM VOZ ALTA	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
	A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
MARQUE SE LEITURA COLETIVA								

Linha A: indica atividades que envolvem o aluno e o professor

Linha D: indica atividades que envolvem o professor

1 P G T : indicam um indivíduo; um grupo pequeno; um grupo grande; e a classe toda.

Figura 03 - Modelo para registro das observações em sala de aula
 Fonte: Manual y guía del usuario. SEP – México. D.F, junio (2011, p.13).
 Org.: Glauca Deffune.

As autoras do presente artigo entendem que não adianta realizar grandes reformas, se elas não chegarem à sala de aula, e também, não adianta fazer um vídeo (metodologia utilizada para avaliar a atuação dos professores, em sala de aula) se ele não tiver diretrizes específicas sobre como o professor deve corrigir as falhas. Os mesmos devem servir de orientação, tanto sobre as boas práticas, que podem ser disseminadas entre os professores, como as não desejáveis ou mal sucedidas, que podem ser discutidas e eliminadas da sala de aula. Pesquisas reflexivas contribuem muito, mas não apresentam dados quantitativos sobre o tempo utilizado pelo professor em cada etapa, ou fase da aula, portanto não têm aplicabilidade imediata. Os alunos não podem ser sacrificados porque os professores não utilizam bem o tempo da aula.

Relatório do Instituto Hartmann Regueira (2011, pp.21-42), apresenta os resultados da aplicação do método em 604 escolas do Estado de Minas Gerais, e indicam que: 60% do tempo da aula são utilizados com atividades na lousa; 14% com atividade de leitura do livro; 4,8% com a indisciplina e a desatenção dos alunos; 8% do tempo o professor fica fora da sala em outras atividades; e 13,2% com arrumação da sala. E ainda, em uma aula de 50 minutos: 20 minutos são utilizados para a aprendizagem; 15 minutos para arrumação da sala; e outros 15% para outras atividades.

A investigação contínua sobre o que acontece na sala de aula permite mapear as boas práticas nas quais os professores devem se orientar e, ainda, indica os problemas sob uma ótica bastante realista. A OCDE tem investido em ações semelhantes na escola, os americanos, por exemplo, filmam as aulas. O material é submetido aos professores que são confrontados com suas falhas e insucessos. Se uma das principais habilidades de um professor é o domínio da gestão da sala de aula envolvendo normas e rotinas de como ganhar o “chão” da sala de aula, então esta deve ser pesquisada com rigor científico.

Gatti (2009, p.7) coordenadora da área de pesquisa em Educação da Fundação Carlos Chagas, diz que as avaliações oficiais para medir o nível do ensino no Brasil têm se prestado ao propósito de indicar os grandes problemas da educação, mas não fornecem resposta a uma questão básica e necessária diante da sucessão de resultados tão ruins: por que, afinal, as aulas não funcionam? Tais aspectos estão relacionados à quase ausência de formação nos cursos de educação, de profissionais especializados. Campo sujeito a fortes críticas ideológicas, tendo em conta uma massa crítica intelectual relativamente pequena, com relação à avaliação da qualidade do ensino.

Outra forma potencial de avaliar o que ocorre em sala de aula, é por meio dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura (formação de professores), no caso da disciplina de Geografia, apresentar-se-á a seguir alguns aspectos relevantes sobre o referido período:

- Em primeiro lugar, os professores reconhecem que os estágios de ensino representam a fase mais importante de suas formações, razão pela qual é de especial importância analisar esse componente formativo;

- Em segundo lugar, mesmo sendo muitas as pesquisas, não podemos afirmar que exista um conhecimento sólido acerca dos estágios de ensino, como se desenvolvem e os resultados obtidos;

- Em terceiro lugar, é o componente do programa de formação de professores mais indicado para estabelecer relações entre as escolas e a universidade;

- Uma quarta razão é determinada pela importância dos professores orientadores (prática de ensino das universidades) conhecerem as características de um professor (regente-supervisor) em atuação, para orientarem os alunos estagiários;

- E finalmente, os estágios de ensino proporcionam a oportunidade dos professores (supervisores) estudarem de forma contínua ao longo de sua carreira docente, por meio de estudos longitudinais.

Outro aspecto relacionado ao estágio são as crenças e imagens que os professores em formação trazem consigo quando iniciam sua formação, e que produzem uma dispersão semântica. Nas entrevistas realizadas ao longo do ano de 2012 com os acadêmicos de Licenciatura em Geografia (46 - UEM) sobre questões

pertinentes aos estágios, observou-se que os mesmos realizam a transposição da imagem deles próprios, enquanto alunos do EF e Médio, ou de antigos professores, como referencial para atuarem em sala de aula.

Os relatos dos acadêmicos mostram que os mesmos se apresentaram autoritários, impessoais, burocráticos e controladores em algumas circunstâncias do estágio. Isto é compreensível, na medida em que, se encontravam numa cultura escolar que tem regras a serem cumpridas, como disciplina e cumprimento de objetivos instrumentais. Portanto, o processo de socialização dos estagiários, não é de modo algum, linear. Os professores regentes, bem como a cultura escolar, influem e determinam formas diversas do referido processo. A seguir alguns relatos sobre as impressões dos estagiários de Licenciatura em Geografia (DGE/UEM), no ano de 2012:

O estágio para mim foi um desafio, pois não queria que as aulas fossem entediantes para os alunos ou uma mera exposição de conteúdos, pois trabalhei com uma turma de 6º ano do EF. Para tanto, nos utilizamos da *TV pendrive* (pode ser utilizada como televisão e monitor educacional, com conversão de arquivos de computador para projeção de slides e vídeos); sala de informática; trabalhos em grupo; os alunos elaboraram sínteses dos temas trabalhados etc. A maior dificuldade encontrada foi com a professora regente, que não nos permitia agir livremente nas aulas, interferindo em várias ocasiões, tais como: que deveríamos usar mais o livro didático seguindo a sequência dos conteúdos no mesmo, e utilizar menos os recursos tecnológicos. Outro problema foi a avaliação, que foi imposta pela professora e deveria ser quantitativa, e que na realidade não apontava o real rendimento do aluno. Quanto a estrutura física da escola, tivemos dificuldade para trabalhar na sala de aula, pois a mesma ficava ao lado da quadra de esportes, o que causava muito barulho e atrapalhava na concentração dos alunos, foi necessário elevar o tom da voz para que todos os alunos nos ouvissem. (Acadêmico 1);

Realizei o meu estágio em uma turma de “projeto”, alunos com atraso escolar – idade/série, do 1º ano do EM. As aulas eram realizadas sempre por atividades, era impossível realizar exposição de conteúdos, e isto me incomodou muito. Mesmo seguindo as normas da professora regente, os alunos sempre se apresentavam dispersos e não se interessavam pelas atividades, mesmo com atividades dinâmicas. Os alunos utilizavam celulares dentro da sala de aula, para enviar e receber mensagens e para ouvir música. A cada intervalo de troca de disciplina, os alunos saíam da sala e o próximo professor perdia em média 10 minutos aguardando o retorno dos mesmos para iniciar a aula, esta era a reclamação corrente na sala dos professores. Em minha opinião deveria haver uma mudança da “cultura” da escola, já que todos os professores que dão aulas nesta turma estão insatisfeitos com o comportamento dos alunos. Outro ponto que acho errado é a forma de trabalhar com os alunos, que deveria ser mais prática, exigindo deles a resolução de problemas e mais empenho. (Acadêmica 2);

O meu estágio foi em uma turma de 6º ano do EF, e o maior problema foi a indisciplina que tomou grande parte das aulas, não sabia como agir diante disto. Não consegui realizar algumas atividades que havia

planejado por conta da indisciplina dos alunos, e da falta de respeito da professora regente, que chamava a minha atenção na frente dos alunos. (Acadêmica 3);

Realizei o meu estágio em uma turma do CEEBJA- Centro de Ensino para Jovens e Adultos, devido à idade e a experiência de vida da maioria dos alunos, a participação nas aulas foi intensa e produtiva. A nossa maior dificuldade foi quanto ao planejamento e dosagem dos conteúdos, pois se tratava de alunos maduros. Mesmo tendo obtido resultados positivos no meu estágio, tanto por parte dos alunos que trabalhamos, quanto dos professores que atuam neste centro, acredito que com uma carga maior de estágio, conseguiríamos um melhor preparo sobre o dia a dia em uma escola, e bem como, com os professores que atuam no ensino, e são experientes. (Acadêmico 4);

Iniciei o meu estágio muito tenso e preocupado com a aceitação dos alunos. Para minha surpresa era uma turma muito boa, conversadeira, mas interessada. Uma turma de 8º ano do EF, que me causou uma ótima impressão para ensinar, particularmente acho que falta muito para que a escola se torne aquilo que todos esperam. Professores competentes, estrutura física adequada e materiais de qualidade. (Acadêmico 5).

As autoras ao abordarem no presente artigo, o método *Stallings* e alguns aspectos sobre o estágio supervisionado em licenciatura de geografia, têm como objetivo mostrar que há vinculação direta entre ambos. Pois, têm como pressupostos o desenvolvimento da aula, a partir dos objetivos propostos e alcançados, bem como os meios e estratégias adotadas no “ensino e aprendizagem”. O que os diferencia é que a aplicação do método tem como objetivo avaliar o aproveitamento do tempo da aula pelo professor regente-efetivo, e no caso do estágio supervisionado é avaliada a pertinência das escolhas e procedimentos adotados pelo professor em formação.

Sendo que o professor regente é o supervisor do estagiário, é importante que os cursos de formação de professores tenham elementos e variáveis quantificadas, sobre a atuação dos professores regentes que auxiliam na formação dos futuros professores.

Quanto ao estágio supervisionado na licenciatura de geografia, acrescenta-se que, dependendo do “perfil profissional” do professor regente-supervisor, os estagiários têm mais liberdade para atuarem em sala de aula, o que lhes dá mais segurança. A título de exemplo, o relato do acadêmico 1 indica que o professor regente-supervisor do estágio era intransigente e tradicional, impedindo que o acadêmico desenvolvesse a sua experiência de forma dinâmica, utilizando-se de várias estratégias de ensino. Por outro lado, os acadêmicos 2 e 3 tiveram problemas em decorrência da indisciplina dos alunos, e o acadêmico 2 faz referência à necessidade de aulas práticas na disciplina. O que na maioria das vezes os professores regentes não concordam, justificam a não realização de trabalhos de campo pelo fato dos alunos ficarem incontroláveis, quando saem da escola.

Resta-nos questionar, será que é isto mesmo? Ou porque é mais cômodo ficar na sala lendo o livro didático? Sendo esta a maior queixa dos estagiários, que são obrigados a adotar tal prática, em todas as aulas. Nesse sentido, os métodos de observação da aula indicam caminhos mais apropriados a serem adotados, bem

como o melhor aproveitamento do tempo da aula, e readequações necessárias, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Entende-se que os alunos estagiários são os protagonistas principais dos estágios de ensino. Mas os estágios de ensino não são somente uma ocasião para os alunos aprenderem a ensinar; representam também uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem para outros protagonistas: os professores regentes/supervisores e professores orientadores.

Em alguns contatos informais com professores regentes na cidade de Maringá-PR/2012, os mesmos afirmaram que se preocupam quanto aos seguintes aspectos:

- que aceitam alunos estagiários porque gostam de ajudar a formar futuros professores, mas se preocupam com as limitações de tempo;
- a possível influência negativa no andamento da classe;
- o tipo de aluno estagiário, e como avaliá-los;
- acham que os estágios ajudam os estudantes perderem o medo, a enfrentar uma classe e familiarizar-se com uma sala de aula, e com o funcionamento de uma escola;
- para eles, “o valor formativo para o estagiário é o contato que podem ter com a realidade educacional, e o mais importante é a preparação técnica. Mas, consideram que essa atividade nada lhes acrescenta profissionalmente, e que é um trabalho não reconhecido pela administração da escola”. (Grifo das autoras).

Nas reuniões de planejamento dos estágios supervisionados, há um breve contato entre os professores regentes/supervisores e os estagiários, por conta da falta de tempo dos mesmos. No caso dos orientadores de estágio este contato é frequente e amplo, a partir deste fato estabelece-se então, uma imensa lacuna entre a formação dada na universidade, e a supervisão dos professores regentes na formação dos futuros professores.

Os orientadores oferecem mais alternativas de ação, especialmente em relação às estratégias de ensino, por meio de reuniões periódicas, sobre os conteúdos que serão tratados durante o estágio, bem como, sobre outros aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem, desde o planejamento das atividades até a avaliação. Os supervisores utilizam um estilo direto, mais prescritivo, dando orientações sobre conteúdos, e raramente dizem respeito ao ensino e a aprendizagem, estratégias e métodos a serem utilizados.

A iniciação ao ensino é um período de formação e desenvolvimento profissional, na medida em que se pretenda que os professores adquiram conhecimentos, traquejo, destrezas e atitudes para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Os estagiários devem ser preparados também, para um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos.

O ato de estudar e refletir para o educador é fonte constante de conflitos e confronto, por isso não é uma ação passiva, pelo contrário, muitas vezes acontecem verdadeiros duelos com o que se está estudando: discordâncias, não entendimentos, desentendimentos. Tudo isso faz parte da etapa de fundamentação teórica que alicerça a recriação da teoria e da prática. O mais importante deste processo é criar e não reproduzir o que os outros fazem, preservando a identidade profissional. Porém, muitos estagiários reclamam da imposição e intransigência dos professores regentes-supervisores.

CONTEXTUALIZANDO A GEOGRAFIA ESCOLAR

Se a economia e a política produzem efeitos sobre o espaço geográfico e conseqüentemente na sociedade, e nesta estão inseridas: educação, escola, professor, aluno e trabalhador, as políticas públicas devem se adequar às novas exigências paradigmáticas, ou ainda, promover mudanças de paradigmas para os inúmeros problemas que são indicados por González e Claudino (2003). A Geografia deve colaborar na explicação de como se desenvolvem certos problemas sociais em territórios de diferentes escalas, tais como:

[...] nem todas as pessoas dispõem de um trabalho onde desenvolver as suas competências físicas e intelectuais; [...] alguns países são explorados por outros através de relações comerciais injustas; [...] no crescente processo de urbanização, há grupos de pessoas que vivem em situações de marginalização social junto a outras que dispõem de vastos recursos econômicos e materiais. (GONZÁLEZ e CLAUDINO, 2003, p.10).

Outro aspecto que merece reflexão é sobre o distanciamento entre a produção científica da Geografia, e a Geografia Escolar no Brasil. Para Souza e Pezzato (2010, p. 72-73: apud Godoy, 2010) os estudos a respeito da constituição da geografia como disciplina escolar, e da história de sua institucionalização como área do conhecimento a partir do século XIX, são raros no Brasil. Como também, são escassos trabalhos de caráter epistemológico da geografia produzida no Brasil e no que se refere ao ensino, o problema aumenta.

Conforme os pesquisadores há uma confusão generalizada a respeito da relação entre a produção da universidade (pesquisas realizadas no campo da geografia), e o trabalho dos professores de geografia no ensino básico, isto é, trabalham com uma simplificação da ciência de referência produzida nas universidades, nos institutos, e demais instituições de pesquisas. Para eles é necessário o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino da geografia escolar.

Lima (2001), em sua tese de doutoramento “A Didática do Professor de Geografia – caso da cidade de São Paulo”, ao fazer referência ao ensino de geografia diz:

No desenvolvimento do trabalho deparamo-nos com a necessidade de esclarecer partes do corpo conceitual que envolve o vocabulário referente ao ensino/educação escolar. Isto mais pela confusão que existe quanto ao tratamento nos trabalhos produzidos que analisam o ensino de geografia. (LIMA, 2001, p. 10).

A mesma pesquisadora afirma que a partir da década de 80:

A produção intelectual de parte dos geógrafos brasileiros expressou as preocupações com os problemas sociais, e com as questões acerca das relações estabelecidas entre sociedade e natureza, alertando para os problemas ambientais e sociais resultantes dessa relação. Nesse sentido, a geografia renovada ou crítica propôs sua concepção para seu ensino, referenciada em conteúdos que possibilitassem uma abordagem social de temas geográficos trabalhados no ensino escolar. (LIMA, 2001, p.15).

A interpretação social da realidade não permitia uma prática escolar com relação aos aspectos naturais e ou regionais da realidade, pois havia uma forte influência dos autores alemães e franceses na produção brasileira. O debate clássico para explicar os problemas encontrados com o ensino de geografia representava a exemplificação de uma abordagem ultrapassada na leitura da realidade concreta, e que não deveria ser utilizada em sala de aula, pois o conhecimento seria sem significado ou tradicional.

Os estudos na década de 90 não consideravam estas diferenças nas práticas adotadas, pois a organização do sistema de ensino era descolada do conteúdo histórico da ciência, o que pesou significativamente na geografia escolar. **Este aspecto pode ser observado de forma latente atualmente: os professores continuam trabalhando a geografia escolar descolada da realidade.** (grifo das autoras). Aponta também, como causa dos problemas com o ensino de geografia na escola, as relações autoritárias do ambiente escolar e ainda: [...] os problemas referentes ao processo ensino-aprendizagem davam sinais de estarem sendo tratados apenas do ponto de vista pedagógico: a nova abordagem proposta pela geografia descartava os instrumentais técnicos característicos da área, como a observação, a descrição, e a representação do espaço geográfico, substituindo-as pela leitura social. (LIMA, 2001, p.16).

Tais aspectos foram detectados na pesquisa de campo com os professores de geografia na cidade de Maringá, durante o ano de 2012. Lima ainda faz referência à seleção dos conteúdos, considerando o tempo de duração da aula como:

Ponto nevrálgico do processo de ensino-aprendizagem. A proposta curricular sugerida não encontra sustentação pedagógica na infraestrutura disponível, deflagrando situações caóticas na prática dos professores, que não conseguem definir, frente a sua falta de autonomia, as diretrizes de sua prática. (LIMA, 2001, p.108).

Um amplo estudo realizado no Brasil sobre currículos das licenciaturas (que formam professores) pelas Fundações Victor Civita e Carlos Chagas (Gatti, 2010, p.1369-1370), apontou que a carga horária voltada à prática docente fica em torno de 10%. O tempo destinado aos conhecimentos específicos passa dos 50%. Os professores chegam às escolas com bom conhecimento da sua disciplina, mas não como ensinar. A teoria permite que o professor consiga refletir sobre sua atividade e corrigi-la quando necessário, mas por outro lado há a necessidade de se ampliar a carga horária das atividades práticas. Pois, esta situação afeta diretamente a capacidade do professor formado de lidar com a prática em sala de aula. Quem sofre é o aluno, mas quem perde é o país, que desperdiça seus talentos.

A obrigatoriedade da experiência em sala de aula para obter o título de professor é um consenso entre especialistas em formação docente. Mas como deve ser o estágio ainda causa dúvidas. Na Finlândia há um modelo de residência pedagógica em que o treinamento em sala de aula acontece depois que o professor já tiver cumprido seus créditos específicos. Os estágios correspondem a cerca de 30% dos créditos de todo o curso. E não é qualquer professor que pode receber

esses alunos, os professores são escolhidos a dedo e orientam em pé de igualdade, em relação ao orientador da universidade. No Brasil a adoção da residência pedagógica está em análise pelo Congresso Nacional desde 2012.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e dos Referenciais Curriculares Nacionais, as escolas ainda devem se guiar pelo que é definido em instâncias estaduais e municipais. Mas, segundo os professores regentes-supervisores de estágio supervisionado das escolas de Maringá, na prática o que orienta a construção dos currículos é o sistema nacional de avaliação (Prova Brasil e ENEM), o que parece um contrassenso.

Políticas públicas são necessárias, mas não bastam. Esperar a mudança das condições culturais, políticas, econômicas da sociedade é adiar uma resposta. Seria fundamental que todos os gestores educacionais nos diferentes âmbitos, direta ou indiretamente implicados com o que ocorre na sala de aula, se perguntassem como propõe Apple (2006):

[...] Para quem as escolas funcionam? [...] Alguns educadores talvez se sintam bastante desconfortáveis em dar a resposta. Mas quem disse que a consciência de nossa própria posição política tenha de nos deixar à vontade? (APPLE, 2006, p. 120).

Talvez um primeiro passo rumo à mudança seja a abertura ao diálogo sem resistências, explicitando os conflitos para superar as acusações mútuas entre escola e sistema, abrindo a possibilidade para a busca competente de uma resposta coletiva que contribua para a melhoria da escola pelos seus legítimos responsáveis, educadores que atuam na escola, em diferentes órgãos educacionais, nos sindicatos e nas universidades. Os professores devem discutir e entender as propostas de determinadas políticas educacionais que chegam às escolas, via currículo escolar.

Para Popkewitz (2008), quando falamos de escolarização e currículo, em primeiro lugar, deve-se entender que o currículo cria regulação quanto ao conhecimento supostamente mais válido, ou seja, quanto à seleção dos conteúdos, portanto:

A escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. [...] Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como 'lentes' para definir problemas, através das classificações que são sancionadas (POPKEWITZ, 2008, p.192).

O currículo é o instrumento por meio do qual a escola realiza o seu processo educativo. Não é fruto de uma escolha técnica e neutra. É fruto de relações de poder, de prioridades e escolhas articuladas a um determinado modelo de cultura, a uma visão particular de homem e sociedade, e de seus valores.

As conquistas e o desenvolvimento da sociedade, nesta interpretação, não se dariam pelas transformações das formas de produzir, mas sim, pela promoção via escola, pois a sua função é de redistribuir os indivíduos conforme o talento de cada um, e pela competência. A impressão é que há uma proposta comum de conhecimento que deve ser divulgada em todas as escolas, principalmente as do Ocidente. Do ponto de vista ideológico é a conformação de todos para uma mesma

realidade sem discordâncias, porém a valorização do conhecimento com ênfase na formação social e ética é fundamental, para preparar o indivíduo para ser cidadão do mundo.

Em contraposição ao modelo de ensino linear (por disciplinas), aponta-se o pressuposto do ensino interdisciplinar e para a sustentabilidade, preconizado pela UGI (2007). Acrescentando-se como eixos norteadores, o ensino por projetos e abordagem temática para a construção ampla de conhecimentos pelo aluno. O conhecimento específico não serve mais como referencial de aprendizagem por si só, mas pelos desdobramentos provenientes das aplicações nas várias áreas temáticas.

As reformas educacionais via alteração curricular de maneira geral, têm enfatizado que um dos seus maiores objetivos é preparar o trabalhador para que ele saiba atuar num mundo marcado pelas transformações econômicas e sociais. A mudança do paradigma organizacional do taylorismo-fordismo para o toyotismo e outras formas de organizar o trabalho têm influenciado as políticas educacionais, já que o discurso de expansão e de alteração do currículo da educação básica, tem como pressuposto, uma escola que precisa acompanhar tais mudanças para oportunizar escolarização adequada aos trabalhadores.

O século XX apontou em sua história um potencial destruidor sem precedentes, com conflitos de toda ordem, e por toda parte. Pela via educacional será possível evitá-los e resolvê-los pacificamente? O tipo de educação praticada expressa as condições objetivas dessa sociedade envolvida por contradições. No entanto, reflexões sobre a abrangência da educação escolar e sobre a formação por ela proposta e praticada, são fundamentais para ajustes pontuais, porém exitosos.

Quanto à formação do aluno depara-se com o problema do currículo, a sua exterioridade permite que se visualizem suas implicações sociopolíticas. Estas devem ser claras, considerando: seus princípios, suas metas, sua ajuda intencional, sistemática e continuada. É necessário então, resgatar uma concepção educacional e pedagógica que preze pelo aprendizado dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, inibindo o esvaziamento teórico predominante na educação básica brasileira.

A escola que se conhece (com sua organização, seriação e divisão de espaço e tempo), e a forma de trabalhar com os alunos (separados por classes, turmas, séries), e de tratar os conhecimentos (separados por disciplina, subdivididos em conteúdos, ministrados em dias, horários e períodos prefixados) é uma invenção relativamente recente, com pouco mais de dois séculos de história. Contudo, já deu provas exaustivas de desajuste às demandas da sociedade contemporânea.

Pérez (2011, p.113) ao discutir os problemas do mundo e a educação escolar, um desafio para o ensino de Geografia e Ciências Sociais, faz referência à estrutura de organização da escola herdada do século XIX e vigente nos dias atuais, especialmente no que se refere à organização dos espaços - fechados, frios para os frequentadores do sistema escolar - e quanto ao tempo - horários compartimentados que dificultam a aprendizagem sustentada na interação - tampouco contribui à conexão da cultura escolar com as realidades sociais atuais.

E quanto aos professores, acrescenta que a formação não responde às necessidades atuais, e os mesmos encontram dificuldades para adequar-se às novas funções. Isto ocorre pelo fato da cultura escolar ser procedente de outro momento histórico, com formato e funções definidas com base na reprodução.

Pérez (2011, p.117) entende que os âmbitos de investigação escolar constituem um marco organizativo que facilita a conversão do conhecimento escolar e dos problemas estudados nas unidades didáticas, tais como: centros de interesse e módulos de trabalho escolar, dentro de um possível projeto curricular de caráter aberto e flexível. A cada âmbito deve ser incorporada uma espécie de arquivo didático sobre as propostas de atividades, as análises de experiências do desenvolvimento de unidades didáticas realizadas pelos professores, alunos, e formadores de professores.

O processo educacional na nossa visão é arrogante. Há a necessidade de se elaborar o mapa escolar e definir-se o território educativo. A educação não deve desenvolver somente os conhecimentos específicos, mas também todas as capacidades humanas. A disciplina é a aprendizagem da conduta e não autoridade; acrescenta-se ainda, necessária a desescolarização das escolas para banir a imposição e a obrigação de aprender de forma homogênea.

A partir de pesquisa de campo realizada no ano de 2012 nas escolas de ensino básico de Maringá, dialogou-se com alunos para entender suas reivindicações para melhorar o ensino nas suas escolas. Eis que a principal reivindicação é de que o tempo para o recreio deveria ser ampliado, pelas seguintes razões:

- consideram que é o momento mais “legal” que passam na escola, e têm a oportunidade de conhecer melhor os colegas e fazer novas amizades;
- saber dos colegas como os outros professores são na sala de aula - para poderem optar pelos melhores professores⁷, caso possam fazê-lo;
- conversar sobre as dúvidas que surgirem nas várias disciplinas;
- organizarem-se para solicitar melhorias na escola quanto ao espaço físico, qualidade do professor e métodos adotados nas avaliações.

Conclui-se que os alunos sentem carência de diálogo, num espaço que deveriam desenvolver todas as suas potencialidades, e principalmente descobrirem as suas identidades. Que escola é esta, e que território é este?

Quanto à disciplina de Geografia, sabemos que esta trabalha com diferentes cenários e aspectos que envolvem a Natureza e a Sociedade, e por isso o professor deve recorrer ao uso de diversas linguagens, e escalas de abordagem. Dessa forma, a linguagem dos mapas desde que compreendida, favorece o entendimento da organização sócioespacial na medida em que permite apreender as características físicas, econômicas, sociais, ambientais do espaço, e, sobretudo, realizar estudos comparativos das diferentes paisagens e territórios representados em várias escalas têmporo-espaciais.

No entanto, a disponibilização de mapas e imagens de satélites via Internet mudou consideravelmente o tratamento e a apresentação das informações espaciais. Sites como o *Google Maps*, *Google Earth*, entre outros, são exemplos de ferramentas de apresentação de dados que permitem ao usuário não somente visualizar o espaço em diferentes escalas como também, acrescentar conteúdos que se somam à base de dados. Estas, interligadas a outros elementos de multimídia permitem uma viagem pelo mundo.

Entretanto, essa realidade tecnológica que permeia o contexto do mundo atual tem modificado também as relações entre as pessoas e os mapas. Os recursos de multimídia têm favorecido o diálogo entre o leitor e o mapa, uma vez que torna

⁷ Se os alunos querem exercer o direito de escolha dos melhores professores, significa que é corrente nas escolas a eficiência e ineficiência dos professores.

possível selecionar as informações de acordo com seus interesses e necessidades. Daí advém o descompasso entre o que é disponibilizado pela ciência e tecnologia e o que é adotado na área educacional.

A escola vive uma profunda crise de legitimidade em consequência das mudanças que ocorreram no mundo, e às novas demandas. Os estudantes também são outros, diversos na origem e nos interesses. Para tanto, a escola deve mudar também. Há necessidade de melhores condições de trabalho aos professores uma vez que a sociedade alterou suas expectativas referentes à escola, e assim, criou-se um complicado jogo de contradições que exige uma pluralidade de ações e respostas políticas.

Afinal, qual é a função ou o papel da escola? Para formar adequadamente as gerações futuras, ou para preparar os estudantes para avaliações externas? E os conhecimentos, a que se destinariam? Compor um mosaico de curiosidades, com perguntas sem respostas aos estudantes, ou ainda, para produzir informações para uso em testes de avaliação?

Na disciplina de Geografia no EF e EM observa-se uma lacuna nas questões que envolvem os conteúdos sob a perspectiva temporal, e um ensino intensivamente baseado na espacialidade. A forma cotidiana como a sociedade se organiza e percebe o tempo, são limitantes para o entendimento de como os inúmeros aspectos da dimensão tempo-espço, interferem na sua existência. Os estudos dos eventos e fenômenos naturais, e sociais, requerem escalas temporais adequadas às variáveis envolvidas, e dependendo da abordagem escalar adotada pode-se obter um resultado tendencioso.

A virtualização do tempo e do espaço é um exemplo de como o progresso tecnológico cria novas noções e conceitos de tempo e espaço, indicando que estar presente já não é mais necessário sob o ponto de vista espacial, mas, sob a perspectiva temporal, é decisivo.

Apesar da perspectiva anteriormente apresentada, a ciência geográfica considera os enfoques “tempo e espaço” sob o ponto de vista determinista. O grande desafio é estabelecer o controle sobre o tratamento dos aspectos temporais dos fenômenos naturais e sociais, no que diz respeito às escalas de abordagem.

Desta forma pode-se intuir que historicamente os conceitos de: tempo e espaço têm sido marcados por fortes rupturas e reconstruções epistemológicas. Porém, tempo e espaço são parâmetros inseparáveis nos estudos geográficos, pois um serve de referência ao outro, se tratando dos estudos sobre a natureza e a sociedade. Mas, como fica esta questão no ensino básico?

É evidente que há incongruências sob o ponto de vista das escalas temporais no ensino de Geografia, o que exige reformulações nas abordagens da disciplina no ensino básico. Em outras palavras, os princípios da ciência geográfica devem ser restabelecidos na Geografia Escolar, bem como a cultura da educação, a partir da formação do professor.

POR UM MAPA DA ESCOLA E UM TERRITÓRIO DA DISCIPLINA: RESGATANDO O TEMPO-ESPAÇO DO ALUNO PARA O “FAZER DA EXPERIÊNCIA”

Deffune e Lima (2013) fazem uma analogia entre o mapa e a escola, e o território e a disciplina de geografia, explicando que:

Entende-se a escola como um mapa, pois a mesma deve constituir-se de elementos significativos, funcionais, objetivamente localizados, e apresentar instrumentos e recursos que potencializem o processo ensino-aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva, pressupõe-se a disciplina de Geografia como o território da inserção do aluno nos princípios da ciência geográfica, sob o ponto de vista teórico-conceitual e prático-aplicado, por meio de trabalhos de campo, de laboratório e de pesquisa, considerando o rigor científico (DEFFUNE e LIMA, 2013, p.3).

No entanto, com relação ao professor de Geografia, este deve ter um talento especial, “talento mapa”: entender de planejamento de aula, pois o professor que sabe planejar, e de fato planeja as suas aulas, saberá dosar os conteúdos teóricos e as atividades práticas, aspectos fundamentais na disciplina de Geografia. Como também, entender de desenvolvimento infantil, ter capacidade para envolver a turma, ter domínio do conteúdo, e, sensibilidade para auxiliar o aluno no desenvolvimento das competências geográficas.

Pode-se afirmar que o olhar geográfico é intencional, e que todas as formas de conhecimento humano são voltadas à compreensão da realidade (como se fosse a digital geográfica - a essência, e é imutável), e este deve ser o princípio norteador do professor de Geografia.

Com este propósito realizou uma pesquisa sobre os professores de geografia do ensino básico em Maringá, que a seguir serão discutidos os resultados parciais. Uma das questões tratadas foi sobre o uso dos recursos didáticos em sala de aula, na qual foram relacionados 20 deles para que os professores atribuíssem graus de utilização em sala de aula (Tabela 01).

Tabela 01 – Graus de utilização dos recursos didáticos adotados em sala de aula

Recursos didáticos em Geografia	1	2	3	4	5	Nota
1. Trabalhos de campo	30	1	10	3	1	1,8
2. Excursões didáticas	24	1	11	4	2	2,0
3. Globo terrestre e Mapas	6	4	6	10	32	4,0
4. Livro didático	11	1	3	4	41	4,1
5. Livros paradidáticos	5	9	11	16	12	3,4
6. Carta topográfica	9	9	19	10	7	2,9
7. Plantas de áreas urbanas	9	1	12	14	7	3,0
8. Imagens de satélite	10	7	17	13	8	3,0
9. Fotografia aérea	9	1	14	10	5	2,8
10. Bússola	11	9	17	10	6	2,8
11. Slides	12	9	7	7	19	3,2
12. Revistas	13	8	13	15	8	2,9
13. Fotografia	5	1	17	10	14	3,3
14. Jogos	18	8	14	9	6	2,6
15. Documentários	11	9	14	11	14	3,1
16. Filmes	8	1	15	10	15	3,2
17. Desenho de trajetos/Roteiros/Croquis	7	1	10	15	13	3,3
18. Charges/História em	4	8	19	10	16	3,5
19. Quadro de Giz	15	3	5	6	32	3,6
20. Representações Cartográficas	8	4	17	14	15	3,4

Nota: 1 (pouco utilizado) - 5 (muito utilizado).

Org.: Glauca Deffune

Dentre os 62 professores pesquisados destacam-se os recursos didáticos pouco utilizados, os seguintes: (30 professores) trabalhos de campo; (24) excursões didáticas; (18) jogos; (6) globo terrestre e mapas.

Como recursos muito utilizados, foram citados: (41) o livro didático; (32) o quadro de giz, (32) globo terrestre e mapas; (19) slides; (15) representações cartográficas; e, (13) desenho de trajetos, roteiros, e croquis (Tabela 01).

Tais resultados indicam que os trabalhos de campo são pouco realizados na disciplina de geografia, mesmo sendo recurso fundamental para o desenvolvimento de competências geográficas dos alunos. Percebe-se pelas notas atribuídas pelos professores, que alguns recursos importantes para a disciplina são pouco utilizados.

A análise estatística dos dados indicou ainda, os percentuais correlacionados às notas auferidas a cada recurso. Como práticas pouco utilizadas pelos professores, os percentuais e notas atribuídas, foram: 55,6% (dos professores) = (atribuíram nota) 1,8 aos trabalhos de campo, que foi a nota mais baixa; 46,1%=2,0 as excursões didáticas; 11,3%=2,8 à bússola; 9,6%=2,8 à fotografia aérea; e 32,7%=2,6 aos jogos.

Como práticas muito utilizadas pelos professores, os percentuais e notas atribuídas, foram: 68,3%=4,1 ao livro didático; 55,2%=4,0 ao globo terrestre e mapas; 50,0%=3,6 ao quadro de giz; 23,2%=3,3 ao desenho de trajetos/roteiros/croquis; e 25,9%=3,4 às representações cartográficas.

Observa-se que há adoção de recursos que não exigem muito empenho do docente para o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados. O que pode ser

detectado pela nota atribuída ao livro didático, os próprios professores afirmaram que obrigam os alunos a levarem o referido material em todas as aulas, pois é impossível trabalhar sem os mesmos.

Com relação ao globo terrestre e mapas, apesar de serem muito utilizados nas aulas, segundo afirmam os professores, na maioria das vezes são pouco manuseados pelos alunos. Cabe somente ao professor fazer as explicações na frente da sala, e os mapas não são explorados quanto a diversidade de representação (mapas físicos, políticos e humanos), e os aspectos teóricos que embasam as diversas representações são desconsiderados pela maioria dos professores.

Apesar do presente artigo apresentar dados parciais de uma pesquisa mais ampla, pelo contexto da abordagem é possível determinar dez aspectos de abrangência transversal ao ensino e aprendizagem de geografia, com afirmações pertinentes à formação do professor, e à qualidade do ensino da disciplina:

- O ensino de geografia no EF e EM não vem adotando procedimentos necessários para que o aluno consiga entender a importância da ciência geográfica na sua formação intelectual.

- A disciplina de geografia no EF e EM não privilegia o desenvolvimento de habilidades, competências, mas os conteúdos.

- O tratamento superficial de alguns temas (tanto da Geografia Física, quanto da Geografia Humana) por parte dos professores, inviabiliza o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos.

- A superficialidade na abordagem das temáticas geográficas praticadas pela maioria expressiva dos professores é a razão do desinteresse dos alunos pela Geografia.

- É possível trabalhar de forma mais dinâmica, os diferentes espaços geográficos, por meio de trabalhos de campo.

- A didática utilizada pelo professor pode auxiliar o aluno a desenvolver capacidades, a estabelecer relações de convívio social, a construir e a produzir conhecimento significativo, a saber, o porquê e para que aprender algo.

- As atividades didáticas devem ser planejadas para integrar, sempre que possível, reflexão e ação, aspectos objetivos e subjetivos de um determinado assunto, habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras.

- A noção de escala geográfica deve ser entendida como instrumento orientador das atividades desenvolvidas em geografia.

- A competência de um profissional é adquirida mediante o conhecimento e a experiência. O mesmo se aplica aos alunos.

- A percepção da realidade da aula está estreitamente vinculada ao planejamento, às relações professor-aluno-professor, ao desenvolvimento das atividades pelos alunos, e à avaliação pelo professor, porém, respeitando-se as dificuldades dos alunos.

Na essência, quando professor e aluno conseguem descobrir as suas identidades em sala de aula e têm objetivos em comum, os indicadores do ensino e da aprendizagem serão positivos. Na mesma perspectiva pode-se estabelecer relação de identidade entre ciência e técnica, teoria e prática.

Para Bondía (2002) ciência e técnica remetem a uma acepção positiva e retificadora, já teoria e prática às possibilidades política e crítica. A palavra reflexão só tem sentido sobre a perspectiva teórico-prática, pois as pessoas aparecem como sujeitos críticos sob a acepção política. Nas últimas décadas há uma separação no

campo educacional entre os partidários da educação como ciência aplicada, e os partidários da educação como práxis política.

Ao fazer referência à experiência, Bondía (2002, p.22) diz: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, ou o que acontece, ou o que toca”. Pois, todos os dias acontecem muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, e quase nada nos acontece de significativo, tornando a experiência cada vez mais rara por excesso de opinião.

O contexto informação-opinião permeia, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa”. A opinião seria como a dimensão “significativa” da chamada “aprendizagem significativa”.

E a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, é demasiadamente depressa, reduzindo o estímulo. Impedindo a conexão significativa entre acontecimentos, pelo fato do sujeito moderno se informar constantemente, e ter de opinar, como também, ser um consumidor de notícias.

Para este estudioso da educação, a velocidade dos acontecimentos e a falta de silêncio, são inimigas mortais da experiência. Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente pelo funcionamento perverso e generalizado da informação-opinião, mas também pela velocidade. A cada dia estamos mais tempo na escola nas universidades, nos cursos de formação de professores, mas cada vez temos menos tempo, pois somos “sujeitos” que não podem perder tempo.

Na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. Conclui-se que a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho.

Daí, se confundirmos experiência com trabalho comete-se um grande erro, pois, aprende-se que nos livros e nas escolas se adquire conhecimento teórico. Do saber que vem dos livros, das palavras, e do trabalho, adquirimos a experiência, isto é: o saber que vem do fazer ou da prática, como se deduz atualmente. Para Bondía, a experiência não tem nada a ver com o trabalho. A experiência requer interrupção, parar para pensar, olhar, escutar, e, pensar mais devagar, portanto há que se cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, escutar aos outros, ter paciência e se dar tempo e espaço.

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade, e por sua abertura. Se expondo e atravessando um espaço indeterminado e perigoso, buscando nele sua oportunidade e ocasião. Então a experiência é o que nos acontece, e é um território de passagem, um período em que nos damos tempo para refletirmos sobre algo, sem a execução de uma tarefa, ou ação propriamente dita.

No saber da experiência não se trata a verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que acontece. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, e pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não participam da mesma experiência. O acontecimento pode ser o mesmo, mas a experiência é pessoal, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

Na ciência moderna, a experiência é convertida em um elemento do método, isto é, a experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens. Mas, é no método da ciência objetiva que ocorre a tarefa de apropriação e o domínio do mundo, por meio da ciência experimental. Desta forma a experiência converteu-se em experimento – etapa no caminho seguro e previsível da ciência.

Abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Se entendermos que o experimento é genérico, e a experiência é singular, a lógica do experimento produz acordo, ou consenso entre os sujeitos, e a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Os experimentos são repetíveis, mas as experiências não o são. Os experimentos são previsíveis, as experiências têm sempre uma dimensão de incerteza que não podem ser reduzidas.

Nesse sentido no ano de 2010 com o objetivo de ensaiar práticas docentes transformados pela experiência, as referidas autoras desenvolveram um projeto de ensino com os acadêmicos de licenciatura em Geografia (do 3º ano), no qual foram realizados três diferentes trabalhos de campo por seis equipes de acadêmicos, em duas escolas públicas estaduais de Maringá-Paraná, cujos resultados foram sistematizados e resultaram dezoito artigos publicados no livro “Da geografia que se faz à Geografia que se quer: muitos caminhos a percorrer”, em 2013.

As atividades de campo abordaram o estudo da rua, dos bairros, e alguns córregos da área urbana, estimulando a leitura do cenário de análise, a reflexão e a construção da aula de Geografia pelos acadêmicos em conjunto com os alunos do EF e EM, com as devidas adequações à realidade imediata e experiências individuais dos participantes. Postulou-se um processo dinâmico onde observações, atividades e pesquisas articularam-se no sentido de envolver alunos do curso de licenciatura em Geografia e do EF e EM na construção do conhecimento, ao privilegiar estudos exploratórios com diferentes abordagens.

A partir de discussões norteadas por tais experiências, inverteu-se a ordem didático-pedagógica, sala-campo para campo-sala. As atividades concretizadas no referido projeto durante o estágio supervisionado, permitiram “tempo-espço” para “o fazer da experiência”, ou pelo menos, um dos componentes fundamentais da experiência: a capacidade de formação de conceitos ou de transformação dos sujeitos. Teve-se o intuito de permitir que o sujeito da experiência, fosse quem se deixa questionar, e que questiona.

Para Lamo de Espinosa (2006, pp.36-37), informação, conhecimento e sabedoria são três modos de conhecimento, mas de alcance e desenvolvimento muito distintos. Ou seja, três maneiras diferentes de aprender e comunicar sobre o mundo, isto é, onde encontramos o alcance da ciência. Mas, e a informação e a sabedoria, onde as estão? É possível associar informação, ciência e sabedoria pelo viés cultural. Para Espinosa a informação diz o que é e como é o que é. Já a ciência aponta não o que é, mas o que posso fazer. A sabedoria mostra o que devo fazer, trata de ensinar a viver e mostra o que se pode fazer, e o que merece ser feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função da escola não se restringe à oferta de vagas, mas à oferta de um ensino que conduza à aquisição de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências para produzir novos conhecimentos, que são dependentes de uma

infraestrutura de apoio: recursos humanos, didáticos, técnicos e tecnológicos disponíveis, e em pleno funcionamento.

A disciplina de geografia, diante os cenários da dinâmica do espaço natural e construído, deve se encarregar da reflexão sobre a sustentabilidade do planeta de forma ampla e contínua. O professor deve sob o ponto de vista epistemológico, adotar correntes e escolas geográficas adequadas à realidade, viabilizando o encaminhamento dos inúmeros questionamentos sobre as relações natureza/sociedade, e orientar seus alunos quanto a promoção de ações pertinentes sob a perspectiva atual, conforme recomenda a Comissão de Educação Geográfica da UGI (2007).

Nesse contexto prevalece o enfoque da Geografia Cultural, como uma bagagem própria a cada indivíduo que aprende a combinar e a interpretar o que lhe foi transmitido, e o que lhe traz a experiência. O que implica que se renuncie aos pontos de vista totalizadores e às generalizações. Partindo desta premissa, é necessário promover ajustes e adequações dos currículos, e conseqüentemente uma formação geográfica mais consistente dos futuros professores e alunos.

Questiona-se o que está ocorrendo no processo educativo, pelo menos no espaço da sala de aula. Isto porque, a abordagem do conhecimento exclusivamente por meio da disciplinaridade pode reforçar o isolamento dos professores, sendo a sala de aula uma caixinha de surpresas, desvendada única e exclusivamente, por meio dos resultados das avaliações dos alunos. Portanto, **formas alternativas e transgressoras** de organização dos conteúdos curriculares devem ser verificadas, estudadas e ousadamente praticadas.

Obviamente vários entraves inviabilizam uma reforma imediata, os principais, são: o currículo das licenciaturas; formação do professor; aspectos políticos estruturais que envolvem os estágios supervisionados; e a infraestrutura de apoio das escolas de ensino básico, para o desenvolvimento das atividades práticas na disciplina de geografia.

É preciso considerar em que condições a prática se dá, e como os saberes teóricos e aplicáveis são considerados no currículo, não apenas em relação à carga horária total e conteúdos, mas, sobretudo, em relação à quantidade de horas-aula teórica e prática destinada para cada conteúdo durante o ano letivo. Isto porque, a disciplina de Geografia requer atividades de campo, ou seja, atividades de observação, levantamento, coleta, identificação, correlação e análise das informações, para que os alunos compreendam a abstração dos conceitos, aplicando-os.

O ceticismo epistemológico dominante na formação do professor decorre da visão pragmática da vida social na atualidade, o que produz efetivamente um “reco da teoria” e uma subordinação do conhecimento à prática. Extrai-se tão somente do conhecimento aquilo que é considerado útil para ensinar.

Ao se priorizar o método em detrimento do conhecimento, dicotomiza-se a relação conteúdo-forma, priorizando-se o “como aprender”, em detrimento do “que aprender, e por que aprender”. E ainda, a ideia de uma sociedade em constante transformação, alunos e professores vivem um processo de adaptação ao novo, marcado pelo relativismo, pelo pragmatismo, e pela negação do conhecimento universal.

Dado este cenário, a formação do professor de geografia está diretamente relacionada à qualidade do ensino da geografia escolar. Por outro lado, temos questões intervenientes que são a infraestrutura de apoio (neste caso, transporte

dos alunos até os locais das atividades; pessoas para auxiliarem nas saídas de campo, dependendo do número de alunos), para o desenvolvimento de atividades essenciais ao ensino desta disciplina, como os trabalhos de campo que são inviabilizados pela própria estrutura do ensino público do país.

REFERÊNCIAS

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre, 3ª Edição: Artmed. 2006.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Tradução: João Wanderley Geraldi. Rio de Janeiro: Anped, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr./2002, pp. 20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. v.1, Brasília, 2006. Acesso em Jul. de 2012. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 1, 1997.

DEFFUNE, G.; LIMA, M. G. Para muito além de uma analogia... A escola como um mapa, e a disciplina de geografia como um território. **Revista Geoingá**, v.5, n.2, Maringá, 2013, pp.72-97.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação Social**, v.31, n.113. Campinas, out./dez., 2010, p.1355-1379. Acesso em Mar. de 2012. www.cedes.unicamp.br.

_____. Avaliação dos sistemas educacionais no Brasil. Sisifo - **Revista de Ciências da Educação**, n.9, Mai.-Ago. de 2009, pp.7-18.

GATTI, B. A. (coord.) e BARRETTO, E. S. S. **Os professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONZÁLEZ, X. M. S.; CLAUDINO, S. **Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI**. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. 2003, 11p. Acesso em Out. de 2011. www.apgeo.pt.

GONZÁLEZ, R. M. Análisis comparativo del currículum de geografia em educación secundaria: revisión y propuestas didácticas. 1ª parte, 2010, p.13-36. In: GONZÁLEZ, R. M.; TORRES, M.L.L.; GAITE, M.J.M. (Eds.). **La educación geográfica digital**. Publicado por: Grupo de didáctica de la geografía da Asociación de geógrafos españoles e Universidad Zaragoza, em colaboración com La red Comenius digital-earth.eu. 2010, 694p. Acesso em Mar. de 2013. www.age-didacticageografia.es/docs/.../2012_Educacion_Digital.pdf.

INSTITUTO HARTMANN REGUEIRA; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS; BANCO MUNDIAL. **Pesquisa sobre a qualidade do ensino nas escolas do Estado de Minas Gerais**: Metodologia Stallings. 2011, 147p. Acesso em Dez. de 2013. www.institutohr.org.br.

LAMO, E. E. **Informação, ciência e sabedoria**. El País, Madrid. 2006, p.36-37. Acesso em Fev. de 2013. www.servicioskoinonia.org.

LIMA, M. G. **A Didática do Professor de Geografia** – Caso da cidade de São Paulo. Tese de doutoramento defendida na USP em 2001. 207p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Proyecto Regional de Indicadores Educativos**. Alcanzando lãs metas educativas. Santiago de Chile: Informe regional, 2003.

PÉREZ, F. F. G. Problemas del mundo y educación escolar: um desafio para la enseñanza de la geografía y las ciências sociales. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, pp.108-122, jan/jun., 2011.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6 ed. Petrópolis.Vozes, 2008, pp.173-210.

REVISTA VEJA. **Aula Cronometrada**. Jornalista: Roberta de Abreu Lima. Edição 2170, 23/06-2010, p.122.

SANTOS, M. R. **Brasil Econômico** - Inovação & Educação. 27 de março de 2010, p.16. Acesso em Jul. de 2010. www.fundacaolemann.org.br/.../sala.../big_brother_sala_de_aula_brasil.

SOUZA, T. T.; PEZZATO, J. P. A Geografia escolar no Brasil, de 1546 até a década de 1960. 2010, (pp.72-88): In: GODOY, P. R. T.(Org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia**. Scielo Books: <http://books.scielo.org>. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 289p.

STALLINGS, J. A. Implicaciones de la Investigación sobre la Enseñanza em la Formación Docente: Atributos de las Aulas Eficaces. Vanderbilt University. In: **Oservacion es en el salón de clase a partir del sistema de observación Stallings** – Manual y guía del usuário - Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza em clase. SEP – Secretaría de Educación Pública – México. D.F, junio, 2011. 32p.

Artigo submetido em: 29/09/2013

Aceito para publicação em: 25/09/2014

Publicado em: 04/11/2014