



**MEDIAÇÃO EM GEOGRAFIA: PRÁTICAS DE PROFESSORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL NA CIDADE DE CRUZETA - RN**

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA

João Pessoa, PB

Julho/2014

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO EM GEOGRAFIA: PRÁTICAS DE PROFESSORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL NA CIDADE DE CRUZETA - RN**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Drº. Antonio Carlos Pinheiro/UFPB

João Pessoa, PB

Julho/2014

O48m Oliveira, João Paulo de.

Mediação em geografia: práticas de professores no ensino fundamental na cidade de Cruzeta-RN / João Paulo de Oliveira.-- João Pessoa, 2013.

100f.

Orientador: Antonio Carlos Pinheiro

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN

1. Geografia - ensino. 2. Mediação. 3. Trabalho docente. 4. Prática de professor.

UFPB/BC

CDU: 911:37(043)

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA

**MEDIAÇÃO EM GEOGRAFIA: PRÁTICA DE PROFESSORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL NA CIDADE DE CRUZETA – RN**

Banca examinadora:

Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro – (PPGG/UFPB)
Orientador

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Sousa – (PPGG/UFG)
Examinador Externo

Profa. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque – (PPGG/UFPB)
Examinador Interno

Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso (PPGG/UFPB)
Examinador Interno (Suplente)

Prof. Dra. Ione Rodrigues Diniz Moraes – (PPGG/UFRN)
Membro Externo (Suplente)

A meus pais

Manoel Neto de Oliveira

Maria do Carmo Oliveira.

E a minhas irmãs Imaculada, Naedja, Marinalva, Elizângela, Luciana e Heloisa, que contribuíram de todas as formas para realização deste sonho. Pelo apoio e incentivo em tempos difíceis, meu reconhecimento de que nos tornamos uma família mais próxima quando, diante das dificuldades, aprendemos a nos relacionar e nos ajudar. Somos uma família abençoada por Deus.

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho reflete um processo construtivo de amadurecimento pessoal e profissional, renúncias e dedicação. Dessa maneira, tendo chegado a este momento, reconheço a importância da família, dos amigos, e, sobretudo, da fé em Deus. Reconheço também meus limites e, assim, gostaria de destacar que esta produção é resultado não somente de quem a escreve, mas é resultado de parcerias estabelecidas com pessoas que deram suas contribuições. Algumas pessoas foram importantes nessa trajetória de formação e que merecem todo meu respeito e consideração.

Assim, gostaria de agradecer especialmente a meu orientador e amigo Professor Doutor Antonio Carlos Pinheiro. Através de sua simplicidade e capacidade de vislumbrar que o sujeito pesquisador precisa ser lapidado, alertou-me sobre os excessos de certos pensamentos tendenciosos de naturalizar as coisas. Dessa forma, enalteço suas habilidades em orientar, de saber chegar e falar que é preciso repensar determinadas escolhas. Este, sem arrogância, e sem demonstração de superioridade, mostrou ser sempre comprometido com o seu trabalho e suas responsabilidades. Obrigado por ter contribuído na realização deste sonho. Quem marca a vida de alguém fica na memória e será sempre lembrado.

Ao Professor Doutor Vanilton Camilo de Souza, pela acolhida em Goiânia, durante a realização do intercâmbio de pesquisa na Universidade Federal de Goiás. Experiência importante que me propiciou interlocuções e contribuições a respeito da pesquisa. Agradeço por me apresentar aos Professores (as) e alunos (as) membros do Laboratório de Estudos Pesquisa em Educação Geográfica - LEPEG/UFG por ter se tornando alguém que considero enquanto pesquisador e pessoa.

À professora Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque, por suas contribuições nas atividades do seminário de dissertação e na qualificação.

Meu muito obrigado à minha família, especialmente a meus pais que, desde o início, não mediram esforços em apoiar e ajudar financeiramente com as despesas. Às minhas irmãs: Naedja, Marinalva, Imaculada, Luciana e Elizangela. Nesta trajetória acadêmica, vocês foram inspiração e força. Foram por que fiz meu porto seguro, pois demonstraram o amor de uma família.

Aos professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFPB.

À CAPES, pelos subsídios financeiros no segundo ano da pesquisa.

Às amizades construídas, nesse período, no Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade/GPCES. Rute, David, Luiz Eduardo, Djanní, Jilyane, Joseane, Tiago, Adenir, Eliane. As interlocuções com os amigos do Grupo de Estudos em Educação Geográfica – GEPEG.

Aos colegas da turma 2012 do PPGG, em especial: João Cesar, Verônica, Edvaldo. Ao amigo Luan do Carmo (UFG), pesquisador visitante na UFPB, pelas discussões que fizemos.

Agradeço às professoras de Geografia, em especial, por terem aberto suas salas de aula, contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos demais professores da Escola Municipal Cônego Ambrósio Silva, pelas interlocuções realizadas na sala dos professores.

À Jailma Andrade que se tornou a pessoa mais importante nos momentos que mais precisei, pois as incertezas e angustias no momento de finalização quase me abalaram, entretanto, com seu amor, carinho, tranquilidade e paciência, pude concretizar este sonho: te amo meu amor.

Agradeço também à Profa. Dra. Ione Rodrigues Diniz Moraes/UFRN, pela amizade e contribuição nas discussões que gestaram esta produção científica.

À Onilda, pelas vezes que me hospedou em Caicó, meu muito obrigado.

Aos amigos de fé: Terezinha, Rai Nabi, Luciano, Tiago, Matheus, Maria Theresa, Irmã Conceição, Padre Heliton, Maria de Lourdes, Jacira Socorro Galvão, Alexander e Denis todos são importantes para mim.

Finalmente, a todos minha gratidão porque direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa científica.

RESUMO

Esta dissertação trata-se de um estudo realizado sobre a mediação de professoras em aulas de Geografia, em turmas do 6º ano do ensino fundamental, estudo desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva (EMEF-CAS), localizada no município de Cruzeta/RN. No texto, fazemos uma discussão a cerca do processo de ensino e de aprendizagem em Geografia na realidade pesquisada, destacando os aspectos pedagógicos e as ferramentas apropriadas pelas professoras. Dentre os aspectos discutidos, destacam-se: a relação professor-aluno no contexto da escola e, especificamente, da sala de aula; o contexto em que as professoras trabalham, o qual constitui desafio, pois influencia diretamente na ação docente em seu cotidiano de ensino. Dessa maneira, percebemos que no desenvolvimento da atividade docente alguns desafios existem e que as professoras buscam superar a partir de suas estratégias. Problemas extraescolares, ou seja, decorrentes de problemas socioeconômicos e culturais constituem desafios que tornam mais complexo mediar o que se planeja para consecução do processo de ensino e de aprendizagem. A partir do trabalho de campo realizado, buscamos responder os questionamentos inicialmente levantados sobre o fazer docente em Geografia, entre eles: Quais os suportes didáticos que o professor se apropria para ensinar Geografia? Quais as características do perfil do professor de Geografia no município de Cruzeta/RN? Como está ocorrendo a abordagem do conteúdo de paisagem na EMEFCAS? A partir da investigação sobre estas questões, destacamos que o estudo apresenta características de natureza qualitativa, pois fizemos uso da modalidade de pesquisa participante na qual, metodologicamente, realizamos observações num período de três meses e também utilizamos entrevistas semiestruturadas. Entendemos que é importante ouvir o que as professoras têm a dizer sobre suas escolhas e maneiras de ensinar, suas estratégias, metodologias de ensinar Geografia, assim, preferimos dar destaque a alguns momentos à fala das professoras. Consideramos, portanto, que o professor de Geografia na contemporaneidade precisa pensar sua prática, de maneira que seja consciente-planejada, nesse sentido, constituindo-a como uma ação intencional. A pesquisa revelou ainda, que o contexto local da escola é, na maioria das vezes, forte componente que arraiga práticas das professoras. Dessa maneira, a mediação realizada pelo professor de Geografia, indicado pelos pesquisadores do ensino, pode ser a de problematizar os conteúdos, levantando o desejo dos alunos em descobrir a relação que tais conhecimentos têm com a sua realidade.

Palavras-chave: Mediação, Ensino em Geografia, Trabalho docente, Prática de Professores.

ABSTRACT

This dissertation is inside a study on the intercession of teachers in Geography lessons, from classes in the 6th grade of Elementary School. This study was conducted in an Elementary Municipal school named “Cônego Ambrósio Silva”, located in Cruzeta, a city from the state of Rio Grande do Norte, in Brazil. In the text, we discuss about the teaching and learning in Geography in the reality that was researched on this process, highlighting the pedagogical aspects and tools appropriate by teachers. Among the aspects discussed are: the teacher-student relationship in the context of the school and, in this case, specifically the classroom environment; the context in which the teachers work, which is a challenge because it directly influences the teaching activities in their daily teaching. Thus, we realize that the development of teaching activity, and there are some challenges that teachers seek to overcome from the strategies they use. Extracurricular problems or problems arising from socioeconomic and cultural aspects are challenges that make it more complex to mediate what it is planned to achieve the teaching and learning process. From the fieldwork that was done, we seek to answer the questions initially raised about teachers’ attitudes in Geography. Among them it could be pointed out: What are the educational supports that appropriates the teacher to teach Geography? What are the features of the geography teacher's profile in the city of Cruzeta-RN? How is going to approach the content of the school landscape chosen for this research? And how the approach of the content of the school landscape chosen for this research is taking place? How is it happening the approach by the teachers of Geography about the topics of landscapes in the school that was investigated? From the research on these issues, we emphasize that the study presents characteristics of a qualitative nature, because we used the method of participatory research in which, methodologically, we conducted observations over a period of three months and also some semi-structured interviews were used. We believe it is important to hear what teachers have to say about their choices and ways of teaching strategies, methodologies of teaching Geography. Thus, we prefer to highlight a few moments of talking with the teachers in this study. We consider, therefore, that the contemporary teacher of geography needs to think about his/her practice, so that is consciously planned, accordingly, constituting it as an intentional action. The survey also revealed that the local context of the school is, for the most part, a strong component that roots the teachers’ practices. Thus, mediation conducted by teachers of Geography, indicated by the researchers of education, may be to discuss the contents, raising the desire of students to discover the relationship we have such knowledge with their reality.

Keywords: Mediation, Teaching Geography, Teaching Work, Practice of Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Município de Cruzeta, no Estado do RN.	15
Figura 2: Escola Municipal de Ensino	15
Figura 3: Trabalho de campo realizado com a turma do 6º ano.....	86
Figura 4: Cartazes sobre o conteúdo de paisagem produzido pelos alunos. ...	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Taxa de Rendimento – Rede Municipal em Cruzeta 6° ano.....	16
Quadro 2: Recursos didáticos utilizados pelos professores de Geografia na EMEFCAS	77

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMEFCAS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva
GPCES	Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade-UFPB
GEPEG	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica-UFPB
LD	Livro didático
LEPEG	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica - UFG
TIC's	Tecnologias da informação e comunicação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	26
1.1 O contexto atual do ensino de geografia.....	30
1.2 O sentido da subjetividade na prática	34
1.3 Elementos do processo da mediação	41
CAPÍTULO II.....	54
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO DA PESQUISA	55
2.1 Pesquisa participante: aspectos da investigação.....	56
2.2 Pesquisar e participar observando.....	63
2.3 Entrevista semiestruturada	68
CAPÍTULO III.....	71
O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CIDADE DE CRUZETA/RN	72
3.1 O trabalho de campo.....	70
3.2 As ferramentas utilizadas pelo professor	75
3.3 O professor em sala de aula	83
3.4 O Perfil do professor de Geografia da EMEFCAS/RN	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	106

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino em Geografia constituem uma temática, notadamente, em que já encontramos um número considerável de pesquisas realizadas na atualidade. Entretanto, continua sendo um dos principais temas de interesse de investigação, em que especialmente sobre o trabalho de professores no Ensino Fundamental, onde o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula torna-se objeto de estudo. Tais investigações são provocadas pelo atual contexto em que figura o ato de ensinar em realidades complexas. (GARCIA, 2008).

O tema de pesquisa o qual investigamos sobre a *Mediação em Geografia* é no contexto atual das pesquisas no Ensino de Geografia uma das temáticas que de acordo com os estudiosos e umas das que mais tem crescido (PINHEIRO, 2005). Além de ganhar interesse da comunidade acadêmica em investigar sobre práticas docentes em Geografia, ganha notoriedade o fato de que seja necessário refletir sobre o papel do Ensino de Geografia no contexto atual de educação. Nesse sentido, buscamos refletir sobre práticas de ensino em Geografia, enfatizando a importância do tema de pesquisa para a formação do professor.

O contexto atual da educação é marcado pelas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico e do pensamento crítico sobre esta realidade. Dessa maneira, o trabalho desenvolvido por professores na instituição escolar é questionado pelas pesquisas, no sentido de sua relevância para formação dos educandos. Logo, reconhecem-se as limitações das estruturas físicas dos promotores da educação, enquanto professores e enquanto seres humanos. Outro aspecto que atinge os profissionais da educação é sua desvalorização. De certa forma, estes aspectos, por vezes, minam as forças dos professores-educadores, responsáveis por mediar conhecimentos e relações no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, outros fatores extraescolares e de formação marcam o atual momento da educação, como a questão da própria prática docente. Entretanto, apesar de não ser pretensa discutir sobre a formação de professores, acreditamos que uma formação que considere a realidade e que busque integrar teoria-prática é importante para o profissional de ensino, a fim de que este atue de

forma a considerar o contexto no qual esteja inserido, ou seja, a escola como lugar de trabalho do professor.

Diante desta hipótese destacamos que a pesquisa teve por objetivo analisar as práticas de ensino de duas professoras que ensinam Geografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva (EMEFCAS), na cidade de Cruzeta/RN. Justifica-se a investigação pelo fato de se acreditar na importância do professor de Geografia como mediador da construção do conhecimento, construção que consideramos ser realizada pelo aluno, a partir dos encaminhamentos estabelecidos em âmbito escolar pelo docente. Entretanto, levantamos a crítica de que nem sempre este lugar de formação, contribui significativamente para a construção do conhecimento do aluno, pois é predominante a existência de uma forma escolar¹, em que a sociedade deposita nela problemas de natureza sociocultural, e cabe ao professor encontrar os meios para a resolução desses problemas. Salientando que se faz notório que o professor não está sozinho para formar os indivíduos em âmbito escolar. Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Político Pedagógico, contribuem, indicando caminhos para melhorar a qualidade do ensino.

Considerando esses desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de suas práticas no espaço escolar, levantamos o questionamento de como está ocorrendo a prática de professores no 6º ano do Ensino Fundamental de Geografia, na cidade de Cruzeta/RN (Figura 01).

Cruzeta é uma cidade localizada na microrregião do Seridó oriental, fazendo parte da mesorregião Central Potiguar, do estado do Rio Grande do Norte. Localizada há cerca de 230 km da cidade de Natal, capital do estado. Sua área territorial é de 295,8 km², densidade demográfica de 26,93 hab/km², e sua população em 2010 era de 7967, estimada em 2013 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas em 8.182. Tais aspectos físicos desse município o classificam como uma pequena cidade. Em nossa pesquisa demos destaque à educação e ao ensino de Geografia, realizado pelos professores da rede pública municipal. (BRASIL, 2010).

¹ Segundo Canário (2006, p. 85) a escola seguindo a moldura de uma instituição organizacional rompe com o contexto local e, por conseguinte desvaloriza o que ele chama de patrimônio experiencial dos alunos.

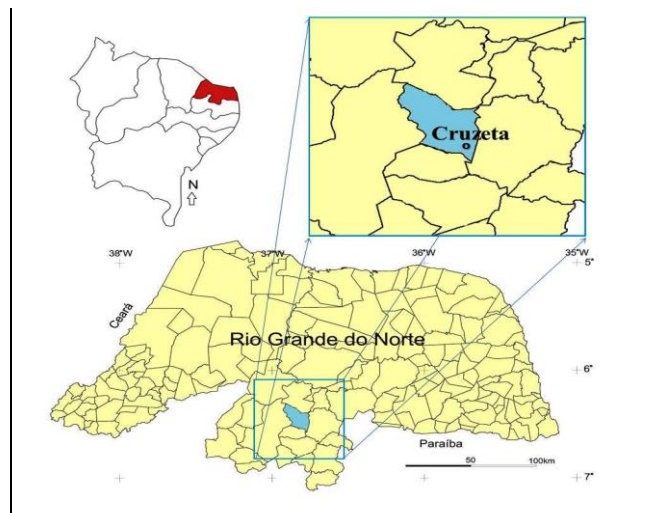


Figura 01: Município de Cruzeta, no Estado do RN.
Cartografia: Alexsander Pereira Dantas, 2013.

Realizada no município de Cruzeta, escolhemos a Escola de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva – EMEFCAS (Figura 02), pertencente a rede pública municipal para desenvolver a investigação em uma realidade de estudo.



Figura 02: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva - EMEFCAS
Fonte: Acervo do autor.

No que se refere ao contexto dessa escola, encontramos no seu Projeto Político Pedagógico – PPP (CRUZETA, 2012, p. 08-09) que esta considera que o contexto local influencia diretamente as atividades do professor ao longo do ano letivo, porque tais atividades extraescolares acabam modificando o calendário da escola.

Delimitando o espaço em que ocorreu o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos que os sujeitos da investigação foram duas professoras com cerca

de 20 anos experiência na docência do Ensino Básico. Vale destacar que, uma das professoras ainda está cursando a graduação em Geografia, modalidade a distância, porém, como é concursado assumiu recentemente a disciplina.

Pesquisar o trabalho de professores nessa realidade se justifica também, pelo fato dos indicadores educacionais no município destacarem que boa parte dos alunos estão matriculados no Ensino Fundamental, tornando, assim, necessário investigar sobre o ensino em realidades como esta. Destacamos que as taxas referentes à aprovação, reprovação e abandono, desde 2008 tiveram alterações significativas. A quem podemos atribuir estas mudanças? Acreditamos que o professor tem papel significativo na evolução dos índices. Em relação ao número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, nestes anos destacados, identificamos um total de 346 discentes matriculados em 2008, 285 em 2009 e 277 em 2010. Pesquisando os dados mais recentes divulgados pelo MEC sobre a educação do município, encontramos que em 2012 foram matriculados no Ensino Fundamental 979 alunos. Na rede pública municipal foram matriculados 706, enquanto que na estadual foram 273. Ainda sobre o quadro geral da educação do município, de acordo com o portal do MEC, constatamos a existência de 54 docentes atuando no Ensino Fundamental em cinco escolas públicas, sendo três escolas pertencentes ao município e duas ao estado.

Por escolhermos trabalhar com o 6º ano, destacamos os índices relacionados a esse nível. Fazendo um levantamento, identificamos (Quadro 1) através de pesquisas no portal do Ministério da Educação/MEC, que os anos de 2008, 2009 e 2010, marcaram uma evolução no quadro da educação no município.

Quadro 1: Taxa de Rendimento – Rede Municipal em Cruzeta 6º ano

Ano	Taxa de aprovação	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
2008	73.30	21.00	5.70
2009	92.00	6.90	1.10
2010	92.30	7.70	0.00

Fonte: <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/2403004>.

A partir desse quadro da educação no município de Cruzeta, consideramos que, no atual contexto, o trabalho docente na escola é conferido por Canário (2006, p. 68) como o de “um analista simbólico, alguém que soluciona problemas em

contextos marcados pela complexidade”. Com esta função, compreende-se ser importante a utilização de meios técnicos na manifestação da ciência e informação no cotidiano das práticas de ensino. Assim, recorreremos a Perrenoud (2000), o qual destaca que uma das dez novas competências para ensinar é a utilização de tecnologias na educação e no ensino específico das disciplinas escolares. Considerando esse contexto, é exigido do professor ser competente em encontrar estratégias de mediação, a partir da mobilização de conhecimentos pedagógicos e da disciplina de Geografia.

Outra questão a se considerar é que, no ensino, os desafios persistem justamente porque aconteceram transformações na sociedade e estas, por sua vez, afetam o mundo da educação. Trata-se de compreender que o trabalho com ser humano é subjetivo e requer estratégias diferenciadas para cada grupo e realidade. Essa contextualização leva-nos a defender que a prática do professor no ensino de Geografia assenta-se diante de contextos nos quais cabe ao professor a tarefa de mediar a construção do conhecimento pelo aluno. Nesse processo de construção do conhecimento pelo aluno, a mediação do professor é compreendida como um processo intencional realizado por um sujeito que colabora com o desenvolvimento da aprendizagem de alunos. Embasamos nossas ideias de ensino intencional em Vigotski (2000), uma vez que este aborda a questão da atividade mediadora do professor.

Acreditamos nas ideias de Cavalcanti (2002, p. 20) quando afirma que o papel do professor de Geografia, segundo a concepção construtivista, nesse contexto atual, é de ser mediador, conforme ela afirma:

A concepção construtivista no ensino não reduz o papel do professor, ao contrário, reconhece seu papel de mediador. No ensino formal, a atividade do aluno, seu processo intencional de construção de conhecimentos, é dirigida, não é uma atividade espontânea. É uma atividade mediada, que requer uma intervenção intencional e consciente do professor.

Nesse contexto, a pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia/PPGG, na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, teve por objetivo geral analisar práticas de ensino de Geografia, enfatizando, sobretudo, o papel do professor como um dos mediadores que promove a aprendizagem de conteúdos.

Destacamos como questão principal a mediação do professor, que contribui na construção do pensamento espacial por parte do aluno (SOUZA, 2011).

A pesquisa teve como objetivos específicos: Caracterização do perfil do professor mediador no ensino de geografia na município de Cruzeta/RN; Identificação dos instrumentos pedagógicos que o professor se apropria no processo de mediação do conteúdo de paisagem no ensino de Geografia; Observação e análise de práticas de ensino de geografia que mediam o conteúdo de paisagem na EMEFCAS, no município de Cruzeta – RN.

A escolha da categoria geográfica de paisagem serviu como elemento na observação do ensino de professores. Entretanto, não nos deteremos à análise de sua epistemologia, isto é, não trataremos uma abordagem sobre a categoria enquanto conceito da ciência geográfica. Paisagem enquanto conteúdo² foi o assunto que as duas professoras observadas estavam trabalhando no momento do desenvolvimento do trabalho de campo. A escolha pelo uso da paisagem em nossas observações se fez por uma pesquisa exploratória sobre os conteúdos trabalhados pelo professor no primeiro bimestre no 6º ano. Assim, decidiu-se trabalhar com a paisagem como objeto que auxiliaria nossa pesquisa de campo, porque o objetivo principal da pesquisa é a análise da atividade de mediação do professor.

Mesmo não sendo objeto de estudo, conscientemente teve-se a atenção de conhecermos algumas das abordagens que os pensadores fazem sobre a paisagem em si e no ensino de geografia. Nesse sentido, revisamos Santos (1988, p. 61), que concebe a paisagem como: “tudo aquilo que vemos, o que nossa *visão alcança*, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível. Formada de volumes ‘e’ também de cores, movimentos, atores, sons”.

Outra ideia do conceito de paisagem é o de Cavalcanti (2006) que nos traz suas contribuições sobre os processos de ensino de conceitos científicos em Geografia. Assim, ela afirma:

Tradicionalmente ligada a aspectos de uma área de descrição possível, hoje creio que se pode destacar o fato de ser a paisagem o domínio do visível, a expressão visível de um espaço; o domínio do aparente, de tudo que nossa *visão alcança*; o domínio do que é

² A paisagem foi o conteúdo que as professoras estavam ensinando no momento de nossas observações que realizamos na sala de aula.

vivido diretamente com nosso corpo, com todos os nossos sentidos.
(*Idem*, 2006, p. 37)

É nessa perspectiva de totalidade dos elementos materiais e a subjetividade que pensamos a abordagem do conceito no ensino de Geografia. Os elementos nomeados de culturais produzidos pela sociedade, ao longo do tempo, e os elementos da natureza, formam a paisagem. Abordar a paisagem como totalidade do objeto de ensino é um dos desafios que Straforini (2008) aponta no ensino de Geografia. Essas concepções sobre a paisagem subsidiaram teoricamente nossas observações sobre prática de ensino do professor, já que se tratava do conteúdo que estava sendo trabalhado pelos professores.

Refletindo sobre o desenvolvimento da pesquisa no espaço escolar é importante refletir sobre o contexto em que a escola está inserida. Assim, surgem questionamentos do tipo: o contexto espacial, cultural e socioeconômico influenciam no trabalho do professor? Como amenizar essas influências e/ou usar essa cultura como componente estimulante para a aprendizagem do aluno no ensino de geografia?. O espaço³, então, conforma variáveis que fogem da compreensão do sujeito que nele habita. Os professores e o desenvolvimento do seu trabalho sofrem influências do local, podemos aferir que seus saberes são construídos a partir de suas experiências.

Assim, o PPP afirma que:

Além da tradicional Festa da Padroeira (Nossa Senhora dos Remédios), temos o Aqui Acontece São João, Paixão de Cristo, Festa de Santo Antônio, e a clássica Festa da Colheita (com mais de 60 anos de existência), como também outras atividades sociais realizadas em praça pública. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva apresenta uma cultura voltada para a valorização da diversidade étnica, social, religiosa e de gênero. Para tanto, estão inseridos no currículo da escola atividades teatrais, esportivas, gincanas, projetos diversificados (leitura e escrita, inclusão, saúde, tecnológicos, ambientais) e ações que abrangem não só a comunidade escolar bem como a sociedade local. Portanto, é observado que a valorização cultural de uma sociedade fortalece a descoberta de sua identidade local, assim como o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de construção do saber de forma a contribuir para o bem estar de todos.

³ Compreende-se como espaço, o conjunto de objetos e ações que não pode ser compreendido indissociavelmente, pois eles conformam a sociedade permanentemente em movimento dialético (SANTOS, 1994).

Por estar situado em uma cidade pequena, o contexto local acaba influenciando no calendário escolar. A escola tem sua própria história e o contexto local, com suas manifestações ao longo do ano letivo, é considerado com parte de sua cultura. A história do lugar, portanto, contribui na construção da história dessa escola. Nesse sentido, o meio onde o professor desenvolve suas atividades segundo Tardif (2011, p. 50) está sob um conjunto de relações:

[...] atividade docente, é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas. Além disso, essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele.

Conhecer o próprio espaço de trabalho constitui um desvendamento das condições materiais que contribui na realização das práticas docentes. Assim, problematiza-se a pesquisa levantando questionamentos relacionado às práticas de ensino em Geografia e, ao professor como um mediador da relação sujeito-objeto: qual o perfil do professor de geografia na referida escola de Cruzeta/RN? Quais os suportes diáticos de que este se apropria, e como ele os adapta para fazer acontecer o processo de mediação no ensino de Geografia? Como são as práticas docentes que mediam o ensino conteúdo de paisagem na disciplina Geografia na cidade de Cruzeta/RN?

Com base nesse elenco de questões, desenvolveu-se o estudo considerando aspectos da pesquisa qualitativa e participativa, em que a análise das práticas de professores de Geografia foi refletida sobre o processo de mediação pedagógica realizada pelo professor. Assim, optou-se pesquisar a prática de professores que lecionam Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental II.

Quanto à estrutura da dissertação, apresentamos o primeiro capítulo, o qual tem por objetivo fundamentar teoricamente a pesquisa, ou seja, discutimos concepções teóricas sobre a atividade de medição destacando aspectos pertinentes ao professor em suas práticas de ensino em Geografia. Teoricamente, este capítulo fundamenta-se em ideias de autores que trazem concepções sobre a mediação do professor. Destacam-se aspectos das ideias de Vigotski⁴ sobre o

⁴ Lev Semenovitch Vygotsky, nasceu em Orsha, 17 de Novembro de 1896, foi um cientista bielorrusso. Pensador importante em sua área foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Veio a ser descoberto

processo de mediação enquanto uma atividade de intervenção, intencional e realizada pelo professor que busca contribuir com a construção do conhecimento pelo aluno, através da relação que o docente estabelece entre sujeito (aluno) com o objeto (conhecimento).

Nesse processo, destacamos a função das ferramentas utilizadas como suportes didáticos pelos professores. Enfatizamos a importância do uso da linguagem como uma das principais ferramentas do professor. As ferramentas estariam subordinadas à capacidade do sujeito em utilizá-las para um determinado objetivo. Assim, compreende-se a mediação enquanto um processo intencional, pois quem media estabelece objetivos e propósitos refletidos sobre o que e como fazer qualquer atividade.

No segundo capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos escolhidos para execução da pesquisa. A metodologia utilizada é a da pesquisa qualitativa, a que recorremos aos aspectos da pesquisa participante/PP. Na PP utilizamos como procedimento a observação participante, compreendida enquanto processo em que a presença do observador numa situação social tem como finalidade realizar uma investigação científica, na qual o observador relaciona-se face a face com os sujeitos da pesquisa. Além desse procedimento, utilizou-se das entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados. O diálogo com as professoras e o diário de campo foram outros meios que recorremos como subsídios para coletar informações.

No terceiro capítulo, analisamos o trabalho do professor de Geografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva, na cidade de Cruzeta. Os capítulos anteriores, as observações e as entrevistas realizadas com as professoras constituem as bases teórica e empírica para as nossas considerações que fizemos a cerca da mediação docente em Geografia neste capítulo. A partir da revisão textual, concluímos que, a partir dos dados coletados, destacamos a experiência docente como algo que garante segurança e competência para ensinar Geografia. Além disso, as professoras enfatizam a importância do domínio do conteúdo e, também, da interação construída ao longo do ano com os alunos. Mesmo considerando a importância da interação entre

pelos meios acadêmico ocidental muito ano após a sua morte, que ocorreu em 1934, por tuberculose, aos 37 anos.

professor e aluno, a prática das professoras observadas se mostra ainda cristalizada sob uma perspectiva de ordem comportamental. Desta maneira, os desafios que surgem em sala de aula, na maioria das vezes, revelaram-se um entrave para a realização do trabalho das professoras.

Diante de desafios como: interação, desinteresse, comportamento, falta de atenção, uma das professoras investigadas revelou um desequilíbrio na gestão da sala de aula, pois a mesma, em vários momentos, demonstrou certas fragilidades emocionais para desenvolver suas aulas.

Entretanto, após as observações realizadas e investigação de dados encontrados nas falas das professoras entrevistadas, refletimos e consideramos os esforços e a dedicação destas. Considerando também que, vivenciando o cotidiano da escola e da sala de aula, destacamos algo que nos chamou a atenção. Revelamos que, segundo essas professoras, há dias nos quais uma boa aula não é possível. Para elas, o dia a dia da escola e o modo de vida dos sujeitos no processo do ensino e de aprendizagem é fator determinante para desenvolver um trabalho que leve a construção do conhecimento pelo aluno. Assim, na prática de ensino de Geografia dessa realidade, ainda prevalece um processo de mediação em que a base do ensino aluno é o livro didático. As inovações que elas tanto falaram podem ser conferidas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, em atividades de amostragem de vídeos relacionadas à temática que esteja trabalhando. Outro aspecto que consideramos na prática de ensino das professoras, é que uma delas reclama muito a atenção dos alunos, o que nos garante afirmar que esta professora, mesmo passados três meses de aula, ainda não tinha desenvolvido estratégias de significação do conhecimento para os alunos.

Não pretendemos elencar extensamente as concepções que serão aprofundadas no capítulo seguinte sobre a mediação, destacamos apenas o aspecto de que Belmonte (2003) apresenta como objetivo principal. Para ele o objetivo da mediação é o da modificação do pensamento do aluno, e essa modificação do pensamento repercute nas ações dos alunos em sala de aula. Nesse sentido, consideramos que passadas 37 aulas em que estivemos observando as professoras em seu cotidiano de ensino na escola e na sala de aula, depreendemos que elas podem ser consideradas mediadoras, não apenas de conteúdos específicos da Geografia, mas também diríamos que elas cumprem com

o papel de formar sujeitos para desenvolver um pensamento crítico sobre as espacialidades, pensando os objetivos do ensino da disciplina Geografia escolar.

CAPÍTULO I

ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR NO ENSINO DE GEOGRAFIA

CAPÍTULO I: ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Este capítulo aborda a discussão teórica na qual a pesquisa está fundamentada, constituindo bases científicas que temos como referências, que relacionamos à perspectiva de pesquisa e que buscamos vislumbrar ao logo do processo de investigação. Dessa maneira, inicialmente, discutiremos os aspectos da atividade de mediação, ao mesmo tempo, buscando pensar o trabalho do professor. Discutimos, ainda neste capítulo, os seguintes aspectos: o contexto atual do ensino de geografia; o sentido da subjetividade na prática; os elementos do processo da mediação e o trabalho de mediação.

Portanto, o capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos teóricos que nos serviu de base na investigação. Consideramos que a partir deste texto, os capítulos seguintes, em especial o terceiro, estão fundamentados sob esta perspectiva de atividade mediadora. Importante destacar, ainda, que o estudo se insere na perspectiva de educação geográfica.

Compreende-se a mediação enquanto um processo intencional, pois quem medeia precisa necessariamente ter intenção através da escolha consciente de um objeto material⁵. Na linha de pensamento de Vigotski (2000), a mediação intencional conduz o sujeito a se relacionar com o homem e com o mundo. Em outras palavras, seria a atividade mediadora, intercambiada por um terceiro que promove a apreensão de um determinado conhecimento. Nesse processo de mediação, despontam-se dois tipos de ferramentas como auxiliadoras do trabalho docente; denominadas de técnicas e psicológicas. Essas ferramentas estão subordinadas ao conceito mais geral de atividade mediadora, uma vez que, enquanto ferramentas são utilizadas pelo professor que pensa quais e quando usar tais instrumentos no cotidiano da sala de aula.

Fundamenta-se a pesquisa sob a perspectiva sociointeracionista, na qual situamos a prática do professor de Geografia. Assim, compreender as práticas de ensino, a partir dessa visão, possibilita enxergar as capacidades dos indivíduos,

⁵ Vigotski (2000) denomina de ferramentas técnicas os objetos que possibilitam a transformação da natureza pelo homem. No âmbito do ensino, podemos considerar que existem ferramentas técnicas que possibilitam o processo de mediação. O próprio professor (quando apenas transmite o conhecimento), o livro didático, as TICs, assumem características técnicas.

como explica Belmonte (2003, p. 40) sobre o papel da mediação como processo intencional que conduz o indivíduo a desenvolver seu potencial.

Nessa perspectiva, este primeiro capítulo tem por finalidade discutir aspectos teóricos da mediação docente. Portanto, constitui-se como objetivo principal analisar o conceito de mediação recorrendo às ideias de alguns autores, enfatizando dentre outros, as concepções vigotskiana sobre a atividade mediadora, buscando destacar os elementos desse processo em que a linguagem ganha destaque especial na mediação semiótica⁶. Com esse objetivo, faz-se uma revisão da literatura que aborda a questão da mediação, procurando associá-la às práticas de ensino em Geografia.

Segundo Daniels (2003, p. 24) a mediação é um dos conceitos chave da teoria vigotskiana. Seguindo tal lógica de raciocínio compreende-se que ela “abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não-determinista, em que mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles”. Em outras palavras, Daniels (Idem) nos elucida que, para compreendermos melhor o processo de mediação, faz-se necessário conhecermos as abordagens a respeito dos meios de mediação.

Vigotski (2000) destaca dois elementos da mediação: ferramentas⁷ e os signos. Segundo ele, as ferramentas psicológicas e as ferramentas técnicas são os meios que o homem utiliza para intervir na natureza. As primeiras podem ser usadas para dirigir a mente e o comportamento; enquanto que, o segundo tipo de ferramentas pode ser usado para modificar outros objetos.

Dessa maneira, historicamente de acordo com Vigotski (Idem), dois foram os enfoques dos meios presentes na atividade mediadora. Sobre essas abordagens, Daniels (2003, p. 25) esclarece que “algumas abordagens tenderam a um enfoque nos meios semióticos de mediação, enquanto outras tenderam a um enfoque mais na atividade em si”. Sobre as abordagens nos meios semióticos, compreende-se

⁶ Não aprofundaremos a discussão sobre a semiótica, porém, é preciso compreender que em Vygotsky a semiótica é compreendida a partir do entendimento dos meios utilizados como signos mediadores do conhecimento. Uma questão importante que aparece na semiótica é a *significação da palavra*, pois ela ajuda no processo mediador do conhecimento (PINO, 1991). Em Cavalcanti (2005, p. 189) “a mediação semiótica, é uma mediação social, pois os meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais”.

⁷ Alguns autores mencionam o termo instrumentos para se referir às ferramentas utilizadas no processo de mediação; porém, referenciamos que em Obras Escogitas III, Vygotsky (2000) utiliza o termo ferramentas, para se referir aos objetos concretos e psicológicos do processo de mediação.

que, em certo momento, valorizou-se mais os objetos do processo em detrimento da própria mediação do professor, ou seja, o modo como ela estava sendo realizada. Interessa-nos, em nossa pesquisa, analisar as práticas de ensino em si, porém, torna-se inerente conhecer inicialmente os meios utilizados em tal atividade de ensino.

Vigotski nos traz contribuições para pensarmos as práticas de ensino como uma atividade mediadora. Compreendemos que estas ocorrem em espaços diversos onde as relações acontecem dialeticamente, pois o espaço dos indivíduos nas diversas atividades de trabalho tem dinâmica própria, além de os sujeitos serem ativos.

Contribuindo com esse pensamento de Vigotski, Canário (2006, p. 28) afirma que a aprendizagem ocorre na relação de três aspectos: com o meio, com o outro e consigo mesmo. A aprendizagem no espaço escolar estaria sujeita tanto às “atividades de heteroformação (com os outros) e atividades de ecoformação (o contexto)”, bem como à autoformação, ou seja, a capacidade de refletir sobre sua própria aprendizagem é um componente de desenvolvimento do aluno. Diante dessa realidade que marca a vida do aluno, Canário (2006) destaca o professor como um profissional de relação, nesse sentido, o referido afirma que:

Mais do que um reprodutor de práticas, o professor tem de ser um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. Na profissão do professor, o saber construído na ação se assume como de capital importância. O professor como um profissional da relação, ‘desempenha’ uma atividade que pode ser inscrita nas profissões de ajuda marcada pela quase permanente relação face a face com o destinatário. A relação com os alunos impregna a totalidade do ato educativo, não pode ser ensinada, mas apenas aprendida, e, ademais, engloba as dimensões intelectual e afetiva de modo indissociável. Na atividade profissional do professor, a lucidez é um requisito essencial e, para obter um acréscimo de lucidez, revela-se crucial a capacidade de estudar e estabelecer formas de metacomunicação com os alunos. (CANÁRIO, 2006, p. 68-69)

No espaço escolar, cotidianamente, os sujeitos se envolvem, interagem e alteram suas práticas de acordo com o tempo do ambiente, ou seja, nesse espaço as relações são regidas e ordenadas pelas circunstâncias do tempo-espaço do cotidiano escolar, bem como por um adulto que apresentamos como um mediador da relação do sujeito com o objeto; isto é, da relação entre aluno e conhecimento.

Pensando o processo de mediação como atividade intencional do professor, destacamos também, as ideias de Vigotski (2008) na obra *Pensamento e linguagem*. Nessa obra Vigotski, aborda uma questão pertinente ao desenvolvimento cognitivo da criança, que acreditamos ser importante refletir no processo ensino aprendizagem. Se estivermos pensando em práticas de ensino, é necessário refletirmos sobre o seguinte questionamento que Vigotski (Idem) nos faz: “o que acontece na mente da criança ao ser ensinado um conceito científico?”. Essa pergunta nos faz pensar que devemos tentar adequar a prática de ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos, associando também, o conhecimento científico com o contexto real da vida dos alunos.

Dessa maneira, no ensino do conhecimento científico, o professor tem de fazer as associações com a vida do aluno. Essa afirmação anterior se sustenta na concepção que Callai (2012) apresenta, considerando necessário, no trabalho de educação geográfica, que o conhecimento tem que ter sentido para o aluno. Cavalcanti (2005) também considera importante que, no ensino de geografia, a realidade do aluno pode ser o ponto de partida, pois teria sentido para o aluno apreender, porém, o professor pode estrategicamente extrapolar o senso comum. O ensino de Geografia pautado nessa perspectiva de construir sentido do conhecimento pelo aluno busca, assim, mediar o desenvolvimento potencial do aluno, portanto, sua aprendizagem.

Qual seriam então as dessemelhanças entre a mediação e a interação no contexto de ensino aprendizagem? É possível ensinar sem interação? Para que possa acontecer a mediação do conhecimento no ensino, é necessário que tenha interação? Quais as semelhanças então de ambos os conceitos? Não se pretende afirmar dogmas sobre o que deve ou o que não deve existir no ensino, entretanto, compreende-se que na interação acontece a influência recíproca entre a teoria e a prática do professor. Para tanto, há a relação entre mediação e interação. A teoria precisa da interação para tornar-se real, enquanto que a prática entendida como o ato de mediar do professor necessita de um espaço para, também, se realizar.

Nesse sentido, vale destacar que mediar interativamente dentro da perspectiva de ensino insere-se no contexto escolar de educação. E nesse horizonte de pensamento interacionista, acredita-se que a mediação do professor é uma das formas de se educar, pois como diz Brandão (1984, p. 47) “a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é resultado da ação de

todo o meio sociocultural sobre seus participantes”. Corroborando tal afirmação, Canário (2006, p. 26) explica que “aprendemos na escola, é claro, mas aprendemos também, e, sobretudo, na família, no bairro, na empresa, no sindicato”.

Compreende-se então a escola como um dos espaços de interação entre todos os sujeitos que a frequentam; Todos os sujeitos sociais que nela convivem; suas experiências influenciam e são influenciadas reciprocamente. A escola tem, portanto, esse contexto multifacetado pelas características específicas dos sujeitos que nela convivem. Com essa visão de escola, pensa-se a educação de forma ampla, e não restrita aos muros da escola (BRANDÃO, 1984).

A educação contextualizada e em todo lugar é a expressão de Brandão (1984) sobre *O que é educação*. Recai sobre o papel da educação na contemporaneidade o desafio de se trabalhar com a gama de informações que a sociedade construiu e que, de maneira direta, influencia na formação social do indivíduo. Nesse sentido, essas informações ganham importância no atual momento em que os sujeitos aprendizes necessitam de tais informações para sua vida. Pensa-se que este e outros são desafios enfrentados no cotidiano das práticas de ensino do professor de geografia. Desse modo, acredita-se em uma educação contextualizada, portanto, que venha trazer significado para o ensino de geografia; o professor seria um dos componentes que atribui significado aos conceitos e temas geográficos.

Para fundamentar nosso argumento anterior, Cavalcanti (2006, p. 34) esclarece que “o trabalho de educação geográfica é o de ajudar os alunos a desenvolverem modos de pensamento geográfico”. O desenvolvimento da construção do pensamento sobre as espacialidades na criança, na escola, decorre da capacidade do professor em levantar interrogações que suscitem o surgimento de questionamentos no aluno. Um exemplo é explicar sobre como no decorrer do tempo o espaço da cidade foi sendo reorganizado pelos os sujeitos e suas ferramentas.

Nessa perspectiva, de que o professor contribui para a construção do pensamento espacial pelo aluno, aquele poderia ser considerado um agente mediador em sala de aula, diríamos por excelência. Entretanto, Souza (2009, p. 168) afirma que “o fato é que, para mediar, o professor tem que ter bom preparo para dar significado na aprendizagem do aluno”. Bom preparo no sentido de ter

visão de que ele (professor) não é o único meio que possibilita a aprendizagem do aluno, o contexto, as ferramentas, sua linguagem, são formas que ajudam no processo de ensino.

De acordo com os pesquisadores dos estudos de Vigotski, este autor dedicou particular atenção ao trabalho do professor dentro do campo da educação, assim, teria sido mais educador do que psicólogo, pois o mesmo chegara a ser psicólogo pelo interesse que tinha pela educação. De acordo com alguns pesquisadores “em sua concepção psicológica, a educação é o processo central da humanização, e a escola, o principal “laboratório” para estudar a dimensão cultural, especificamente humana, do desenvolvimento” (CUBERO & LUQUE, 2004, p. 95). Para Cubero & Luque (Idem), Vigotski sustentou, por toda sua vida científica, a ideia de que educação aperfeiçoada pode melhorar a sociedade. A dimensão social adquire destaque na teoria de Vigotski, pois, de acordo com Cubero e Luque (2004, p. 95), o fator social contribui para o entendimento na explicação da natureza humana.

Diante desse atual contexto de trabalho do professor, em que a educação adquire a dimensão social, este pode ser considerado um sujeito mediador que tem intencionalidade e racionalidade, capaz de reger a dinâmica da sala de aula? Se confirmado, o professor como mediador contribuiria para que o aluno conseguisse êxito na sua aprendizagem, ou seja, colaborando para uma formação que leve ao desenvolvimento de seu pensamento autônomo e crítico sobre o espaço e tempo. Um desafio nesse processo de mediação é relacionar as diferenças da *totalidade*⁸, como instâncias de momentos vivenciadas pela sociedade. Dessa maneira, no ensino-aprendizagem o professor é considerado como imprescindível, pois é ele quem está incumbido de ter intencionalidade para estruturar, organizar, e mediar a relação sujeito-objeto (BELMONTE, 2003).

Ainda não se esgotaram as contribuições que as ideias de Vigotski podem oferecer ao campo da educação, pois é recente a difusão de seus estudos sobre as possibilidades de inserção nas pesquisas, sobretudo, no mundo ocidental, pois, de acordo com Cubero & Luque (2004), as obras de Vigotski foram praticamente

⁸ Um dos desafios no ensino de Geografia é o trabalho de mediar o conhecimento de forma unitária e não como fragmentação, para melhor entender esse desafio Straforini (2008) oferece-nos ideias sobre o trabalho do professor nos anos iniciais.

desconhecidas no Ocidente, até que, em 1962, publicou-se em inglês uma versão resumida de *Pensamento e Linguagem*, uma de suas obras capitais.

1.1 O contexto atual do ensino de geografia

Muito já se pensou e teorizou sobre como ensinar, porém ainda permanecem desafios encontrados na prática de ensino de geografia. Prolifera-se discursos de que vivemos na *era da tecnologia*, e que o professor tem de se adequar a essas novas exigências advindas do desenvolvimento técnico-científico. Contrapondo essa lógica pensante, buscamos pensar formas de adaptar o ensino de geografia a partir da proposta de educação geográfica, mas não se pretende afirmar que, na contemporaneidade, o professor seria a solução para todos os desafios da sociedade.

Nesse sentido, no campo disciplinar do ensino de Geografia, questiona-se neste momento não como ensinar tendo como referência os meios técnicos, mas, sobretudo, como o professor medeia o ensino de geografia, considerando o atual período que vivenciamos; a partir dos contextos experienciais que influenciam o modo de pensar e agir dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Qual seria a alternativa para trazer novo sentido no ensinar e aprender geografia no século XXI?

Diante desses questionamentos, embasamos nossas proposições nas ideias de pesquisadores (CALLAI, 2012; CAVALCANTI, 2006) que apontam a importância da educação geográfica no ensino de geografia. Nesse sentido, torna-se importante para a elucidação do trabalho, diferenciar as colocações sobre o ensino de geografia e a educação geográfica. Inicialmente é importante destacar que o conteúdo, tanto do ensino de geografia como da educação geográfica, é o mesmo, o que diferencia é a perspectiva e forma de abordá-lo. No ensino de geografia, busca-se atribuir respostas para importância dessa disciplina enquanto componente curricular. Porém, ao mesmo tempo em que se ensina geografia, pode-se cumprir o objetivo de se educar geograficamente, pois segundo Callai (2012, p.73)

[...] se a perspectiva intrínseca do ensinar geografia seja dar conta de explicar e compreender o mundo, de situar no contexto espacial

e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade, então está sendo cumprindo o papel educativo de ensinar geografia.

O que se faz necessário na distinção entre ensino de geografia e educação geográfica é o modo de abordagem do conteúdo geográfico, ou seja, a maneira que o professor expressa o espaço geográfico, associando significado para a vida do aluno. Dessa maneira, Cavalcanti (2008, p. 36) aponta que “O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos do pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade”.

Os professores de Geografia, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem assume uma característica de falar com certo domínio sobre o espaço geográfico para o aluno em sala de aula. Assim, tendo domínio e propriedade, atribuem significados e estabelecem relação com a experiência da realidade do aluno, porém, como menciona (CAVALCANTI, 2005, p. 201), com intencionalidade esse professor deve extrapolar o conhecimento que o aluno já detém.

A conotação que se atribui ao significado da palavra ganha ênfase na educação geográfica, pois esta tem sentido de ir além da simples tarefa de ensinar ou de tratar conteúdos da disciplina. O significado⁹ seria de atribuir vida para os temas geográficos, ou seja, “incorporando a subjetividade dos sujeitos e levando-os a pensar sobre o espaço em que vivem” (CALLAI, 2012, p. 75)

É nessa incorporação dos saberes cotidianos dos alunos que, Garrido (2005, p. 143 *apud* CALLAI, 2012, p. 73), infere a importância da “intervenção pedagógica” como elemento desenvolvidor da educação geográfica. Segundo esse autor: “Não há aprendizagem sem significado, mas também não há aprendizagem sem uma meta sobre o conhecimento”. Nessa perspectiva, contempla-se em nossa pesquisa o que Cavalcanti (2002, p. 13) compreende ser “o objeto do estudo geográfico na escola”, ou seja, “o espaço geográfico, entendido como um espaço social, concreto, em movimento”. Esse espaço social é parte do ser humano, ele precisa apenas reconhecer que interfere em sua estrutura física e constrói seus próprios significados de sentimento de pertencimento.

⁹ A teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski destaca a importância do “sentido e significado” da palavra. A palavra *significado* ganha destaque na educação geográfica, pois os significados das palavras tem sentido na construção da consciência do indivíduo.

De acordo com Callai (1998), a geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar o espaço produzido pelo homem. Nesse sentido, enquanto matéria de ensino, ela permite que o aluno “se perceba como participante do que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI, 1998, p. 56).

Dessa maneira, torna-se necessária a ação do professor como mediador para diversificar as possibilidades de o aluno enxergar o espaço sob a ótica da ação humana. A Geografia torna-se importante para o educando quando este percebe que é sujeito integrante e transformador do seu meio, da sua realidade. Compreende-se a transformação, *a priori*, como a capacidade de refletir que o aluno desenvolve ao longo de sua trajetória de estudante; *a posteriori* dessa formação escolar, familiar e em seu contexto social, entende-se que o educando passa a ter concepções e sentimentos que podem influenciar na mudança de seu próprio contexto de forma mais ampla. Desse modo, quando se fala em transformação no âmbito do ensino, pensamos que ocorre lentamente esse processo.

1.2 O sentido da subjetividade na prática

Um dos dilemas que ainda persiste na *ciência geográfica* é a discussão que envolve teoria e prática e, no campo do ensino, o trabalho do professor constitui-se como um desafio no mundo contemporâneo. As práticas de ensino passam pelo desafio de o professor ter *habilidades e competências* para desenvolver sua atividade frente às diversas circunstâncias. Dentro desse contexto, o professor é desafiado a ser um *agente mediador*, uma vez que, como mediador, o professor reúne características imprescindíveis para o desenvolvimento prático pedagógico do ensino de geografia em sala aula. Segundo Belmonte (2003, p. 29)

O agente mediador é guiado por suas intencionalidades, cultura e empenho, seleciona o mundo dos estímulos do aluno. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados, os organiza, os filtra e os esquematiza; determina a presença ou ausência de certos estímulos e ignora outros.

É notável que a principal característica do agente mediador seja a sua capacidade intencional e perspicácia em pensar, ordenar e selecionar; o *quê* e *como* desenvolver determinada atividade. De acordo com Cavalcanti (2005, p. 194): “para Vigotski, o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho”. A significação da atividade do professor como uma mediação se justifica porque as práticas de ensino assumem uma complexa natureza pedagógica. Nesse sentido, Belmonte (2003, p. 40) explica que no processo de mediação, o professor assume “uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potenciadora no complexo mundo da relação educadora. Na base da discussão do conceito de mediação está o desenvolvimento potencial do sujeito”.

Entretanto, pensar a prática de ensino coerente com o atual contexto vivenciado pela sociedade na era da globalização¹⁰ (IANNI, 1999), implica-nos questionar o saber-fazer do professor. Pois no atual período da globalização, realizam-se práticas em que alguns consideram como vale-tudo. A globalização seria uma forma de competitividade em que nesse *vale* demasiadamente ouvem-se discursos de que tudo é relativo. Nesse sentido, a forma de ensinar tradicionalmente passa por contestação, sobretudo, em sua maneira de relação professor-aluno. Compreende-se como o ato de ensinar em Kullokk (2002, p. 10), ele nos explica que:

Quando pensamos em ensinar, as ideias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir-ações de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino.

Entretanto, essa ideia não responde por toda questão da complexidade que o ensinar apresenta-se como desafio para o professor. Dessa maneira, Kullokk (Idem, p. 10) vai além dessa citação afirmando que:

[...] este processo de ensinar implica em uma nova forma de conceber a sala de aula que deverá ser não apenas um local de transmissão, mas, principalmente, um espaço de construção de conhecimento. Para que isto ocorra, é necessário que o professor reveja o seu modo de ensinar e de conceber o ensino.

¹⁰ IANNI (1999) mostra algumas das contradições da sociedade global que começou a emergir no final do século XX e aponta os desdobramentos para o século XXI.

Nesse sentido, repensar a prática tendo como referência à reflexão que o professor faz sobre seu próprio ensino é fundamental para que alguma mudança possa acontecer na educação. Dentro desse contexto, o professor assume papel imprescindível, pois seria esse profissional que deteria um conhecimento que reflete sua prática diante do novo *tempo das exigências* que se apresenta à escola. As estratégias e/ou alternativas de ensino nessa realidade, constituiriam, então, como possibilidades no seu pensar autônomo e fazer prático na sua sala de aula (CANÁRIO, 2006).

A discussão que apresentamos nessa parte do capítulo objetiva compreender sobre as especificidades da mediação, *a priori*, analisando-a em sentido amplo e em seguida, aprofundando-a de acordo com o ideário Vigotskiano. A partir da compreensão de Pino (1991, p. 32), podemos elucidar que “Num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação”. Aferindo sobre a citação de Pino (Idem), podemos entender que esse terceiro, no campo do trabalho pedagógico do ensino, constitui-se como o profissional, o adulto, ou seja, o professor que exerce a função de interveniente no processo de ensino-aprendizagem.

É preciso elucidar que este *terceiro*, conforme colocado por Pino (1991), não está relacionado a uma ordem hierárquica, mais do que isso, o terceiro se refere a um instrumento que, no ensino, pode ser compreendido como sendo o professor, em que se coloca como sujeito com intenção de transitar pelo processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o terceiro está no meio da relação entre o primeiro (sujeito) e o segundo (conhecimento), ou seja, pensa-se que a posição desse terceiro seria o de mediador que serve para conectar o sujeito ao objeto. Para conectar o sujeito ao objeto, o terceiro assume duas condições indispensáveis: a primeira, de aprendizagem e, a segunda, de ensinar o conhecimento que refletiu e aprendeu, portanto, sendo esse terceiro o professor. Ele tanto está em constante processo de aprendizagem, bem como ensina aquilo que já detém certo domínio.

Ferreira (2008, p. 544) generaliza a explicação sobre a mediação atribuindo palavras-chave que sumarizam tal definição. Para ele, podemos entender a mediação como sendo o “Ato ou efeito de mediar. Intervenção, intercessão, intermediação”. Dessas duas colocações em sentido amplo, é nítida a ação de um interventor em tal processo que, associando ao trabalho de ensino, poderíamos

dizer ser o professor. Vários autores citados *a posteriori* o nomeiam de mediador do conhecimento, da relação sujeito-objeto.

Considerando as demandas atuais para o ensino, Cavalcanti (2006, p. 45) coloca que “o sujeito central do processo é o aluno e seu processo cognitivo, e o papel do professor é o de mediação”. É pertinente ainda mencionar Cavalcanti (Idem, p. 45) quando ela diz que:

O trabalho da mediação “didática” é, portanto, o de propiciar a atividade cognitiva do discente, a partir de um encaminhamento metodológico, para que ele construa conhecimento e desenvolva capacidades e habilidades cognitivas. A decisão sobre o caminho metodológico, e de resto as outras decisões atinentes ao cotidiano do trabalho docente, deve ser feita pelo professor, individual ou coletivamente, de modo consciente e com autoria.

Como a autora afirma que a decisão do caminho metodológico deve ser feita pelo professor, Veiga-Neto (2010), considera que uma característica do mediador é o detentor de um saber, compreendido como antecessor ao conhecimento acadêmico, porém, para esse autor, o conhecimento científico seria dependente do saber acumulado historicamente, pois o saber baliza o surgimento de novos conhecimentos. Em outras palavras, o professor como mediador traria consigo o conhecimento acumulado considerado como saber experiencial de sua vida, e que numa visão arqueológica torna-se significativamente importante no desenvolvimento de sua prática.

Portanto, em sentido amplo, a mediação em questão consiste na capacidade do professor ser autor com autonomia de intervir no processo de ensino, pensando e agindo consciente em suas atividades no cotidiano escolar. Para aprofundar sobre essa questão, trazemos à discussão as contribuições de Vigotski (2000), quando este autor reflete o aspecto da mediação. Nosso objetivo é retirar algumas considerações sobre o processo de mediação associando ao ensino aprendizagem de Geografia.

Discutindo o conceito geral de mediação na visão de Vigotski (2000; 2008; 2007) e naqueles que interpretam seus estudos é que pensamos a ideia de mediação como prática subjetiva. Afirmar que a prática do professor como subjetiva é considerar que seus saberes são provenientes de diversas experiências e que

em determinados momentos são acionados e posto em ação. Nesse sentido é que Tardif (2011, p. 36) afirma que a prática docente:

[...] integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como uma saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

A origem do saber influi, portanto, sobre o caráter subjetivo da prática docente. A pluralidade das fontes do conhecimento do professor leva-o a construir seu discurso carregado de subjetividade. O saber advindo da experiência experienciado no trabalho, modela a identidade daquele que trabalha. E nessa subjetividade encontra-se o desafio de repensar sua prática não apenas por meio de um discurso que às vezes distorce a realidade e não associa a vida do aluno. Na prática subjetiva existe certa dependência da capacidade racional que o professor, tem para não ficar apenas no discurso metafísico das coisas. Em meio a esse desafio da prática subjetiva, pensamos que o professor deve propiciar ao educando construir seu pensamento sobre sua realidade, assim sendo, aconteceria a reversão da subjetividade em prática, ou seja, propiciadora de conduzir os sujeitos a fazer a leitura crítica da espacialidade (SOUZA, 2011).

Essa subjetividade acentua-se na forma de abordagem sobre determinada questão do conhecimento geográfico, logo, por meio da *linguagem geográfica*, o professor pode contribuir para o aluno desenvolver suas capacidades de construir o que Cavalcanti (2006, p. 34) chama de *pensamento espacial*. Cavalcanti (2006, p. 34) acrescenta que:

O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos. O trabalho com o conteúdo geográfico, para que ele se torne ferramenta do pensamento, implica a busca de significados e sentidos pelos discentes.

Associando a mediação à função superior de intervenção, Souza (2009, p. 167) define-a como sendo “o processo que permitirá o trajeto das questões sociais à dimensão social e psicológica do indivíduo”. Ainda segundo Souza (Idem), a mediação é decorrente da ação do sujeito que une os aspectos das condições socioculturais e as técnicas presentes no meio. Portanto, quem faz tal processo

acontecer é o sujeito que pensa e faz sua prática de mediação. A partir de sua tese, Souza (2009) inferiu que o profissionalismo do professor proporciona situações de mediação.

Tardif (2011, p. 111) afirma que “um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites”. Deve existir, portanto, relação entre o pensamento racional e a intenção do professor, quando este realiza sua atividade mediadora.

Distinguimos o professor como mediador à luz das ideias de Belmonte (2003), que tem estudo sobre a compreensão dos aspectos do perfil do professor mediador. Assim sendo, de acordo com as acepções de Belmonte (Idem), o professor pode ser considerado um *agente mediador*, uma vez que ele deteria características imprescindíveis para desenvolver a prática pedagógica. Para Belmonte (2003, p. 29)

[...] o agente mediador é guiado por suas intencionalidades, cultura e empenho, seleciona o mundo dos estímulos do aluno. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados, os organiza, os filtra e os esquematiza; determina a presença ou ausência de certos estímulos e ignora outros.

Belmonte (2003, p. 29) acrescenta que o professor como um *agente mediador* “escolhe os meios, marca os ritmos e controla todo o processo ‘de ensino aprendizagem do educando’”. Podemos, então, identificar que uma das principais características do agente mediador é a sua intencionalidade e perspicácia em pensar, ordenar e selecionar o que e como fazer determinada atividade, ou seja, tendo sempre demarcado objetivos e propostas de sua prática de ensino aprendizagem. Quando falamos na palavra *mediação*, estamos nos referindo a uma atividade pedagógica complexa, pois ela exige do professor, segundo Belmonte (2003, p. 40), “uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potenciadora no complexo mundo da relação educadora. Na base da discussão do conceito de mediação está o desenvolvimento potencial do sujeito”.

Neste sentido, é importante pensar a mediação enquanto relação entre sujeito e objeto, ou seja, do aluno com o conhecimento (VIGOTSKI, 2000). No ensino escolar, o professor é o mediador - não pensamos que o professor é o único

mediador, porém, a presença dele é imprescindível dependendo do nível de desenvolvimento do aluno - que detém uma consciência e pensa como realizar a mediação didática.

De acordo com as interpretações de Libâneo (2009) sobre a obra de Vigotski, podemos levantar diferenças a respeito dos processos de mediação. Segundo o mesmo autor, existem diferenças entre a mediação cognitiva e a mediação didática. Enquanto a primeira estimula os dispositivos internos que os indivíduos já possuem, ou seja, o conhecimento; a segunda forma de mediação constitui-se em mediar a mediação cognitiva.

No campo do ensino básico, o professor exerce o papel de “criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles” (TARDIF, 2011, p. 120). Mediar didaticamente torna-se a tarefa do professor, ou seja, a atividade de desenvolvimento cognitivo do aluno, a partir do delineamento de objetivos e metodologias de ensino e aprendizagem. Segundo Tardif (Idem, p. 118) “concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. Nessa perspectiva, as estratégias de mediar didaticamente passam pelo reconhecimento dos desafios e dilemas enfrentados pelo trabalho do professor no mundo contemporâneo, ou seja, diante da atual conjuntura, o aluno e sua aprendizagem passaram a ser o centro da atenção, uma vez que a sociedade necessita de mão de obra qualificada e habilitada (NÓVOA, 2007).

Em outros campos do conhecimento, o aluno pode até memorizar fórmulas e reproduzir atividades mecânicas, porém essa não é a ideia com que estamos de acordo. No campo do ensino, a mediação deve ser pensada antes de sua realização, em outras palavras, é preciso considerar aspectos didáticos pedagógicos. Pressupõe-se, então, pensar a mediação como uma relação do homem com o mundo e com os outros homens, ou seja, mediante uma ação mediada por um preceptor ou objeto¹¹, possibilitando um intercâmbio entre o sujeito e a realidade, entre o sujeito e os objetos, entre o sujeito e o sujeito no mundo de interações (REGO, 2002). Nesse sentido, analisamos a importância da utilização

¹¹ O professor não é o único mediador de ação. O próprio conteúdo media uma relação. Ex: um texto por meio de suas palavras media a relação aluno-conhecimento.

das ferramentas para o processo de ensino aprendizagem dos educandos e do professor.

1.3 Elementos do processo da mediação

Entre as possíveis e reais contribuições que a teoria geral de Vigotski oferece ao campo da educação e do ensino, está a compreensão da mediação semiótica. A mediação em si ocupa grande destaque na literatura de Vigotski, uma vez que Cubero & Luque (2004, p. 95) destacam que:

[...] desde que concluiu seus estudos, Vygotsky sempre trabalhou como professor. Embora tenha multiplicado suas atividades e dedicado muitas energias à pesquisa e à escrita, sua principal ocupação sempre foi a docência. Foi mais educador que psicólogo e chegou à psicologia por seu interesse pela educação.

Trazendo a questão da mediação em Vigotski, Pino (1991, p. 34) enfatiza que “a ideia de mediação perpassa as análises psicológicas de Vygotsky”. Pois, segundo esse mesmo autor, “trata-se de um instrumento conceitual extremamente adequado para fazer avançar um pensamento psicológico cujo postulado fundamental é que as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais”. Portanto, pode-se extrair dessa afirmação que a mediação é, antes de tudo, um conceito que serve como instrumento para levar a associação dos fatores sociais como estimulantes para o desenvolvimento das capacidades psíquicas produtivas dos indivíduos.

Essa acepção do desenvolvimento produtivo, de acordo com Pino (1991), estaria relacionada aos pressupostos filosóficos da teoria produtiva de Marx, que, de certo modo, Vigotski foi influenciado. Para Pino (Idem, p. 35), “na perspectiva de Vigotski e de outros autores da corrente sócio-histórica, a ideia de mediação está fundada na teoria marxista da produção”. A ideia de desenvolvimento humano, fundada nas proposições de Marx, estaria pautada na atividade do trabalho, pois, de acordo com Pino (1991, p. 35), “na perspectiva marxiana, a atividade do trabalho implica, portanto, uma dupla produção: a dos objetos culturais e a do ser humano do homem”. Vigotski (2000) atribui a esses objetos a possibilidade de auxiliarem no desenvolvimento da natureza humana.

A importância das ferramentas tem a ver com o fato de nos relacionarmos com o mundo usando ferramentas ou instrumentos intermediários. Segundo

Daniels (2003, p. 27) “as ferramentas e os signos são os ‘meios auxiliares’ pelos quais as interações entre sujeito e objeto são mediadas”. A ideia de mediação se aproxima da noção de controle pedagógico. Controle no sentido de que “os humanos se dominam a si mesmos por sistemas culturais e simbólicos externos, em vez de serem subjugados por eles e neles” (Idem, 2003, p. 26).

Nesse sentido, as ferramentas mediadoras teriam a função de *ordenar*, ou seja, regular as ações externas do sujeito. Os signos, por sua vez, têm caráter de regular as ações do psiquismo das pessoas, portanto, sendo qualquer símbolo que possa servir como auxílio da memória e da atenção humana. Os signos são importantes por serem formas posteriores de mediação, pois eles atribuem à mediação um caráter de natureza semiótica ou simbólica.

O professor de Geografia é um sujeito que pode pensar quais as ferramentas e os signos que melhor podem se adequar às especificidades do conhecimento geográfico. O uso da linguagem geográfica¹² é a ferramenta externa que possibilita ao aluno apreender os significados do conhecimento geográfico. Porém, o sentido é o aluno quem atribui sobre esse conhecimento. Desenvolve-se então, um processo de mediação da significação do conhecimento pelo professor que utiliza ferramentas pensadas para um determinado objetivo.

De acordo com Pino (1991, p. 36), Vigotski discute a questão semiótica tendo como referência a compreensão da linguagem. A função da linguagem que associamos como ferramenta interna e externalizada pelo professor, foi para Vigotski o centro de suas investigações. Quando externalizada, a linguagem tem efeito de construir sentido socialmente para determinado grupo que compartilha significados.

O significado da palavra, destacado nas interpretações de Vigotski (2008, p. 104), associa-se a conceitos e generalizações, e “pressupõe o desenvolvimento de

¹² Por linguagem geográfica compreendemos a significação que o professor atribui ao conteúdo, e que, dessa maneira, possibilita a construção do sentido de se aprender. Sua fala tem caráter de análise do espaço geográfico. Através da análise do sentido dos fenômenos geográficos, o professor realiza a interpretação associando o conhecimento geográfico à construção do pensamento pelo aluno, ou seja, entende-se que o professor deve utilizar palavras geográficas com intuito de desenvolver as capacidades dos alunos em refletir geograficamente sobre seu espaço real, sobre sua realidade. Compreende-se ainda, que existem outras linguagens que podem ser trabalhadas pelo professor como, por exemplo, o uso de ferramentas tecnológicas que, quando escolhidas adequadamente a objetivos de ensino, podem se tornar um forte aliado do professor. Enfatizamos o papel da fala do professor, uma vez que é de uso cotidianamente em sala de aula. Alguns trabalhos abordam sobre as outras linguagens no ensino de geografia, destaque para Jussara Fraga Portugal (2012) que destaca experiências de professores.

muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”. Para Vigotski (Idem, p. 104), o professor não logra êxito ensinando determinado conceito de forma direta, pois, segundo ele “em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização”.

Refletindo sobre como o professor realiza a mediação dos conceitos geográficos no ensino de Geografia, preocupa-nos o fato do uso da linguagem (fala) própria dessa ciência, e que muitos professores distorcem tal ferramenta de ensino. No discurso pretencioso de se ensinar, decorre por vezes a rápida definição conceitual do significado das palavras que o professor interiorizou como significativas para serem proferidas. A rapidez em conceituar algo como que pronto, sem interpretação, de acordo com Vigotski (2008, p. 104), “é impossível e infrutífero. A experiência prática mostra que, um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio”.

Por exemplo, quando se ensina o conceito de paisagem nos anos iniciais (STRAFORINI, 2008), o professor de geografia pode utilizar-se de imagens como recurso didático para auxiliar sua fala, suas explicações que aludem ao simbólico e cultural. Isso pode contribuir para o aluno além de enxergar o diferente real, pensar sobre a *associação* com seu lugar e com outros lugares. Através de amostragem de lugares diversos em forma de imagem, o aluno pode refletir sobre o que existe e não existe em sua realidade (BRASIL, 1998).

Justifica-se exemplificar a *paisagem* (CAPEL, 1981; BRASIL, 1998) de *outros lugares* em forma de imagem, uma vez que, tanto Cavalcanti (2002) como Straforini (2008) falam da relação global-local ou local-global, como não sendo apenas o local, mas o ponto de partida para o ensino de geografia. Seguindo essa concepção de uma não linearidade, o ensino da paisagem nos anos iniciais pode fazer essa associação por meio do uso de recursos visuais como a TV, DVD, Filmes, Vídeos curtos, etc. Porém, acredita-se que a realidade para o aluno é importante para a construção de significado associativo para sua vivência, pois, assim, o aluno pode modificar o próprio espaço e sua história de vida.

Relacionando os elementos da mediação – ferramentas e signos – no processo do ensino, compreende-se que a atividade do trabalho de mediação do professor, é o que contribui para “o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem” (REGO, 2002, p. 51). Destacando as ferramentas e os

signos, refletimos que na mediação as ferramentas têm uma função relevante, pois elas provocam mudanças externas e ampliam a possibilidade de intervenção do homem na natureza e em sua própria natureza psíquica.

Em *Formação Social da Mente*, na primeira parte dessa obra, tratando sobre os problemas de método, Vigotski reflete que não é a ferramenta que faz a diferença na relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, e sim, a capacidade do sujeito que reflete sobre essa ferramenta. Assim, ele afirma que o signo: “age como um instrumento ‘ou ferramenta’ da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (Vygotsky, 2007, p. 52).

De acordo com Cubero & Luque (2004, p. 102), para “Vygotsky, do mesmo modo que as ferramentas materiais mediam a relação com o ambiente físico, transformando-o, as ferramentas psicológicas mediam as funções psicológicas, mudando a sua natureza”. A função de ambas as ferramentas materiais e psicológicas é de mediar a possibilidade de uma transformação. Ferramentas e signos, portanto, condicionam socialmente o homem a utilizá-las como auxílio no intercâmbio entre os homens, por exemplo, de comunicação pelo uso de um instrumento técnico (computador, celular, etc). Destacamos que por exercerem a função de mediar, não podemos esquecer as diferenças entre ambas as ferramentas.

Nesse sentido, é necessário diferenciar as ferramentas materiais dos signos. À luz de Lee (1985), citado por Daniels (2003), podemos compreender em clara definição as diferenças existentes entre ambos os elementos da mediação em Vigotski, pois Lee (1985, p. 76, *apud*: DANIELS, 2003, p. 20) explica que:

As ferramentas [...] e os signos diferem fundamentalmente em sua organização. Uma ferramenta é externamente orientada para o objetivo, um mero instrumento nas mãos de seu usuário, que a controla. Os signos, contudo, são inerentemente “reversíveis” – retroalimentam ou controlam seus usuários.

Com as ferramentas que representam os instrumentos materiais “o homem procura transformar a natureza, sendo sua função a transformação da realidade externa” (ISAIA, 1996, 54). As ferramentas materiais são importantes na ação do homem que transforma a natureza bruta do espaço que ele quer construir. Elas possibilitam ao indivíduo se fortalecer na construção do espaço geográfico.

A partir de agora, aprofundaremos a discussão sobre os signos abordados “como instrumentos psicológicos, cuja função é a transformação da natureza da própria atividade, visando ao controle do comportamento e dos processos cognitivos da pessoa” (Idem, 1996, p. 54). Enfatizamos os signos, destacando o papel da linguagem, pois, com prudência, não esquecemos que nosso objetivo geral é analisar no terceiro capítulo as práticas de ensino de geografia observadas no campo da pesquisa.

Quanto à origem e à função dos signos, torna-se importante discuti-los aqui sob o ponto de vista da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000). Nesse sentido, associa-se tal perspectiva pensando as acepções em que Cavalcanti (2005, p. 192-193) relaciona as práticas de ensino compreendendo-as como uma mediação cultural, uma vez que essas práticas fazem parte de “esferas particulares de atividades socioculturais situadas”, como menciona a autora.

Dentro dessa perspectiva teórica histórico-cultural destacamos os signos como sendo constituídos de valor simbólico e subjetivo. Como afirma Isaia (1996, p. 54), refletindo sobre as ideias de Vigotski, os signos “representam um vínculo intermediário, artificialmente construído no intercâmbio cultural entre a realidade e atividade do indivíduo”. Enfatizamos a ideia de intercâmbio cultural presente nessa definição de Isaia (Idem), pois nessa lógica de raciocínio pensamos a presença de indivíduos que pensam e agem na maioria das vezes de acordo com seu contexto que medeia por si só as relações entre os homens. Segundo o próprio Isaia (1996, p. 55) a mediação contextualizada nas relações interpessoais, corrobora para o desenvolvimento potencial *das pessoas*.

Encontramos a ideia de signos em Vigotski (2000, p. 83), quando ele os aponta psicologicamente situados cumprindo funções específicas, assim ele os define como sendo:

Estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo.

Portanto, o que está presente nessa clara definição é que os signos são meios psicológicos construídos historicamente e que têm uma função específica de modificação da mente humana. Essa modificação se faz pela mediação que

influencia a *internalização* do conjunto de símbolos com significados culturalmente e socialmente compartilhados. Diz Pino (1991, p. 36), “é pela mediação dos signos que a criança se incorpora progressivamente à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo social, ou seja, humanizado”.

A compreensão do sentido do signo presente na atividade mediadora do professor pode estar associada à busca pela interferência e mudança no modo de pensar e agir dos sujeitos aprendizes. Conforme já destacamos em Vigotski, Belmonte (2003, p. 31) também afirma que o produto da mediação pode ser entendido como a “*modificação do indivíduo aluno*”. Tal modificação é decorrente da mediação feita intencionalmente e expressa à razão entre os vários sistemas da pessoa: pessoa em si, emocional, evolução, etc. Qualquer alteração destina-se a mudança qualitativo; mudança esta que consiste na criação de novos dispositivos para os seres humanos expandirem o mundo de suas relações, de sua percepção em separar episodicamente a realidade criada no corpo de uma disposição, originando, assim, novas perspectivas, novos significados enraizados (Idem, 2003).

No processo da atividade ou intervenção mediadora, Rego (2002) aponta que Vigotski dedicou particular atenção à mediação semiótica, destacando em especial o papel da *linguagem*. Refletiremos a partir desse momento sobre o papel da *linguagem em si*, bem como se pretende associar a funcionalidade dos tipos de linguagens verbalizada *como instrumento de trabalho do professor de Geografia*¹³.

Para compreendermos a ênfase que estamos dando à linguagem como instrumento de trabalho do professor, levantamos os seguintes questionamentos sobre a linguagem como instrumento abordado por Vigotski: A que tipo de linguagem se refere Vigostki? Qual o significado expresso pela linguagem? E qual o papel e função da linguagem para o professor que trabalha com a fala como forma de interação? Essas e outras questões pretende-se responder ao longo desta parte do capítulo.

¹³ Cada área do conhecimento tem seus conceitos e princípios filosóficos, em nosso caso, estamos trabalhando com práticas de ensino em Geografia, dessa maneira, é atribuído ao professor (a) que expresse a linguagem geográfica, pois falar geograficamente pode constituir como ferramenta acessível para a construção reflexiva do pensamento espacial pelo aluno. É inerente que o professor (a) conheça e utilize esta linguagem para familiarizar o aluno com o conhecimento tanto já construído pela ciência geográfica, assim como, para que o aluno apreenda a fazer sua própria leitura sobre o espaço de sua realidade utilizando a linguagem geográfica.

A *priori*, antes de nos determos à concepção apresentada por Vigotski sobre a linguagem, trazemos as acepções de autores que explicam a *linguagem em si* e seu papel funcional, porém, não se pretende, mesmo sendo significativo, aprofundar a discussão sobre a linguagem enquanto campo pertencente à linguística, pois é vasto e variável tal campo do conhecimento. A ideia que está em consonância com nossa perspectiva vigotskiana é a que trazemos sobre a linguagem expressa por meio do pensamento de Morin (2011, p. 197) o qual explica que “a linguagem não tem... existência fora da sua representação social”. Em outras palavras, Morin (Idem) quer dizer que a linguagem, ao mesmo tempo, é polivalente e polifuncional, pois para ele esta exprimiria o pensamento humano, além de constatar, transmitir, argumentar e dissimular as situações diversas de um determinado contexto. Com essa capacidade de abarcar os diversos campos do conhecimento ela:

[...] está presente em todas as operações cognitivas, comunicativas, práticas ‘pois’ como tudo passa pela linguagem, tendemos ora fazer dela um simples instrumento de transmissão, ou mesmo uma passarela, ora a realidade humana-chave (MORIN, 2011, 197)

Corroborando a ideia de Russell (1969), Morin (2011) apresenta que existe na linguagem polivalência e polifuncionalidade, ou seja, a linguagem como representação social que se faz de qualquer que seja a situação ou objeção. Segundo Russell (1969, p. 15) a linguagem:

[...] as palavras, as frases, exprimem alguma coisa diferente delas próprias... o essencial ao sujeito da linguagem é que ela tenha significado, ou seja, que esteja em relação com alguma coisa que não seja ela própria, em princípio, algo de outra natureza.

Nesse sentido, a verbalização por meio das palavras e frases, constitui-se em uma linguagem como sendo sinais funcionais que adquirem outros sinais em processo de representação; é esse processo de representação que permite a interação entre os homens. Nosso argumento se embasa na interpretação de Ferrarezi Junior (2008, p. 104).

Quando fazemos representações, projetamos nelas nossa necessidade biológica de localização. Para poder conviver com o mundo e com as coisas que acontecem nele, os seres humanos são dotados de sentidos e de capacidades cognitivas que os

ajudam a perceber essas coisas, a localizá-las e a interagir com elas.

Da mesma forma que necessitamos de localizar as coisas no espaço, sentimos a necessidade de localizar essas coisas no tempo. Localizar as coisas torna-se menos complexo materializando os fatos no tempo. E por meio da linguagem é possível fazer representações nas quais o indivíduo imagina aquilo que não foi experienciado por ele próprio. Contribuindo com essa afirmação da materialização do tempo por meio da linguagem que alude uma representação, Saussure (1931, p. 25) explica que embora a linguagem seja um todo em si, a mesma “tomada no seu todo... é multiforme e heteróclita: relacionada com vários domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, pertente também ao campo individual e ao social”.

Segundo Morin (2011, p. 199),

A linguagem depende das interações entre indivíduos, as quais dependem da linguagem. Esta depende dos espíritos humanos, os quais dependem dela para emergir enquanto espíritos. É, logo, necessário que a linguagem seja concebida ao mesmo tempo como autônoma e dependente.

Compreendendo a linguagem em sentido de fala comunicativa, enfatizamos a *palavra* resultante da união entre som e códigos. Assim, podemos pensar a linguagem inserida na perspectiva vigotiskiana em que a mediação semiótica é destaque. Colaborando com esta interpretação, Cavalcanti (2005, p. 189) explica-nos melhor o sentido da mediação na concepção vigotiskiana, segundo ela “a mediação semiótica [...], é uma mediação social, pois os meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais”.

Sobre a importância da linguagem como signo presente na mediação, vale a pena destacar o que dizem conjuntamente os estudiosos sobre o papel da linguagem, citados por Vigotski em *Obras escogidas III*:

el lenguaje es la herramienta del pensamiento o medios auxiliares de la memoria (aides de mèmoria), técnica interna, medio técnico auxiliar o, simplemente, medios auxiliares respecto a cualquier operación psicológica.

J. Dewey, define el lenguaje como la herramienta de las harramientas, reexportando la definición de la mano, hecha por Aristóteles al lenguaje.

Wundt, define el lenguaje como un instrumento cómodo y herramienta importantísima del pensamiento.

Y Whitney dice que la humanidad ha inventado el lenguaje, órgano de la actividad espiritual.

Kapp, comparte plenamente esa concepción, considera el lenguaje materia en movimiento como una herramienta. (VYGOTSKY, 2000, p. 91-92)

Destaca-se nessa citação a colocação de que a linguagem é a ferramenta mais importante de comunicação e interação, Destacamos, ainda, a linguagem como sendo o próprio pensamento em movimento. Na linguagem e pensamento encontramos a dialética da inconstância do ser humano que se adapta e reconstrói sentido para seu viver. Seguindo essa lógica da inconstância humana, tanto os pensamentos como a linguagem podem ser mudados e/ou aprimorados, pois quando se media com as palavras podemos constantemente estar justificando-as com outras palavras. Pino (1991, p. 37) confere significado à palavra como “fenômeno da fala enquanto esta é ligada ao pensamento”. Para ele o fenômeno do pensamento ganha corpo na fala, pois a união da palavra com o pensamento culmina no pensamento verbal, postulado por Vigotski.

De acordo com as concepções de Vigotski (2008), em sua obra *Pensamento e linguagem*, a expressão da linguagem se constitui como sendo um sistema de símbolos importante nas relações humanas. Nesse sentido, a verbalização do sistema é posta em concretude por meio dos símbolos, que servem como meios para intercambiar as relações. O sistema de símbolos e seus significados seriam, então, compartilhados como regras socialmente aceitáveis.

Nesse sentido, Rego (2002, p. 53) apresenta que a linguagem possibilita pensar em três mudanças:

A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. A segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade. A terceira está associada à função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Interpretando as possibilidades que a linguagem pode conferir ao homem, sistematicamente, depreende-se pensar que ela auxilia cotidianamente nas

relações do homem na sua vida e no trabalho, portanto, ela possibilita conceituar os objetos conhecidos e desconhecidos, ou seja, personifica e generaliza por meio de abstrações o mundo externo ao sujeito que desconhece alguma coisa. Compreende-se também, que ela pode gerar a interação entre os homens, desse modo, possibilitando a comunicação entre os homens e o mundo.

Segundo Vigotski (2008, p. 106) “tudo o que é novo no desenvolvimento vem do exterior, substituindo os próprios modos de pensamento da criança”. O novo é o estranho aparente que é visto e não pensado, desafia a internalização, pois gera conflitos psíquicos. De acordo com Cavalcanti (2005), a linguagem como signo mediador é essencial no processo de apropriação cultural, pois é elemento importante para gerar e interferir na comunicação entre sujeito e objeto.

Daniels (2003, p. 25) explica-nos que entre as funções da linguagem na mediação estão “as possibilidades de relações sujeito-objeto [...] são não mediadas, diretas e em algum sentido naturais”, ou seja, o autor deixa implícito a importância de outro meio auxiliar que apontamos ser o adulto com uma linguagem acessível, no processo de mediação. Confirmando nossas proposições a respeito da importância da linguagem como signo mediador, Cavalcanti (2005) explica o papel funcional da linguagem embasando-se em Vigotski:

Com efeito, a linguagem tem um papel importante na teoria de Vygotsky sobre a formação da consciência, compreendida na relação de síntese entre organismo e ambiente. Para Vygotsky, a linguagem é desde o início social e ambientalmente orientada e desenvolvida no sujeito por um processo intrapsíquico, destacando-se aí o discurso egocêntrico. A linguagem, então, é uma ferramenta da consciência, que tem função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social (CAVALCANTI, 2005, P. 190-191)

A linguagem apresentada na teoria de Vigotski (2000; 2008) é uma ferramenta indispensável da consciência, pois é ela quem extrapola o consciente humano sobre a realidade conceitualizada e generalizada. A linguagem para Pino (1991, p. 38) é “um mediador funcional de situações interativas as mais diversas”. Devido às várias formas de linguagem existentes, a cultura humana possibilita não ser perdida e esquecida. Essa é uma das funções da linguagem, ou seja, possibilitar resguardar certos gestos expressados pela comunicação cultural. Em suas investigações sobre a linguagem Vigotski (2008, p. 49) afirma que:

[...] el lenguaje no sólo acompaña a la actividad práctica, sino también desempeña un papel específico en su realización. Así pues, nuestros experimentos demostraron dos hechos importantes: 1) para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. 2) Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo.

Funções específicas de acordo com o contexto e necessidades são condições sociais para se pensar em tipos de linguagem com instrumento que auxiliam no desenvolvimento de atividades de trabalho, logo, a cada época é necessária uma linguagem que reinterprete a realidade do tempo e do espaço em que o homem circula. Essa tarefa insufla refletir sobre a importância dos signos e instrumentos, anteriormente mencionados, para a mediação. Nas atividades práticas de ensino do professor, pensamos de acordo com Vigotski (2008, p. 51) que sinaliza “que el lenguaje no sólo facilita la manipulación efectiva de objetos por parte del niño, sino también controla el comportamiento del pequeño [...], así pues, los niños adquieren la capacidad de ser sujetos y objetos de su propia conducta”.

Para Vigotski (Idem, p. 52) quando as crianças não conseguem resolver algum problema ou situação, então se dirige a um adulto e assim descrevem verbalmente tal desafio de difícil solução para si.

Compreendemos, portanto, que existem tipos diferentes de linguagem nos grupos humanos, porém, cada qual tem uma função específica, sendo, então, inerente as relações e trocas acontecerem. Um exemplo, é que nos grupos humanos a linguagem aparece como algo associado a um tipo de cultura internalizada e verbalizada intencionalmente. Na comunicação humana há um fornecimento de significados precisos nas palavras, com isso, torna-se possível a relação entre os homens. Diferentemente da linguagem humana, imprescindível para interação civilizada, “a linguagem dos animais nunca designa coisas, não distingue ações nem qualidades, portanto, não é linguagem na verdadeira acepção da palavra” (REGO, 2002, p. 54)

No ensino do professor, a linguagem como signo propicia o desenvolvimento de estratégias mediadoras e possibilita a relação do homem com o homem e com o mundo, como já explicado. A relação entre os sujeitos em idade escolar acontece quase sempre, mediada por um signo ou ferramenta. Tendo como referência os mediadores supracitados, o desenvolvimento da aprendizagem da criança, de

acordo com os escritos de Vigotski (2000), começa a acontecer quando ela adquire certa autonomia em situações sociais específicas (ambiente escolar, espaços informais).

Assim, a mediação por signos, conduz a passagem do plano interspíquico para o intraspíquico, ou seja, passando pelo processo de ida e volta em que as relações de aprendizagem evoluem de um estágio partilhado entre as pessoas para um desenvolvimento em que ocorre no próprio interior da criança. É através da mediação executada por um adulto que esse processo de passagem do plano interspíquico para o plano intraspíquico e que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Segundo Vigotski (2008, p. 52),

El mayor cambio de la capacidad del niño en el uso del lenguaje como instrumento para resolver problemas tiene lugar en una etapa posterior de su desarrollo, cuando el lenguaje socializado (que, en principio, se utiliza para dirigirse a un adulto) se interioriza. En lugar de acudir al adulto, los niños recurren a sí mismos; de este modo, el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de uso interpersonal.

De acordo com César Coll (2004, p. 104) podemos compreender os processos psicológicos tendo como meio a análise da atividade prática docente, pois, segundo ele, a partir da prática discursiva conseguimos levantar algumas repostas sobre a “maneira como os instrumentos de mediação semiótica modificam o funcionamento cognitivo graças à participação dos indivíduos em contextos das atividades específicas”.

A discussão sobre as ferramentas e os signos, trazidos à tona, sobretudo, em Vigotski e, *a posteriori*, em outros autores, foi importante no sentido de estarmos pensando as práticas de ensino em que o professor assume tal papel de mediador. Nesse sentido, este necessita de ferramentas instrumentais e de uma linguagem condizente com a atividade específica de mediação. Linguagens e instrumentos, ambos específicos e adequados são indispensáveis na atividade mediadora do professor no século XXI, pois “o ensino envolve mediação do professor, por meio de instrumentos semióticos, realiza a intermediação entre os conhecimentos científicos já produzidos pela sociedade e os esforços dos alunos em incorporá-los” (ISAIA, 1998, p. 56).

Quanto às associações das especificidades de adequação com a realidade contextual, cabe ao professor pensar quais os meios têm a sua disposição e que melhor podem contribuir para o desenvolvimento de suas tarefas do dia a dia na sala de aula.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO DA PESQUISA

CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo discutir aspectos teóricos e metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, considera-se que as escolhas dos procedimentos realizados são decorrentes dos objetivos propostos para a execução desta investigação. Aqui se destacam aspectos da Pesquisa Qualitativa e da modalidade da Pesquisa Participante, construindo fundamentos que apontaram caminhos pertinentes na realização do estudo de campo.

Desenvolver uma investigação acerca do trabalho docente constitui-se como um desafio para o pesquisador. Assim, destacamos os aspectos teóricos-metodológicos e o caráter de subjetividade presente na análise da ação do professor. Além disso, no decorrer do processo de investigação, considera-se a interação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa como sendo outro problema do tema. (GARCIA, 2008). Considerando os aspectos acima como questões básicas para pesquisa, entende-se que o trabalho científico pode adquirir notoriedade por um rigor que, segundo Gil (2007), se caracteriza pelos aspectos procedimental racional e sistemático. Com base nessa visão, apresenta-se o caminho teórico-metodológico desse estudo.

No caminho da elaboração de uma abordagem científica, Garcia (2008, p. 56-57) explica que é necessário “desfamiliarizarem os conceitos e se providenciar uma forma própria de ver o tema”. Nesse sentido, pela natureza subjetiva do objeto¹⁴, a abordagem pertinente é a da pesquisa qualitativa, em que se busca analisar aspectos da prática de professores de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, pode-se pensar que é na prática de ensino que o professor decide quais instrumentos subjetivos podem ser identificados e, logo, decidimos pela pesquisa qualitativa. (DEMO, 2008)

A partir desse momento explicitaremos a sistematização dos procedimentos utilizados. Na abordagem qualitativa existe a possibilidade de procedimentos específicos, tais como os recursos da Pesquisa Participante (DEMO, 2008). De acordo com Borda (1988, p. 47-48) essa modalidade de pesquisa é “o

¹⁴ Subjetiva, porque nosso foco é a atividade de mediação do professor. Nesse sentido, nosso objeto de pesquisa nos desafiou a não pensar em dados quantitativos da ação docente, mas em analisar com clareza o cotidiano de ensino do professor.

conhecimento prático, empírico, que ao longo dos séculos tem possibilitado, enquanto meios naturais diretos, que as pessoas sobrevivam, criem, interpretem, produzam e trabalhem”. Ao assumir essa posição de produzir conhecimento, faz-se refletir sobre as articulações das práticas no cotidiano escolar e com a realidade investigada. Tal procedimento exige do pesquisador um olhar atencioso em suas estratégias de coleta de dados.

Considerando, portanto, os referidos aspectos na pesquisa qualitativa, destacamos os seguintes instrumentos utilizados na pesquisa como mecanismos de coleta de dados: observações participante em sala de aula, entrevista semiestruturada aberta, diário de campo e diálogo com os sujeitos da pesquisa. Durante quatro meses de atuação na escola vivenciamos o cotidiano do trabalho do professor de Geografia, assim, isso possibilitou captarmos e, em seguida, analisarmos o objeto de estudo na realidade investigada. Durante esse tempo, observamos e conhecemos outros ambientes que o professor convive na escola. Destacamos a biblioteca, o pátio de recreação, a sala de reuniões, a sala de professores como espaços em que os docentes realizam momentos de interlocuções com os demais profissionais da educação. Dessa maneira, a partir dessa metodologia proposta, além de conviver com os professores, aproximando-nos deles e ouvindo suas falas sobre a escola e suas condições profissionais, considera-se que os aspectos mencionados, possibilitaram compreender melhor o cotidiano da escola e, sobretudo, da prática do professor em sala de aula. No próximo capítulo, aprofundaremos esta questão sobre o trabalho do professor de Geografia, resultante de nossas observações em sala de aula e do convívio na escola.

2.1 Pesquisa Participante - PP: aspectos da investigação

Optamos por buscar na pesquisa participante aspectos teórico-metodológicos para dar subsídio a investigação. Assim, de acordo com Gil (2007, p. 55-56), podemos conhecer as principais características desta modalidade investigativa:

A pesquisa participante, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Envolve

posições valorativas, derivadas sobretudo do humanismo cristão e de certas concepções marxistas. Além disso, mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado sobretudo para a investigação junto a grupos desvalorizados.

A interação realizada pelo pesquisador *in loco* constitui-se em uma tarefa importante na construção do conhecimento. A escolha por essa modalidade, segundo o autor acima, possibilita a construção de novos conhecimentos, a fim de que estimule o pesquisador a assumir uma posição politicamente engajada com a questão e situação local. Um segundo ponto que destacamos diz respeito aos riscos que poderão surgir ao se adotar essa modalidade, pois decorre que, por consequência desse engajamento interacionista, o pesquisador passa a se envolver tanto com a realidade investigada a ponto de se esquecer dos objetivos da investigação. (DEMO, 2008).

De acordo com Borda (1988), a pesquisa participante é uma modalidade de investigação que, a partir de 1960, pesquisadores começaram a se interessar e utilizá-la com frequência em suas pesquisas. Como pressupostos, Borda (1988, p. 49) destaca seis aspectos: autenticidade e compromisso; antidogmatismo; restituição sistemática; *feedback* para os intelectuais orgânicos; ritmo e ação-reflexão; e, finalmente, uma ciência modesta e técnicas dialogadas. A par dessas modalidades de pesquisa, buscamos apoiar nossas análises sobre a mediação do professor de Geografia. Tais pressupostos fazem parte da compreensão da pesquisa participante, segundo Borda (1988).

Um dos princípios da adoção desse procedimento na pesquisa é a autenticidade e compromisso¹⁵. Essa perspectiva possibilita promover a superação das dificuldades de um determinado grupo social. Nesse sentido, significa dizer que tal envolvimento do pesquisador contribui para a ciência não se tornar o fim em si mesma, mas um mecanismo de questionamento para a construção do conhecimento e do destino humano (MINAYO, 2004; FALS BORDA, *apud*: BRANDÃO, 1988).

¹⁵ O compromisso e autenticidade é o primeiro princípio da pesquisa participante, por isso, iniciamos essa fundamentação destacando-o, mesmo que de maneira rápida, a importância deste. Preferimos dar destaque ao terceiro princípio aqui analisado. Contudo, não desmerecemos os demais, uma vez considerando que, na consecução dos objetivos da pesquisa, é preciso incorporar e objetivar o desenvolvimento do estudo tendo como referência o posicionamento de pesquisador à luz das indicações de todos os princípios.

Recorrendo ainda a Borda (1988), deteremos nossa análise ao terceiro princípio que é o da restituição sistemática, pois conferimos este como sendo um dos objetivos da Pesquisa Participante, ou seja, ele indica a relevância em se adotar tal procedimento quando se está preocupado com a realidade. Dessa forma, restituir nessa modalidade de pesquisa é uma maneira de retroalimentar com novos conhecimentos sobre produtos da investigação.

Vale então fazer apontamentos sobre esse princípio, escolhido para ser analisado. A restituição sistemática pode ser compreendida, inicialmente, como sendo indicação para construção de novos conhecimentos provenientes da ação técnica desalienadora que a pesquisa oferece. Nesse sentido, desvendar a realidade para o pesquisador, torna-se necessário conhecer as quatro regras que regem esse princípio, as quais seriam: comunicação diferencial; simplicidade de comunicação; auto-investigação e controle; e popularização técnica (BORDA, 1988).

Nesse sentido, a comunicação entre pesquisador e sujeitos da realidade investigada assume condição indispensável. Assim, também, como afirma o autor, “nenhum pesquisador pode determinar sozinho o que deve ser investigado, mas deve chegar a uma decisão após consultar as bases ou grupos populares interessados” (BORDA, op. cit. p. 52). No desenvolvimento da pesquisa, partimos dessa *regra* quando inserimos o conteúdo de paisagem como elemento de apoio de nossas observações da prática de mediação docente, ou seja, não determinamos nem levamos regras prontas para modificar a performance da ação das professoras sujeitos da pesquisa. Nesse trabalho exploramos a realidade e consultamos as professoras, com isso, indentificamos os conteúdos e materiais utilizados por estas no ensino da Geografia escolar.

Primamos, portanto, por uma observação daquilo que de fato acontece no cotidiano da sala de aula, na realidade do fazer docente das professoras, pois o sentido de participação do pesquisador não é o de imposição, mas o de captar e, de alguma maneira, influenciar nas mudanças dos processos que consideramos acontecer paulatino e lentamente. Dessa maneira, com essa metodologia comportamental, buscamos solucionar, não apenas o problema de para quem este estudo é feito, mas também o da incorporação do cientista ao meio em que ele pretende atuar. Para essa finalidade, adotou-se a técnica dialogal. O destaque que

acabamos de conferir a esse princípio no texto é decorrente de escolhas selecionadas, mas também da pertinência a temática sobre a mediação docente.

Outras ideias acerca da importância desta modalidade de pesquisa podem ser conferidas nas palavras de Demo (2008, p. 18) quando afirma que ela é indicada para situações em que os fatores subjetivos são mais complexos de serem investigados. Dessa maneira, ele enfatiza que: “a PP ‘é’ indicada para fenômenos marcados pela subjetividade e intensidade não-linear, geralmente na esfera do relacionamento humano”. É sobre esse aspecto da subjetividade que defendemos que ela se adequa a nossa análises. Uma vez que, pesquisar sobre práticas de ensino de professores, atenta-nos a ter um olhar sobre as particularidades subjetivas e ação subjetivistas acionadas pelos docentes em seu cotidiano de trabalho. Nesse sentido, Cavalcanti (2012, p. 93) afirma que “os professores trabalham constituindo saberes em toda sua vida, e em todas as dimensões”. Dessa afirmativa, questionamos como o professor trabalha com seus saberes provenientes de suas experiências e por conseguinte como relaciona-os quando ensina Geografia em sala de aula, em outras palavras, como ele faz essa mediação?.

Outro aspecto da Pesquisa Participante está relacionado ao envolvimento do pesquisador com os sujeitos de sua investigação, o que surge dessa relação é a necessidade da interlocução entre pesquisador e pesquisado. A partir do objetivo de investigar e analisar a prática de ensino de professores, escolhemos os procedimentos metodológicos desse gênero de pesquisa, refletindo que desta maneira, seria necessário observar o processo de ensino aprendizagem e como os professores realizam suas práticas. Com este objetivo mencionado podemos conhecer como está ocorrendo o ensino Geografia na realidade investigada.

Na Pesquisa Participante, os saberes dos indivíduos, construídos no cotidiano de suas práticas de trabalho e de vida, tornam-se parte importante no processo de construção do conhecimento (BRANDÃO, 1988). Assim, a utilização da Pesquisa Participante pode ser escolhida pelo interesse investigativo de um contexto que apresenta necessidades de ser estudado cientificamente. (DEMO, 2008). Ao utilizarmos os aspectos da pesquisa participante nesta investigação, consideramos importante reconhecer que a realidade de estudo é marcada pelo seu próprio contexto.

Outro aspecto da Pesquisa Participante que nos levou a escolhê-la para o desenvolvimento da pesquisa foi o de que ela tem como pretensão fundamental a intervenção alternativa. Por intervenção compreendemos que seja a posição e o comportamento que se estabeleceu pelo pesquisador sobre a realidade investigada, e não a pretenciosa atitude de querer mudar a realidade instintivamente. O posicionamento de diálogo e comunicação do pesquisador frente aos sujeitos pesquisados vai implicitamente influenciar, mesmo que indiretamente, no *modus operandi*¹⁶ da atividade produtora da consciência dos sujeitos pesquisadores.

Sobre o contexto (historicidade) e a intervenção alternativa que possibilita a Pesquisa Participante Demo (2008, p. 20-21) afirma que:

Grande pretensão da PP é contribuir para que as comunidades se tornem sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, para saberem pensar sua condição e intervenção alternativa. Embora os seres humanos sejam bem mais incoscientes do que conscientes, é possível alimentar o espírito crítico, de tal sorte que possam “ler” a realidade no sentido desconstrutivo e reconstrutivo de Paulo Freire”. (DEMO, 2008, p. 20-21).

Destaca-se a questão qualitativa característica da PP, traduzindo-a por seu caráter intenso e não-linear de investigação. Por intensidade na qualitatividade da pesquisa, compreende-se o tempo de duração que o pesquisador tem de permanecer investigando uma realidade ou objeto estudado. No estudo realizado, estabelecemos que um bimestre do ano letivo, seria necessário, no mínimo, para conhecermos o contexto e o cotidiano de ensino dos professores investigados. Assim, a pesquisa de campo foi realizada no primeiro bimestre do ano de 2013. Observamos um total de 37 aulas em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Neste período pudemos, também, participar ativamente das aulas, através de explicações sobre o tema que os docentes estavam ensinando. No capítulo seguinte analisaremos as observações e participação que realizamos na referida realidade de estudo.

No que diz respeito ao tema anterior, Demo (2008, p. 22) destaca que a “participação ou militância refereciam-se o lado intenso e mais difícil de captar”.

¹⁶ Em O poder Simbólico, encontramos senso para nossa perspectiva de análise sobre a estrutura de ensino que os professores imprimem em seu cotidiano prático de trabalho. As metodologias de ensino se repetem por negligenciação da consciência de quem realiza o processo para o outro (aluno). (BOURDIEU, 2005, p. 09).

Considerando que o tempo de investigação é fundamental nas pesquisas científicas e pensando a importância do envolvimento do pesquisador nos estudos, a Pesquisa Participante nos possibilitou pensar que analisar a prática de professores só foi possível por causa do período demarcado de observação participante e por meio da fala dos sujeitos envolvidos nos processos de trabalho.

Ao adotarmos os aspectos dessa modalidade de pesquisa, foi possível estabelecer a oportunidade de, simultaneamente, pesquisar e participar. Vale destacar que o projeto de pesquisa, foi apresentado em um Encontro de Professoras¹⁷ da referida escola no início do ano letivo de 2013 e que, dessa maneira, inicialmente, buscamos construir uma relação de familiaridade tanto com as professoras que estaríamos observando suas práticas, bem como com toda a comunidade escolar. Pudemos assim, mostrar a importância da pesquisa no sentido de estarmos preocupados com a questão do Ensino de Geografia e da Educação. Percebemos que os professores da escola destacaram a importância de se pesquisar em escolas e realidades como a que eles estão inseridos. Dessa maneira, fomos bem recebidos por todos que fazem parte da realidade escolar investigada. Após apresentarmos o projeto, surgiu o interesse por parte dos professores em quererem conhecer, a partir desta pesquisa, resultados do estudo sobre a escola.

Esta preocupação com o ensino nos fez pensar exatamente na adoção dessa modalidade de pesquisa, pois considera-se que a participação do cientista pesquisador “determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (BRANDÃO, 1982, p. 12). No Projeto de Pesquisa apresentado no Encontro de Professores da escola, mostramos a metodologia que seria adotada, ou seja, os aspectos da Pesquisa Participante, porém, antes desse encontro, realizamos uma pesquisa exploratória sobre o planejamento dos professores, identificando os conteúdos que eles ensinam durante o ano letivo. Por meio dessa pesquisa exploratória, podemos afirmar que o conteúdo paisagem ensinado no primeiro bimestre foi adotado como elemento que serviu para observar a prática de ensino das professoras. Assim

¹⁷ Participamos das atividades realizadas na Semana Pedagógica da escola, realizada de 04 a 08 de fevereiro de 2013, em que tivemos o primeiro contato com os profissionais da educação e que em um dos dias, foi nos reservado um tempo para apresentar o Projeto de Mestrado aos professores.

sendo, em parte, comprometemos-nos em observar o que acontece frequentemente, buscando investigar o que de fato o que as professoras de Geografia fazem no cotidianos de suas práticas de ensino. Não foi pretensa levar fórmulas para mudar o comportamento das professoras; entretanto, propomos como atividade para um trabalho de campo, que em conjunto com estas profissionais desenvolvemos.

O compromisso e o respeito pelos professores, estabelecidos a partir da consideração pelo seu saber, levou-nos a construir uma relação de pesquisador participante, pois, vale salientar que a investigação ocorreu de forma que os sujeitos envolvidos não ficaram constrangidos com nossa presença. Outro aspecto que a Pesquisa Participante estabelece é o de que o comportamento deve ser o mais natural possível. O sentido de natural, aqui expressado, não é tomado na compreensão ortodoxa, pois se estivéssemos pensando nesse sentido, correríamos o risco de naturalizar aquilo que é uma imposição mascarada. (BOURDIEU, 2005). O sentido do comportamento natural do pesquisador é o de que sua presença deve passar despecebida no momento da execução dos procedimentos. Essa atitude do pesquisador contribui para que o levantamento dos dados não seja alterado pela mudança de comportamento daqueles que estão sendo sujeitos da pesquisa, ou seja, pela distorção que os sujeitos investigados possam modificar seu comportamento pelo constrangimento ocasionado pelo investigador.

Escolher a opção metodológica da pesquisa participante é refletir sobre as contribuições que o conhecimento produzido pode proporcionar à comunidade acadêmica e aos sujeitos da pesquisa. Estamos, portanto, norteados pelo pensamento de Demo (2008, p. 8) que explica sobre a relevância, o rigor metódico e o compromisso da pesquisa participante, assim, o referido autor afirma que:

Pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados.

Após discutirmos os aspectos teóricos e alguns desafios que surgem ao adotar essa modalidade de Pesquisa Participante, apresentaremos nesse momento

o procedimento da observação participante, característico deste gênero de pesquisa.

2.2 Pesquisar e participar observando

Pesquisar e participar foram procedimentos metodológicos escolhidos na investigação. Porém, reconhece-se que essa forma que propusemos fazer a pesquisa, é desafiador, uma vez que pode se tornar problemático a imersão total na realidade investigada. Porém, é pela imersão nessa realidade que se constrói conhecimento sobre o universo investigado. (DEMO, 2008). Antes de abordarmos a observação participante é importante entendermos o que é observação.

A observação pode ser compreendida como uma das etapas no desenvolvimento de pesquisa científica. Consiste em perceber. A observação é relatada conforme foi visualizada pelo pesquisador, sem que, a princípio, as ideias interpretativas dos observadores sejam tomadas. Podemos entendê-la também como verificação ou constatação de um fato. Hipóteses só serão elaboradas sobre a questão investigada após uma descrição minuciosa do ambiente e dos objetos de estudo.

Segundo Matos (2002, p. 58) a observação deve ser: “orientada por um objetivo de pesquisa, planejada, registrada e ligada a proposições mais gerais, e que, além disso, deve ser submetida a controle de validade e precisão”. Para situar a observação participante Matos (Idem, p. 59) destaca que ela tem origem nos estudos de Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942) e na escola de Chicago, na década de 20 do século XX. Essa técnica de observação participante em investigações científicas permite a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento. Na observação participante o pesquisador tem que ter disciplina e preparação; além disso, atenção, sensibilidade e paciência na coleta de dados.

Adotarmos a observação participante como procedimento elementar de nossa pesquisa. Entretanto, tivemos como referência teórico-metodológica aspectos da modalidade de Pesquisa Qualitativa a qual, ao longo do curso, realizamos leituras que nos deram bases para fundamentar nossas observações e análises sobre a prática de ensino de professores. As leituras foram importantes,

pois antecederam a pesquisa de campo. Dessa maneira, pensa-se que a observação sobre a prática docente constituiu um elemento fundamental para construção da análise qualitativa da investigação. Por meio da participação no ambiente caso investigado, nos inserimos no cotidiano de trabalho do professor de Geografia. Dessa forma, permanecendo durante longo período na realidade estudada, foi possível identificar como está ocorrendo o Ensino de Geografia na referida escola do município de Cruzeta/RN.

A escolha do tempo de observação de um bimestre do ano letivo, foi decorrente da delimitação temporal que permaneceríamos em campo; outro fator que nos levou a essa escolha estava relacionado ao planejamento do conteúdo que o professor ensinava. Após investigação sobre o conteúdo ensinado no início do ano pelo professor, delimitamos que seria necessário realizarmos o estudo de campo nesse período, pois escolhemos trabalhar com o conteúdo como elemento que ajudaria nas observações.

No delineamento das fases da pesquisa, ressaltamos que realizamos uma pesquisa exploratória, pois para Gil (2007, p. 41) “estas pesquisas têm por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”. A partir dessa exploração em campo, foi possível investigar quem são os sujeitos da pesquisa e como eles organizam suas atividades, ou seja, qual o conteúdo seria ensinado no primeiro bimestre do ano letivo no 6º ano. Na exploração e reconhecimento do espaço onde se desenvolveria a pesquisa, foi-se dialogando com os sujeitos de forma aberta, sem questionamentos pré-estabelecidos. Foi uma maneira de explicar os objetivos da pesquisa e de certa forma ganhar confiança dos professores.

É importante conhecer, inicialmente, o que estamos pensando a respeito da observação. Destacamos que um dos aspectos da observação participante é o da relação estabelecida com os sujeitos envolvidos em um determinado processo de investigação. Relacionando ao nosso estudo, esta indicação nos levou a estabelecer que o foco fossem as atividades realizadas pelos professores em sala de aula, dessa maneira, tornou-se necessário desenvolvermos vínculos com os docentes e também com outros sujeitos envolvidos na escola. O envolvimento na realidade investigada foi iniciado antes mesmo de nossas observações em sala de aula. O período que antecedeu ao trabalho de campo correspondente a uma semana, estivemos participando das atividades de planejamento em que os

professores se reúnem. Em um encontro denominado de Semana Pedagógica os professores se reúnem na escola antes de iniciar o ano letivo e buscam planejar tanto as atividades, bem como, discutirem o que possa ocorrer durante o ano escolar. Destacamos que este foi o momento que iniciamos as atividades da investigação, e foi, um tempo favorável para nos aproximar melhor da escola e as professoras que seriam observadas. Aproveitamos também para apresentar nosso projeto de pesquisa aos docentes, e assim, pudemos mostrar que estaríamos realizando uma pesquisa científica. Buscamos, assim, construir uma relação de interação com os profissionais que trabalham na escola e em especial, com as duas professoras observadas em seu trabalho.

Demo (2008, p. 9) adverte que utilizar os aspectos da Pesquisa Participante, “torna-se mais complexa e complicada quando se exige dela a dimensão completa, ou seja, que produza ao mesmo tempo conhecimento e participação. São dois desafios muito exigentes”. Conhecendo os riscos que podem causar a adoção dessa perspectiva metodológica, focamos no objetivo da pesquisa de análise sobre o trabalho do professor no ensino de Geografia.

Dessa maneira, consideramos que das características da observação participante é a união do objeto ao seu contexto. Nessa pesquisa nosso objeto foi a investigação sobre a atividade de mediação do professor de geografia, em nível de Ensino Fundamental. Nesse sentido, criamos a hipótese de que ao professor em sua ação prática é necessário ensinar consciente, ou seja, de modo intencional, constituindo-se, assim, um mediador da construção do conhecimento pelo aluno.

Estabelecido o foco de investigação nas observações, buscamos compreender os demais aspectos desse gênero de pesquisa. Destacamos três aspectos acerca da observação participante. O primeiro aspecto nos elucida sobre a compreensão do que venha a ser Observação Participante. Nesse sentido, de acordo com Minayo (2004) podemos depreender que este aspecto pode ser compreendido como um processo em que o observador se mantém presente numa situação social tendo como objetivo realizar uma busca científica. Contribuindo com as ideias de Minayo (2004), Schwartz (1955 *apud*: GHEDIN, 2008, p. 194) define a observação participante como:

[...] um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação

científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

A partir da escolha dessa forma metodológica, foi pensado que o Diário de Campo serviria para registro das informações, desde o contato inicial com as professoras até a finalização da observação e entrevista. Assim, adotamos o diário de campo em que foram feitas as anotações. Através do Diário de Campo foi possível compreender que os fatos isolados do cotidiano da escola e da sala de aula influenciam a relação do professor com os alunos. Para justificar a importância do uso do diário de campo nas observações recorreremos a Triviños (1987, p. 157), que destaca a importância do diário de campo na investigação, segundo este autor:

O diário de campo nos torna possível compreender que cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades.

O uso de um diário de campo foi importante, pois nos acompanhou em nossos registros das informações coletadas (VIANNA, 2007). Ao investigar um objeto de estudo em uma realidade, o pesquisador se torna parte da situação observada, dessa maneira, estabelecemos o segundo aspecto a respeito da Observação Participante, ou seja, o de tempo de duração da observação participante. Já foi explicado sobre o tempo que destinamos às observações em campo. Nesse sentido, essa característica tem por objetivo propiciar ao pesquisador partilhar o cotidiano das situações investigadas, buscando, assim, sentir os significados de estar naquela determinada situação. Dessa maneira, podendo ter mérito em atribuir valor ao instrumental humano. (MAZZOTTI & CAWANDSZNAJDER, 1998)

O terceiro aspecto da Observação Participante se refere ao comportamento do pesquisador em campo. O comportamento inclui a participação em atividades realizadas pelo sujeito situado¹⁸ no local. Compreendemos que o observador não é apenas um mero espectador no local onde estuda alguma situação, ele faz por

¹⁸ Sujeito situado – designação para aqueles em que pertencem a um local. Em nosso caso, são os professores que são os sujeitos situados.

onde ser incluído nas atividades em acontece no local, logo, torna-se participante (RICHARDSON, R.J, 1999).

Constituindo como uma forma de intervenção na realidade investigada, a Observação Participante tem as seguintes características técnicas:

[...] coletar dados através da presença constante do pesquisador no grupo pesquisado; o papel do observador pode ser revelado ou não; deve haver o compartilhar dos processos externos e subjetivos do grupo; o tempo da pesquisa pode ser curto ou longo, variando de acordo com a necessidade do pesquisador; há influências do grupo sobre o pesquisador, como também do observador para o grupo. (MATOS, 2002, p. 59-60)

Tais características nos atenta para as peculiaridades das observações na pesquisa. De acordo com Queiroz (2007, p. 279-281), algumas competências e habilidades são importantes quando se escolhe esse procedimento. Nesse sentido, ela afirma que:

Para a realização da observação participante, o pesquisador deve adquirir algumas habilidades e competências, tais como: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação que será observada; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de adquirir padrões ou atribuir significado aos fenômenos observados; elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registro dos dados; ter habilidade em aplicar instrumentos adequados para a coleta e apreensão dos dados; verificar e controlar os dados observados; e relacionar os conceitos e teorias científicas aos dados coletados.

Dessa citação destacamos que a atenção e sensibilidade são duas principais características do observador. Além dessas duas, a revisão teórica sobre o tema, os domínios dos objetivos são de fundamental importância, pois, segundo Gil (2007, p.149), na pesquisa participante “torna-se difícil prever com precisão os passos a serem seguidos”; dessa maneira, é preciso conhecer bem o tema e se familiarizar com os sujeitos da pesquisa. O conhecimento da realidade pesquisada e o delineamento das etapas da pesquisa de campo constituem-se como plano de ação.

Em nosso estudo, o comportamento participativo aconteceu de forma em que os professores nos deixaram livres à iniciativa, de tal modo que, em alguns momentos, eles solicitaram a participação por meio de explicações sobre o tema da aula, além disso, por sugestão, eles acolheram a ideia de realizarmos um trabalho

de campo na cidade, em que o foco foi a observação da paisagem, ou seja, houve uma abertura a partir da construção de um diálogo entre pesquisador e os professores. A ideia do trabalho de campo surgiu no decorrer das observações em sala de aula, e pela pertinência que percebeu, propomos as professoras a realização dessa atividade, ou seja, foi uma proposta metodológica que considerou ser necessário para realização do ensino de paisagem.

Sistematizando os aspectos referentes à Pesquisa Participante, destacamos que consideramos em nossas observações o conhecimento do sentido de realizar a pesquisa a partir do referencial teórico. Outro aspecto destacado foi o tempo de duração que estabelecemos, por fim, enfatizamos a importância do comportamento da pesquisa na realidade e com os sujeitos envolvidos na investigação. Decorrido as observações realizamos entrevistas com os professores investigado.

2.3 Entrevista semiestruturada

Fundamentado sob a perspectiva qualitativa e utilizando aspectos da pesquisa participante, nesse momento analisa-se a escolha do uso de entrevista como um dos procedimentos metodológicos. É necessário conhecer esse instrumento, porque optamos pelo tipo de entrevista semiestruturada, no qual seu roteiro foi pensado de acordo com os objetivos da pesquisa. Porém, aferimos que, no andamento da entrevista, precisamos estar atento para o surgimento do inesperado, ou seja, as respostas das professoras entrevistadas suscitaram outros questionamentos relacionados às perguntas do roteiro.

Dessa maneira, destacamos, *a priori*, que, assim como a observação participante tem suas características e peculiaridades próprias, a entrevista enquanto instrumento e que serve de procedimento metodológico também tem seus aspectos que possibilita o contato direto do pesquisador com o entrevistado. Portanto, é importante compreendermos que a entrevista é “uma das técnicas mais simples, conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional” (MATOS & VIEIRA, 2002, p. 61).

Destacando inicialmente que o uso da entrevista confere o contato direto do pesquisador com o entrevistado, optamos, como já mencionado, pelo tipo de

entrevista semiestruturada. De acordo (Idem, 2002, p. 61) o uso de entrevista na pesquisa pode se revelar:

Há vantagens e desvantagens da entrevista em relação ao questionário, citaremos algumas delas: a entrevista pode ser aplicada com pessoas analfabetas; a presença do entrevistador permite o esclarecimento de dúvidas; a garantia de um maior número de respostas permite que os dados possam ser analisados de forma qualitativa e quantitativa.

Usando a entrevista como técnica de coleta de dados o pesquisador pode também encontrar, a partir da repetição de respostas de vários entrevistados, dados quantitativos. Entretanto, por se tratar da fala e discurso, a entrevista é usualmente nas pesquisas educacionais para conferir sobre práticas relacionadas a saberes e o fazer pedagógico de professores. Esse foi nosso foco ao utilizar a entrevista semiestruturada como instrumento metodológico. Questionar professores sobre suas práticas de ensino em geografia para, assim, analisar seus discursos.

Para Oliveira (2007), a harmonia dessa técnica qualitativa e quantitativa, propicia ao pesquisador uma credibilidade e validade dos dados coletados, pois se evita o reducionismo de uma só opção metodológica. Na entrevista semiestruturada ou *orientada*, como nomeia Matos (2002), planeja-se um roteiro de questões que a pessoa entrevistada pode ou não responder. Na entrevista existe uma arbitrariedade dos sujeitos entrevistados, ou seja, é necessária uma cumplicidade deles, e, sobretudo, do pesquisador, o qual, preparado para o momento, polícia-se de seus excessos e a conduz com eficiência. Acreditamos que a utilização desse instrumento em nossa pesquisa que nos possibilitou ganhar a confiança das professoras para, enfim, o momento da entrevista, bem como a partir da convivência com elas em sala de aula. A construção de um diálogo aberto, anterior às entrevistas fez com que elas se sentissem à vontade para emprestar seus relatos sobre suas práticas e concepções.

Um dos objetivos da entrevista foi conhecer como professores do ensino fundamental refletem sobre suas práticas de ensino em geografia. Esse objetivo não foi apenas para constatar possíveis contradições dos discursos em relação ao que, de fato, professores fazem na prática de ensino. Portanto, tendo como referência as bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa com os seguintes procedimentos analisados, fundamentamo-nos e responderemos, a

posteriori, a realização da investigação em campo ao objetivo geral que propusemos inicialmente no projeto de pesquisa.

As leituras sobre o ensino de geografia, educação e metodologia, a observação participante, o diário de campo, a entrevista com professores, contribuíram na realização da pesquisa de campo. Dessa maneira, um dos objetivos sobre o perfil do professor foi respondido depois da entrevista, ou seja, de acordo com Bolívar (2002) o perfil do professor é caracterizado por aspectos de sua prática e de seu discurso subjetivo em relação a essa prática. Depois de realizados os procedimentos, anteriormente explicados, reúnem em texto os resultados finais da pesquisa, observando os objetivos propostos. Vale destacar que os registros fotográficos contendo as atividades desenvolvidas pelos professores servem de auxílio na análise final.

O que nos leva ao terceiro capítulo da compilação deste texto, é justamente, o conhecimento desse caminho metodológico e as teorias de ensino docente, ou seja, da complexidade que é analisar o trabalho do professor em sala de aula.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CIDADE DE CRUZETA/RN

CAPÍTULO III: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CIDADE DE CRUZETA/RN

Neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa na qual tivemos por objetivo analisar as práticas de ensino de professores de Geografia, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva – EMEFCAS. Objetivando responder ao questionamento principal da pesquisa, fundamentamos este capítulo de análise nas concepções teóricas trazidas nos capítulos anteriores; além disso, o trabalho de campo realizado na EMEFCAS constitui base empírica. Para tanto, destacam-se as observações em sala de aula e as entrevistas realizadas com as duas professoras no cotidiano de suas práticas de ensino no 6º ano do Ensino Fundamental.

As observações participantes em sala de aula ocorreram num período de três meses, correspondente ao primeiro bimestre do ano letivo de 2013. Após essa etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras. Dessa maneira, para a análise dos resultados, escolhemos como categoria referencial a mediação docente. Em se tratando disso, o aspecto interacionista-subjetivista¹⁹ é destacado como compósito da atividade mediadora, sendo explicitado a partir do trabalho de professores em sala de aula. Recorrendo ao que as professoras falam sobre o seu saber-fazer em sala de aula, buscamos neste capítulo construir um olhar sobre a mediação docente em seu trabalho de ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário conhecer que o trabalho de campo foi de fundamental importância, uma vez que confrontamos as leituras realizadas sobre o ensino de Geografia e a realidade prática de ensino de professores.

3.1 O trabalho de campo

O estudo sobre a ação docente incide no aguçamento dos sentidos – visão, audição – do pesquisador que vai a campo e observa situações que acontecem no cotidiano de trabalho de professores. Nesse sentido, levantamos inicialmente para nossas observações o seguinte questionamento: o que nos revela a prática de

¹⁹ Em sua tese, Garcia (2008, p. 56) explica que, em se tratando de uma pesquisa sobre o ofício de professor, uma abordagem do tipo *interacionista-subjetivista* pode ser a melhor opção para responder aos objetivos de estudo. Uma pesquisa que enfoca essa abordagem prioriza uma “análise dos esquemas individuais de professores e dos conhecimentos adquiridos por eles mediados por suas experiências”.

ensino do professor de Geografia no cotidiano da sala de aula? A partir dessa questão generalizante, ao longo das observações, outras questões, de ordem da prática de ensino, foram surgindo, tais como: sobre linguagem, interação, gestão da classe.

Segundo Souza (2009, p. 170) “o trabalho de campo pode ser tomado como importante técnica de ensino ‘e’ metodologia do estudo do meio”. Abordamos, aqui, a escola e a sala de aula como espaço onde foi desenvolvida a pesquisa de campo. Deste modo, realizar o campo foi uma forma experiencial da realidade de ensino e de identificação dos meios utilizados pelas professoras para, *a posteriori*, termos fundamentos empíricos e o discurso dos referidos docentes. Podemos compreender como experiência o “passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (KOSELLECK, 2006, p. 309).

A partir da escolha da temática e dos objetivos da pesquisa, definiu-se que seria necessário recorrer a esse tipo de procedimento na pesquisa de campo, pois, analisar o trabalho docente, levou-se a ter de vivenciar o cotidiano de professores em suas realidades de ensino, a fim de não correr-se o risco de distorcer a realidade. Assim, adotamos nas observações o diário de campo, como caderno de anotações em que relatamos as aulas observadas. Dessa maneira, estabelecemos um foco²⁰ nas observações. Isto porque, o cotidiano do ensino nos revelou que o processo de rotina dos professores fundamenta a construção a uma rotina do modo de agir do professor. Tal rotina é decorrente, tanto da experiência de ensino (ação), bem como, da formação inicial que estes professores tiveram. (TARDIF, 2011, p. 74).

Essa é uma constatação que fizemos decorrida de nossas observações quando estivemos em sala de aula e em diálogo com os professores. Pudemos constatar que a prática destes professores é cíclica, pois segue os mesmos direcionamentos estabelecidos por professores.

Os professores seguem uma rotina da sala de aula, que se tipifica pela acolhida, a hora da chamada, seguida posteriormente a correção das tarefas de casa. Após esse ritual típico, os professores desenvolvem as atividades de introdução de novos conteúdos [...]. Embora esses momentos constituam a rotina da classe, os professores realizam mecanicamente essas atividades (GARCIA, 2008, p. 168-169).

²⁰ Já explicitamos em linhas anteriores o foco inicial e algumas indagações surgidas posteriormente.

As visitas à escola e às salas de aula tiveram como principal motivo observar e descrever o que fosse vivenciado, visto e ouvido sobre a dinâmica da classe centrada nas atitudes do professor em relação ao seu papel como mediador do conhecimento. Para que pudéssemos alcançar esse objetivo, focamos na mediação das atividades realizada pelo professor. A questão da mediação didática foi escolhida e se considerou o olhar crivo sobre alguns dos aspectos em que Belmonte (2003) enfatiza como característico da atividade de mediação docente. Desse modo, destacamos os seguintes aspectos nas observações realizadas: o comportamento, a interação, a linguagem e o dinamismo que os professores condicionam no ritmo de ensino na sala de aula. Posteriormente, a partir das observações desses aspectos, construiu-se o perfil do professor de Geografia da EMEFCAS.

As aulas de Geografia, desenvolvida pelas professoras na referida escola, ocorrem de modo que as docentes buscam estabelecer relação direta, face a face com os educandos. As práticas de exercícios foram constantes nas aulas, bem como, o uso do livro didático como principal instrumento mediador; entretanto, o livro didático é para as professoras um importante meio para o processo de ensino aprendizagem na realidade na qual elas ensinam. Outra questão que vale destacar é que no momento de nossas observações o conteúdo que as professoras estavam ensinando era sobre paisagem. De acordo com nossas observações as professoras mediam o ensino da paisagem, utilizando ferramentas semelhante a qualquer outro conteúdo que estejam ensinando. A afirmação repousa no fato de que a metodologia de ensino só foi mudada, no tocante a sugestão dada com um trabalho de campo com as turmas, em que os alunos puderam observar as paisagens e descrevê-las depois da atividade.

O comportamento dos professores é ritmado pelas atividades que se repetem, ainda que sejam sobre o mesmo conteúdo. O conteúdo de paisagem²¹ foi o assunto que serviu de base para nossas observações e, por conseguinte, para análise das práticas de ensino. Registramos em diário de campo que as primeiras aulas foram de familiarização dos professores com os alunos. O que aconteceu na

²¹ O conteúdo de paisagem foi à temática que as professoras estavam trabalhando no momento das observações realizadas em campo. A paisagem serviu como elemento em nossas observações, não foi pretensão discutir a paisagem enquanto categoria epistemológica.

primeira semana das observações realizadas, ou seja, no início do ano letivo, quando acontece basicamente uma forma de familiarização dos alunos com os professores. Uma maneira de relembrar aos alunos as normas da escola. Nessa escola investigada, percebemos que as duas professoras utilizam as primeiras aulas para reconhecer quem são os alunos; através de dinâmicas de harmonização da turma. Na aula da professora Y, foi realizada uma dinâmica chamada de Caixa Surpresa, com o objetivo de fazer os alunos levantarem hipóteses a partir do cheiro e do tato. Dessa forma, ela conseguiu conquistar, mesmo que por pouco tempo, a atenção dos alunos. No primeiro contato, as professoras solicitaram-nos explicar às turmas o que estaríamos fazendo em sala de aula durante o tempo de pesquisa de campo. Após essa apresentação, as observações e participação em sala de aula e em outros momentos com os alunos e as professoras ocorreram de maneira tranquila. Primamos pelo rigor acadêmico, atentando para as observações que Vianna (2007), adverte sobre a maneira de comportamento do pesquisador em campo.

3.2 As ferramentas utilizadas pelo professor

Pesquisar sobre práticas docentes, leva-nos a identificar, a ouvir e a observar os espaços concebidos por professores, leva-nos aos meios ou ferramentas utilizados na execução de suas atividades de ensino. Em sala de aula, é notória a presença de objetos materiais que auxiliam o trabalho docente. Destacamos que fazem parte do trabalho das professoras investigadas algumas ferramentas, entre as quais: giz, quadro, caderno, livro didático, etc. Dentre eles, há tempos é reconhecidamente importante para muitos professores, o livro didático. E, ganhando destaque nos discursos de professores, surgem as tecnologias da informação e comunicação/TICs, como sendo algo novo que pode subsidiar a educação. Nesse sentido, as ferramentas seriam mais importantes do que o professor? O professor deixou de ser importante no processo de mediação? Consideramos que, no ato de ensino, os instrumentos estão subordinados à atividade docente, ou seja, à capacidade do professor em escolher determinadas ferramentas adequadas para suas atividades.

Dessa maneira, pensamos que os objetos materiais, sobretudo as TICs, não surtem efeito no ensino, quando utilizadas sem objetivos pré-estabelecidos pelo professor. De acordo com Perrenoud (2000, p. 123), uma das novas competências para ensinar é o de utilizar as novas tecnologias. Pois para ele: “As TIC ou NTIC, transformam nossas maneiras de comunicar, de trabalhar, de decidir, de pensar. No entanto, colocá-las no centro do ofício do professor, seria desproporcional”.

De acordo com entrevista realizada com as professoras e, também, pela comprovação da observação das aulas, pudemos destacar que as ferramentas das tecnologias já estão presentes no cotidiano das práticas de ensino em Geografia na cidade de Cruzeta. Desse modo, quando questionada sobre as TICs no ensino de Geografia, uma professora foi enfática sobre sua importância atual.

Elas vieram para melhorar bastante. Porque Geografia é imagem, tem tudo a ver. Antigamente, só imaginava. Vou lembrar-me da minha professora de Geografia, que falava muito dos rios da Europa. E eu ficava na minha cabeça pensando como era os rios da Europa. Não tinha outro material que não fosse o quadro e o giz. Hoje é muito fácil. Em Geografia, você trabalha com vídeos, filmes, imagens, mapas on line, aplicativos da internet. (Professora do 6º ano do Ensino Fundamental II, com 22 anos de experiência).

Verificou-se que, na realidade da educação e do ensino de Geografia na cidade de Cruzeta, as TICs já ocupam espaço na escola. No entanto, essas ferramentas ainda são utilizadas de forma incipiente no cotidiano do trabalho do professor. Assim, verificamos, também, que elas ainda precisam ser pensadas e utilizadas como Pontusckha (2009, p. 216) as nomeia: de suportes didáticos, ou seja, como meios que o professor se aproprie e os torne uma estratégia metodológica de ensino. Pontusckha (2009, p. 216) esclarece que, para o ensino de Geografia “sob a denominação de recursos didáticos, inscrevem-se vários tipos de materiais e linguagens, como livros didáticos, paradidáticos, mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poema, fotografia, filme, videoclipe, jogo dramáticos.”. Constituindo instrumentos mediadores no ensino da educação geográfica, o professor mediador é levado a adaptar estas ferramentas à atividade específica dessa área de conhecimento. Dentro da concepção de mediação docente, Belmonte (2003, p. 40) esclarece que “o ritmo de nossa aprendizagem cresce em quantidade e qualidade quando oferecida de bons professores e mediadores especialistas”.

Para comprovar que ainda é ínfima a utilização das TICs na escola, de forma metodológica, a mesma professora esclarece que o livro didático (LD) ainda é o mais importante material que a escola pública tem e que os professores utilizam:

Na escola pública 'o livro didático' é o elemento fundamental que a gente tem. Porque nossa clientela é de classe média baixa. Então a relação deles com a escola são com os livros. O que eles ver de diferente é o professor que mostra. Uma viagem a Natal, Carnaúba/RN, como a gente faz. Então a gente mostra esta parte. O livro didático hoje na escola, aqui em Cruzeta, é primordial. Por isso, que é tão difícil a escolha. Agente luta muito na escolha, porque nem todo livro oferece todas as ferramentas. O livro didático não é o principal para o professor, mas para o aluno. (Professora de Geografia do 6° ano ensino fundamental)

Constatamos que, na escola pesquisada, existem os equipamentos tecnológicos de multimídia, no entanto, percebemos que é desafiante para esses professores pensar em como e quando utilizar esses instrumentos de modo que subsidiem o ensino de Geografia. As tecnologias da comunicação e informação, no período técnico-científico-informacional (SANTOS, 1994) se apresentam como uma das ferramentas que possibilita o aprofundamento do estudo em Geografia. A afirmação baseia-se no fato de que esses meios tecnológicos permitem consultar realidades longínquas, construir mapas, além de identificar elementos da paisagem planetária em imagens reais, potencializando a execução da tarefa mais complexa, a análise espacial. A afirmativa repousa no que uma das professoras falou sobre a importância do uso das TICs²² em no ensino de Geografia: “utilizo as TICs em Geografia para levar o mundo que não tem em Cruzeta para as crianças. Eu tiro eles do local para o global” (Professora de Geografia falando sobre o uso das TICs no 6° ano do ensino fundamental).

Portanto, em suas aulas as professoras observadas, utilizas as tecnologias, através de vídeos curtos, filmes, giz, quadro, de maneira que possam aproximar o que se explica teoricamente com as experiências dos alunos em suas realidades. Parece obvio, porém, destacamos que as professoras demonstraram preocupação em mediar o conteúdo de paisagem para as turmas de 6° ano, uma vez que para

²² São representativas as pesquisas já existentes sobre as possibilidades de uso das tecnologias na educação e no ensino de Geografia. Autores como Portugal (2012); Tajra (2007); Pontusckha (2009); e outros vêm contribuindo com alternativas sobre o uso das TIC/NTIC (PIRRENOUD, 2000) no trabalho do professor.

elas é importante estabelecer relações do local com o global para a compreensão da temática.

Prefaciando a obra²³ de Portugal (2012, p. 15) Cavalcanti explica que é pertinente o uso de outras linguagens no ensino de Geografia. Esclarecendo a importância das TICs no atual contexto de educação, assim ela pensa que:

[...] além das mais convencionais, a verbal e mesmo a cartografia [...]. Há um entendimento de que 'outras' linguagens podem servir à manifestação pelos sujeitos de sua diversidade subjetiva, na medida em que articulam razão e sensibilidade; aproximam os conteúdos estudados com a realidade cotidiana dos alunos; requerem uma abordagem conceitual e exigem formulação de sínteses conceituais.

Entretanto, reconhecendo que seja importante a utilização das TICs no ensino e que, mesmo constatando a existência de tais instrumentos na escola, é preocupante o fato de boa parte dos professores apresentarem resistências em lançar mão do recurso dessas linguagens. Como foi constatado, a partir das observações no campo da pesquisa, o livro didático continua sendo o *grande mestre* em sala de aula.

Identificamos que, das 37 aulas observadas, em 10²⁴ foi utilizado o livro didático em alguma atividade, destacando leitura e exercício. Diante dessa constatação, destacamos a importância que o professor atribui ao livro didático, sobretudo, para o aluno. Entretanto, o uso desse instrumento, em sala de aula, constitui um desafio para o professor, pois, como verificado, em boa parte das aulas, sua prática está arraigada aos direcionamentos que o livro-texto oferece como sugestão. Assim, é condizente considerar, em parte, sobre a realidade pesquisada, o que D'villa (2008) afirma sobre o aprisionamento do professor em seu fazer no ensino. Segundo a autora (idem, p. 21) “um mundo-mestre, o livro didático vem ditando regras quase sempre seguidas acriticamente, por professores e alunos, em rituais repetitivos”.

²³ Obra organizada por Portugal (2012), reunindo professores e pesquisadores de diversas regiões do Brasil. Nesse livro, são compilados textos sobre – *Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens* – como possibilidades para se pensar o ensino de Geografia lançando mão destes e outros recursos na contemporaneidade. Pensamos serem importantes instrumentos que contribuam como subsídios materiais para a realização do trabalho do professor.

²⁴ Esse número de 37 corresponde às observações realizadas nas duas turmas. E, coincidentemente, cada professora utilizou 5 vezes o livro didático em suas aulas, assim, em 10 aulas das 37 aulas observadas, o livro didático foi solicitado pelos professores para os alunos realizarem alguma atividade de escrita ou leitura.

Para autora supracitada, um dos grandes desafios não é a existência do livro didático com prescrições metodológicas que apresenta exercícios e atividades didáticas sugeridas, propondo uma forma de o próprio livro mediar o conteúdo sistematizado. O problema está na aceitação do professor em assumir tal mediação sugerida como legítima e adequada. (D’VILLA, 2008, p. 21).

Questionamos certas escolhas de uso na prática de ensino de alguns professores de Geografia. A resistência pelo novo eclipsa o fazer desses professores que se detêm na utilização dos mesmos meios, em sequências de aulas. Nesse sentido, em que espaço conceber o livro didático em sala de aula? E as TICs no ensino de Geografia? Além do espaço/tempo questionado, é necessário pensar em *como* utilizar tais instrumentos para que, de fato, torne-se ferramenta do processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

A partir da identificação das atividades realizadas e dos principais recursos (Tabela 02) utilizados pelas duas professoras durante as 37 aulas observadas, podemos dizer que o uso do livro didático é o principal instrumento presente no cotidiano do ensino de Geografia na EMEFCAS. Entretanto, a escola dispõe de outros recursos e que timidamente os professores já fazem uso em suas práticas de ensino.

Quadro 02: Recursos didáticos utilizados pelos professores de Geografia na EMEFCAS

Exercício de perguntas	14
Aula expositiva	6
Diagrama	1
Vídeos	6
Trabalho coletivo	3
Filme	1
Uso do Livro Didático nas aulas	10

Fonte: Pesquisa de campo

No quadro 02, destacamos os instrumentos identificados como sendo os principais recursos mediadores do Ensino de Geografia, e o trabalho docente com esses recursos revela não apenas as ferramentas em si escolhida pelas professoras, mas, sobretudo, o processo em que as atividades de mediar o

conhecimento geográfico são realizadas pelas docentes no 6º ano do Ensino Fundamental dessa realidade. Vale destacar que trabalhar com determinada ferramenta nas aulas de Geografia, é resultado das escolhas das professoras que pensam suas estratégias metodológica de ensino. Analisando a atividade docente com esses recursos, deteremos nosso foco de interpretação sobre o processo de ensino com esses instrumentos na realidade investigada. Dessa maneira, refletimos o que revela a atividade das professoras quando utilizam-se de instrumentos mediadores no processo de ensino aprendizagem em Cruzeta/RN?

Destacamos o número de quatorze exercícios e o baixo número de explicações realizadas, identificados no quadro 02, são justificados pelas professoras pelos o que elas consideram em relação aos alunos dessa realidade. Vale destacar também a questão do comportamento dos alunos no sexto ano, como considerável para esta escolha de trabalhar com exercícios e poucas explicações. Segundo as professoras investigadas em seu cotidiano de trabalho, os discentes não gostam de ouvir, por isso, fazer atividade torna-se uma maneira de controlar a turma e ensinar. Percebemos que essa é umas das estratégias que as professoras frequentemente repetem no cotidiano de suas práticas de ensino. Dessa maneira, o ensino de Geografia no sexto ano na referida escola da cidade de Cruzeta é direcionado por meio de atividades em forma de exercícios de repetição. Mas como são os exercícios em si e as explicações sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula?. Como observado e analisado, os exercícios são em forma de perguntas sobre os temas de estudo de Geografia. No momento de nossas observações, como já fora destacado, o conteúdo que as professoras estavam trabalhando era paisagem, e os exercícios foi sobre questões do livro didático. As explicações no 6º ano, realizada pelas docentes de Geografia na referida escola, ocorre sempre na introdução do conteúdo que se inicia o estudo, ou seja, no andamento do processo de ensino diminui-se as explicações e ocorre mais atividades de perguntas e outras formas de ensinar sobre o mesmo conteúdo.

Quais seriam as outras formas de ensinar sobre o mesmo conteúdo na EMEFCAS?. Podemos dizer que o uso de vídeos pelas professoras, é uma das formas que elas escolhem para ensinar Geografia, pois os vídeos, escolhidos por elas de curta duração, entorno de 6 a 10 minutos, representam uma explicação a mais em que as imagens por si só denotam uma representação e que os alunos têm a possibilidade de enxergar o que foi inicialmente explicado teoricamente. O

trabalho com vídeos pelas professoras investigadas nas suas aulas de Geografia, ocorre após as explicações em sala de aula, ou seja, não se inicia a abordagem do conteúdo pelo vídeo, dessa maneira, podemos dizer que os vídeos no ensino de Geografia por essas professoras, representam uma extensão e/ou extrapolação de suas explicações. Observado o tempo de nossa permanência em campo, podemos dizer que pouco foi o uso do vídeo nas aulas dessas professoras, pois esse número 6, revela que em apenas uma aula a professora X mostrou os seis vídeos. Outro fato é que apenas uma das professoras levou vídeos sobre o conteúdo. Vale destacar também, que no momento em que o vídeo está passado e assistido pelos alunos, a professora aproveita para intercalar com explicações, dessa maneira, a forma como ela cria uma maneira de estimular os alunos a prestarem atenção em suas explicações sobre o tema. As imagens representativas nos vídeos possibilitam a essa professora refletir e encontrar relação com o conteúdo já explicado em sala de aula, ou seja, ela constrói possibilidade de ensino para além da aula texto-escrito e desenvolve a capacidade dos alunos pensarem a partir das imagens dos vídeos.

Portanto, sobre os vídeos, podemos dizer que em relação a professora X que trabalhou em suas aulas com esse instrumento, representam: uma extensão da explicação teórica, uma ampliação das explicações já realizadas em aulas, possibilita o aluno relacionar o local com o global, refaz o texto já explicado pela professora em sala de aula, estimular o aluno observar e desenvolve a capacidade dos alunos refletirem sobre as imagens que são visíveis. A escolha dos vídeos para aulas de Geografia por essa professora, possibilita então uma forma que ela encontra de estabelecer um feedback com os alunos, pois assim, ela constrói diálogos em que ambos falam do que pensam sobre as imagens.

Como já explicado sobre a importância que as professoras atribuem ao livro didático para os alunos, constatamos que, pelo número de vezes que este instrumento (10) aparece nas aulas, o livro se torna importante para o ensino de Geografia na realidade e também para essas professoras que realizam o processo de ensino e da aprendizagem. Importante destacar que as 10 vezes em que estamos considerando, foram os momentos em que as professoras faziam uso de forma que ocorria a leitura por elas em feedback com os alunos. Entretanto, o livro didático aparece em outras ocasiões em sala de aula, exemplo no momento da realização de exercícios em que os alunos respondem perguntas, ou seja, o livro

didático se torna para os alunos instrumento importante, pois é fonte de pesquisa para responderem os questionamentos das professoras. Para os alunos, foi percebido que muitos não conseguem responder as perguntas das professoras sem o auxílio do livro.

Para tanto, acreditamos que o ensino de Geografia no 6º ano na realidade investida, se torna, indispensável na prática docente da EMEFCAS. Pensando a prática docente de Geografia, consideramos que é indispensável a utilização do LD, não como manual a ser seguido, mas como auxílio no planejamento do professor e como referência de estudos para os alunos. O livro didático para as professoras da EMEFCCAS, especificamente para as docentes de Geografia, ajuda-as não apenas no momento do planejamento metodológico de suas aulas, mas os mesmos são utilizados frequentemente em sala de aula como ferramenta de ensino. A maneira de abordagem com o livro didático, podemos dizer que de alguma maneira contribui para os alunos fazerem leituras do espaço geográfico. As professoras recorrem a leituras dos textos trazidos pelos livros, entretanto, destacamos que em meio a leitura ocorrem a interação entre aluno e o conteúdo, e entre as professoras e os alunos. Enfatizamos que na turma da professora X ocorreu em algumas aulas discussões entre os alunos e a professora, em que o conteúdo paisagem foi o foco central. Já na turma da professora Y, não ocorria a interação entre aluno e professora, quando o conteúdo estava sendo abordado.

A abordagem com o livro por essa professora se tornava uma leitura distante da realidade dos alunos. O livro didático evocava exemplos de paisagens distantes e essa professora não estabelecia relação com história das paisagens locais. O livro didático em que as professoras estavam trabalhando o conteúdo de paisagem, traz uma imagem da do Rio Tieté localizado em São Paulo. Esta imagem mostra momentos distintos desse local, na verdade duas imagens que representam o antes e o momento mais recente. A primeira imagem mostra que este Rio era bem conservado pela natureza e a outra imagem, mostra que o recentemente ele está bastante poluído pelas ações antrópicas. No momento em que a professora Y, estava abordando esta imagem, observamos que a mesma utilizou-a como uma ilustração e não estabeleceu uma relação com a realidade do aluno. Nem abordou sobre as consequências das ações de alunos e dela mesma na realidade de vida em Cruzeta. A história da cidade de Cruzeta também poderia ter servido de exemplo que relacionasse tal imagem e contribuísse para o aluno pensar na sua

vida vivenciada na realidade. Portanto, que nas aulas dessa professora Y, o livro didático é importante instrumento não apenas para os alunos, para o momento de suas aulas. O livro para ela é peça chave, entretanto, com esse exemplo de sua abordagem podemos constatar que o desprendimento e as relações com o vivido pelo aluno, na maioria das vezes não acontece em suas aulas. Outra questão é a própria segurança²⁵ na abordagem do conteúdo paisagem por essa professora Y.

Depois de observarmos e constataremos o uso do livro didático por ambas as professoras, refletimos no que destaca sobre as escolhas do livro didático para o professor. Conforme salienta Kimura (2008, p. 22):

[...] existem livros didáticos de Geografia preferidos pelos professores, uma vez que, além das informações [...] eles apontam as atividades a serem realizadas pelos alunos. Mas ainda, esses livros adiantam as estratégias didáticas a serem desenvolvidas para que o tema em pauta seja vencido.

Diante desse reconhecimento, ressalta-se que se torna uma estratégia eficiente associar o conteúdo do livro didático com softwares educativos que possam levar os educandos a ampliarem o conhecimento geográfico e a construir um pensamento sobre a realidade vivida. As novas tecnologias são um componente, que oferecem estímulo ao professor que se expõe como mediador no sentido de ensinar e aprender, e, ao aluno, na perspectiva de estudar e aprender. Na realidade investigada os usos das TICs pelas professoras ocorrem na forma de filmes, apresentação de vídeos (já explicado como acontece), uso do data-show, a TV. Tais meios auxiliam nas aulas de Geografia, pois se tornam outra maneira de mostrar o conteúdo, seja em sala de aula ou mesmo em outro espaço da escola, como a sala de vídeo.

A importância de se utilizar as ferramentas da tecnologia no campo da educação pode ser explicada pelo fato de que o ensino aderiu aos instrumentos já veiculados e usados no cotidiano pelos alunos, o que os torna as TICs instrumentos integrantes do processo de ensino na contemporaneidade. O contexto

²⁵ Nesse texto não pretendo analisar essa questão de segurança sobre o conteúdo pelas professoras, entretanto, é uma questão a se refletir sobre a formação de professores, a aprendizagem do professor sobre seu próprio conteúdo de ensino. As professoras investigadas em seu trabalho de sala de aula, demonstram ter conhecimento de sua matéria de ensino. Porém, como destaquei a professora Y, a mesma ao trabalhar com conceito de paisagem faz simplificação em relação a categoria geográfica. A mediação da construção de conceito pelo aluno, torna-se grande desafio para essas professoras.

atual nos põe diante da rede de informação, porém a informação não pode dominar o espaço que representa o conhecimento na educação. Nesse sentido, Tajra (2007, p. 15) afirma que:

A utilização de um software está diretamente relacionada à capacidade de percepção do professor em relacionar a tecnologia à sua proposta educacional. Por meio dos softwares podemos ensinar, aprender, simular, estimular a curiosidade ou, simplesmente, produzir trabalhos com qualidade.

As escolhas propostas pelas professoras relacionado ao ensino do conteúdo paisagem, levaram-nas utilizarem menos determinadas ferramentas do processo de ensino, uma delas que enfatizamos é o uso de filmes que de acordo com a pesquisa de campo pudemos constatar que em apenas uma ocasião elas recorreram a este instrumento. Nem todas as professoras observadas em suas práticas têm essa preocupação de escolher determinada tecnologia com algum objetivo definido, ou seja, pensando o efeito que o uso desses instrumentos poderia causar na aprendizagem da Geografia pelos alunos.

O atual período do meio técnico-científico-informacional promoveu mudanças na maneira como a sociedade pensa e trabalha. Tais mudanças repercutem no dia a dia do trabalho do professor. No que concerne ao ensino, há, para o professor, o desafio de alterar sua postura no sentido de não restringir sua prática ao simples exercício de leitura e memorização de conteúdos. Nesse contexto, destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) norteiam o professor a adequar o ensino teórico-metodológico de Geografia aos desafios da época. Assim, os meios de informação despontam com a possibilidade de serem adaptados ao ensino de Geografia, na perspectiva de que, quando utilizados com objetivos delineados pelo docente, dinamizam e tornam as aulas mais significativas para os alunos.

Destacando ainda as escolhas das professoras e a forma como ensinam o conteúdo de paisagem, enfatizando a importância do trabalho coletivo que ambas realizaram no momento das observações de campo, ou seja, em que o trabalho de construção de cartazes²⁶ sobre paisagem foi uma das atividades significativas em que as professoras estimularam a colaboração entre alunos.

²⁶ Quanto a essa atividade coletiva realizada pelas professoras, a mesma, será melhor explicada no tópico seguinte em que discutiremos *o professor em sala de aula*.

3.3 O professor em sala de aula

A sala de aula constitui o ambiente por excelência, onde se realiza o trabalho docente. Neste ambiente, o quê fazer e como fazer para motivar os alunos torna-se desafiante no atual momento da história. Nesse sentido, a sala de aula “representa o espaço onde podem ser observados as atitudes do professor e os aspectos próprios da atividade docente” (GARCIA, 2008, p. 166). Centramos a análise da sala de aula, na gestão da turma e no comportamento do professor e em suas concepções sobre esse espaço onde se realizam suas práticas de ensino.

Através da observação da ação docente, foi possível identificar as representações e expectativas que as professoras guardam em relação ao aluno. Assim, verificamos atitudes de desmotivação e de comportamento considerados por elas. A partir de entrevistas realizadas com professoras, constatamos que as representações que os docentes fazem dos alunos acabam ditando o modo de organizar seu trabalho. Conhecer a realidade escolar e os alunos tornam-se os meios pelos quais se veem estabelecidas as relações de trabalho docente. A escola representa para os professores uma extensão da sua casa. Como extensão da vida compreendemos o que as próprias professoras revelam que seja a escola para elas, ou seja, que a escola representa a história de vida para elas. Constituindo parte da vida deles. Esta afirmativa sobre a escola pode ser conferida no que as professoras entrevistadas pensam sobre a escola:

Para mim é meu mundo, metade de minha vida foi dentro de uma escola. É meu trabalho, minha vida. É onde eu me realizo profissionalmente e também como pessoa. Porque estar aqui com estas crianças é um sinal de está viva. Quando fico de férias, fico meio melancólica. Sinto falta da vida que a escola dá a minha vida. A escola é parte de minha vida. (Professora X de Geografia do 6º ano Ensino Fundamental II)

Outra questão a se destacar a partir das observações realizadas é a *gestão da classe*²⁷ nas aulas pelos professores que decorrido o tempo de observações em sala de aula, verificamos que a professora Y tinha muita dificuldade em medias situações de comportamento da turma. Diante das inconformações com o comportamento da turma por essa professora, apresentava os conteúdos de

²⁷ Garcia (2008, p. 167) recorre a Meirier (1991) que nomeia de *gestão da classe* os aspectos referentes a relação pedagógica.

Geografia com certo distanciamento do significado de construção do saber escolar realizado pelos alunos. Atribuímos isso ao descontrole emocional diante de situações inusitadas e às preocupações extraclasse que sobrecarregavam o psicológico dessa professora. O primeiro aspecto acontecia sempre que os alunos distanciavam a atenção da aula. Preocupante foram às vezes em que ela não conseguiu contornar as situações e quase perdia a voz. Diante dessa pedagogia aplicada, considera-se que essa professora usa como referencial para gestão da turma e do ensino apenas as próprias experiências, o que não lhe fornece competência para mantê-la calma em momentos que a turma fica agitada. O conhecimento psicológico apreendido na formação acadêmica, nesse momento de necessidade, não é acionado. O que faz com que o aluno domine a situação e coloque a professora em descontrole.

Em contra partida, a professora X logo que inicia o ano letivo nas primeiras aulas, busca construir um diálogo quando deixa claro aos alunos que existe tempo para tudo em sala de aula. Essa professora considera que não tem problemas com a gestão da turma. Para ela o desafio é o de ensinar aquilo que se pensou para determinada aula (dia). Quanto à gestão do comportamento da classe, a professora utiliza estratégias em que estabelece um contrato com os alunos no início do ano letivo. Vejamos a fala dessa professora sobre a gestão da classe:

Tudo parte do primeiro contato. Não tenho grandes problemas em não conseguir dar aula por causa de mau comportamento. Agente tem problema de realizar aquilo que agente pensou para aquela aula. Na gestão da turma eu me garanto, porque primeiro agente chega se apresenta, se envolve, conquista; aí, você impõe suas regras. 'Porém, também dá oportunidade deles dizerem o que acham das regras. Assim, fazemos um contrato verbal e escrito. Então sempre que eles fogem das regras, chamo a atenção lembrando-se do combinado. Eles se tocam, mas às vezes não aceita. Está relação acontece continuamente, e todo dia você tem que dá uma mudada. Pois agente põe uma regra que lá para o meio do ano temos que dá uma abrandada. Porque no início conseguimos controlar, depois a gente vai revendo estas regras (Sic). (Professora de Geografia do 6º ano Ensino Fundamental)

Na primeira semana ela busca conhecer as características dos alunos e, em seguida, elucida para turma sobre seu perfil de professor. Os alunos passam a compreender e distinguir quando a professora descontrai e quando fala sério. Ao longo das aulas, percebemos que essa professora não força a voz. É como se ela

tivesse conquistado o respeito da turma por ter um comportamento de professora que explica antecipadamente suas ações. Algo interessante a destacar sobre o início da aula dessa professora: as primeiras palavras escritas no quadro são: “Cruzeta, 27 de fevereiro de 2013”. Uma forma de situar o aluno no espaço e tempo.

Quanto ao andamento das aulas, ambas as professoras seguem a rotina de qualquer escola. Sabe-se que a gerência do tempo e as atividades de exercícios são aspectos preocupantes pelos professores. As atividades escritas ocupam grande parte do tempo, enquanto que as explicações quase sempre não acontecem na turma da professora Y.

Verificamos, então, nas duas turmas o que Garcia (2008, p. 168) chama de “atenção incontestante ao cumprimento do horário definido”. Atento ao tempo, os professores seguem a rotina tendo como quase obrigação diária: realizar chamada, revisar assunto anterior, seguido por correção de atividades de casa ou da aula anterior. Delongado esse tempo, é que inicia a introdução de novas abordagens sobre conteúdos.

Analisamos a partir de agora, duas atividades realizadas pelas professoras e que fazemos questão de destacar, a *atividade de campo* tendo como referência o conteúdo que as professoras estavam ensinando, ou seja, o de paisagem e a atividade de *produção de cartazes*. O trabalho de campo em que os alunos observaram as paisagens na cidade de Cruzeta, foi uma proposta sugerida por mim as professoras. Destaco que tal atividade foi concordada pela professora X²⁸, que em colaboração realizamos o trabalho de campo, ou seja, participando do trabalho de campo na cidade de Cruzeta. Este trabalho de campo teve por objetivo, libertar os alunos da sala de aula e liberar também a percepção de construção do pensamento dos discentes em relação ao conteúdo paisagem.

Na pesquisa realizada, destacamos a atividade de trabalho de campo como que foi possível relacionar o que as professoras já tinham ensinado sobre paisagem e a percepção dos alunos sobre paisagem.

²⁸ Destacamos que a professora Y achou melhor não realizarmos o trabalho de campo, devido as considerações que a mesma fez em relação ao comportamento da turma; bem como, a questão do turno de ensino, ou seja, o período vespertino em que a temperatura é alta.



Figura 03: Trabalho de campo realizado com a turma do 6° ano
Fonte: Acervo do autor

Ao realizar o trabalho de campo, percebemos que esta atividade nos proporcionou utilizar da linguagem visual para reconhecer o pensamento do aluno sobre sua percepção de paisagem, que anteriormente tinha ocorrido aulas explicadas teoricamente. Dessa maneira, consideramos as observações dos alunos em relação à importância de se aprender o conteúdo de paisagem não apenas de forma teórica em sala de aula, mas que o trabalho de campo quando mediado pelo professor pode se tornar importante no ensino da paisagem. Destacamos que, posterior a esse trabalho de campo, as professoras pensaram em segunda atividade relacionada ao ensino da paisagem, ou seja, uma atividade coletiva como uma forma de fazer com que surgisse a necessidade dos alunos trabalharem de maneira dinâmica e se relacionando entre si.

Os cartazes produzidos sobre o conteúdo de paisagem revelam as visões que os alunos construíram após aulas teóricas e a realidade observada por eles. É resultado da mediação das professoras no momento da produção em que podemos observar as parcerias estabelecidas entre os alunos. Vale destacar a importância do trabalho coletivo no sentido de contribuir para o aluno perceber a necessidade

existe uma necessidade de ensinar a paisagem de forma que os elementos produzidos pelo homem e a natureza estão presentes na paisagem. Na realidade investigadas as professoras tendem a distinguir a paisagem em humana e natural, dessa maneira, é nítida nos cartazes percebermos essa distinção.

Nesse cartaz que tomamos como amostra, encontramos nas paisagens humanizada, elementos do que teoricamente pertenceria a paisagem natural. Como fora explicado pelas professoras da existência de elementos com essa denotação. Da mesma imagem vemos que existe confusão na definição pelos alunos do que seja paisagem natural, pois identifica-se nesse cartaz a existência de um helicóptero junto aos elementos naturais. Posterior a nossas observações das abordagens sobre o conteúdo de paisagem pelas professoras, questionamos como ensinar paisagem de maneira que não construa este tipo de pensamento pelos alunos, ou seja, uma ideia de dicotomia sobre paisagem? Sem a pretensa de dizer como as professoras devem ensinar pensamos que seja necessárias abordagens em atividades que possam levar o aluno a encontrar as relações entre os elementos que compõe a paisagem.

Percebemos com essa atividade colaborativa entre os alunos, aconteceu certa mudança de comportamento dos alunos, uns para com os outros. Decorrida a realização dessa atividade, consideramos que a participação nas aulas seguintes e o comportamento de ajuda mútua entre os alunos foram, cada vez mais receptivas, entre professor e aluno. As professoras construíram uma relação colaborativa entre os alunos, dessa maneira, diríamos que um novo dinamismo foi construído na turma, pelo ao menos no diz respeito na relação de *feedback* entre os sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem. Com essa atividade, pensada pelas professoras, percebemos que foi possível desenvolver a necessidade no aluno de saber se comunicar e, também, desenvolver a capacidade de pensar sobre o conteúdo estudado.

Destacamos que a atividade de produção de cartazes, posterior às aulas explicativas e o estudo de campo, teve por objetivo a identificação dos elementos da paisagem. Quanto à abordagem sobre o conteúdo, percebemos que as professoras abordaram a paisagem destacando os elementos naturais e humanos, presentes nesta. O fundamental é que as professoras conseguiram estimular a participação e cooperação entre os alunos, na realização dessa atividade. Dessa maneira, acreditamos que elas conseguirem desenvolver o trabalho de mediação

docente, de maneira que imprimiram um dinamismo em que a colaboração da turma foi destaque.

Durante o tempo de observação em sala de aula, atentamos para o que fosse visto, ouvido e experienciado em relação à dinâmica da turma. Centramos as observações na atitude dos professores e no seu papel de mediar o conhecimento.

3.4 O Perfil do professor de Geografia da EMEFCAS/RN

Tomando como referência os aspectos característicos do processo de mediação docente, construímos o perfil do professor de Geografia da referida escola onde realizamos a investigação na cidade de Cruzeta/RN. Elucidamos os aspectos²⁹ característicos dos professores observados. A partir do direcionamento das observações, destacamos alguns aspectos do perfil destes professores, dessa maneira, escolhemos os seguintes aspectos: comportamento, linguagem, interação e o dinamismo imprimido pelos docentes na sala de aula.

Na construção do perfil do professor de Geografia dessa escola, recorreremos às concepções teóricas apresentadas no primeiro capítulo, sobre atividade mediadora. E destacamos que o trabalho do professor é concebido sob a perspectiva *sociointercionista*³⁰. Assim, inicialmente, destacamos que trabalhamos com duas professoras que ensinam Geografia na rede pública municipal. Ambas concursadas. O diferencial entre ambas é que uma tem formação em Geografia, com especialização e 22 anos de experiência no ensino desta disciplina. A outra professora tem formação em Pedagogia e, atualmente, cursa graduação em Geografia, modalidade à distância, tendo também experiência docente, porém, na disciplina de Geografia é recente a inserção no ensino da mesma.

Decorrida as observações e as entrevistas com os docentes, pudemos fazer considerações a respeito do comportamento sobre a ação docente em sala de aula. Dentre as características que destacamos, estão as escolhas de atividades e a maneira como os professores utilizam suas metodologias de ensino. A Geografia,

²⁹ Outros aspectos como a gestão da classe, já foi analisado, dessa maneira, podemos recorrer nesta parte.

³⁰ De acordo com Lira (2007, p. 30) a visão do sociointeracionismo teve origem na teoria de Vigotski, e essa corrente de pensamento preconiza a relação do sujeito com o objeto e dos sujeitos entre si, maneira conjunta. Dessa maneira, a construção do conhecimento no ambiente escolar é direcionada por todos os agentes presentes, entre eles: professores, alunos, direção etc. assim sendo, todos são mediadores e mediados.

durante muito tempo, seu ensino, enquanto disciplina, foi marcada por uma abordagem descritiva e mnemônica. Pensar o processo de como ensinar, leva-nos a problematizar que a maneira como se ensina torna-se fundamental nesse novo contexto marcado pelo advento das transformações na sociedade.

Na realidade que investigamos, percebemos que o conteúdo é importante, porém, mais do que transmissores de conteúdos, os professores preocupam-se em abordá-los buscando destacar a importância de estudá-los para a vida. Como fora afirmado pelas professoras nas entrevistas, os mesmos por diversas vezes, sobre essa preocupação. Dessa maneira, acreditamos que mediar significa na realidade investigada, ensinar para viver-se em comunidade, como pessoas participantes da sociedade. Exemplo disso é a forma de abordagem da paisagem, realizado pelas professoras como espaço histórico, ou seja, como as professoras preferem denominar de paisagem cultural, e que dessa maneira, elas conseguem estimular os alunos pensarem sobre seu lugar, sobre viver na cidade de Cruzeta.

Entretanto, no processo de ensino e aprendizagem observado, as docentes trabalham de acordo com o programa do livro didático. Dessa maneira, tais escolhas conduzem os professores a recorrer, repetidas vezes, ao livro didático construindo um fazer a partir deste como objeto indispensável nas aulas de Geografia. Como já fora mencionado, elas consideram o livro didático como ferramenta indispensável a realidade em que ensinam. Outra constatação é que se percebeu é que quase não utilizam o mapa como ferramenta, pelo menos durante o período de observação sobre a temática que estavam trabalhando. Constatamos, portanto, o que Garcia (2008), em sua tese defendeu, ou seja, o comportamento dos professores é ritmado pelas atividades que se repetem, mesmo que seja sobre o mesmo conteúdo.

Não se pretende analisar a linguagem dos professores enquanto campo pertencente à linguística, mas segundo concepções de Rego (1995), a linguagem no sentido de comunicação e fala como ferramenta de intercâmbio social. Como ferramenta, as professoras utilizam-na adequando a realidade contextual em que os alunos pertencem. Na realidade investigada, destacando a linguagem geográfica e a possibilidade das professoras evocarem realidades distantes, percebemos enfatizamos o que já fora explicado sobre a pouca relação que as mesmas estabelecem com outros lugares ao ensinarem sobre paisagem.

Um ponto importante é que as professoras atribuem destaque à linguagem no ensino de Geografia. Dessa maneira, podemos identificar que os professores consideram a fala como um elemento significativo e primordial no processo de mediação no trabalho docente. Porém, constatamos também, em nossas observações, que os conflitos gerados entre professor e aluno foram ocasionados pelo uso de palavras que, de alguma maneira, ocasionaram compreensão por parte de ambos. Por meio da linguagem, também constatamos a resolução dessas situações conflituosas. Portanto, a comunicação receptiva e não receptiva entre os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem influencia direta e indiretamente no interesse pela aprendizagem do conhecimento geográfico por parte dos alunos.

A forma como a linguagem é expressa pelas professoras da realidade estudada, contribui para gerar o interesse e motivação dos alunos. Observamos também que, por meio das palavras utilizadas, a linguagem se torna uma forma de controlar o comportamento da turma. Dessa maneira, consideramos que a linguagem utilizada pode causar dominação e medo, por outro lado, ela também pode motivar e gerar estímulos para a aprendizagem por parte dos interlocutores (alunos). Portanto, mais do que instrumento de dominação, a linguagem das professoras torna-se ferramenta de convencimento para que os alunos acreditem no conhecimento mediado por elas. Porém, mesmo utilizando a fala como ferramenta de ensino, as professoras desabafam afirmando que há dias em que não se tem condições. Qualquer coisa que elas tentam realizar a turma não quer, falta receptividade e interesse por parte deles. Quando ouvimos essa fala, interrogamos aos professores questionando se este não seria, exatamente, o trabalho do professor, ou seja, o de construir situações de aprendizagem.

Tendo como referência o estudo realizado, destacamos ainda que as professoras organizam sua fala direcionando-a quase sempre para atividades que serão realizadas. Destacamos que, por meio de um trabalho de campo realizado na cidade, constatamos que as professoras utilizam de outras linguagens no ensino de Geografia. Na pesquisa realizada, destacamos a atividade de trabalho de campo proposta por mim, como atividade que poderia nos trazer a percepção da atuação dessas professoras em outros espaços de ensino, pois não consideramos a sala de aula como único espaço de ensino.

Ao realizar o trabalho de campo, percebemos que esta atividade nos proporcionou utilizar a linguagem visual e reconhecer o pensamento do aluno sobre sua percepção de paisagem, que anteriormente tinha ocorrido aulas que fora explicada teoricamente. Dessa maneira, consideramos o valor das observações dos alunos em relação à importância de se aprender o conteúdo de paisagem que se revelou através de cartazes produzidos coletivamente por eles. Destacamos que, posterior a esse trabalho de campo, as professoras pensaram essas atividades coletivas como uma forma de fazer com que surgisse a necessidade dos alunos trabalharem de maneira dinâmica e se relacionando entre si. Os cartazes produzidos sobre o conteúdo de paisagem revelaram as visões que os alunos tinham/passaram a ter em relação à paisagem.

Dessa maneira, percebeu-se a intencionalidade das professoras em realizar o trabalho de campo, ou seja, a de que estariam fazendo com que os alunos sentissem essa necessidade de trabalhar em grupo e se motivarem por meio da atividade de produção de cartazes que retratassem a paisagem. Percebemos com isso que, a partir dessa atividade planejada, aconteceu certa mudança de comportamento dos alunos, uns para com os outros.

Decorrida a realização dessa atividade, consideramos que a participação nas aulas seguintes e o comportamento de ajuda mútua entre os alunos foram, cada vez mais receptivos, entre professor e aluno. As professoras construíram uma relação colaborativa entre os alunos, dessa maneira, diríamos que um novo dinamismo foi construído na turma, pelo ao menos no diz respeito na relação de *feedback* entre os sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem. Com essa atividade, pensada pelas professoras, percebemos que foi possível desenvolver a necessidade no aluno de saber se comunicar e, também, desenvolver a capacidade de pensar sobre o conteúdo estudado.

Destacamos que a atividade de produção de cartazes, posterior às aulas explicativas e o estudo de campo, teve por objetivo a identificação dos elementos da paisagem. Quanto à abordagem sobre o conteúdo, percebemos que as professoras abordaram a paisagem destacando os elementos naturais e humanos, presentes nesta. O fundamental é que as professoras conseguiram estimular a participação e cooperação entre os alunos, na realização dessa atividade. Dessa maneira, acreditamos que elas conseguirem desenvolver o trabalho de mediação

docente, de maneira que imprimiram um dinamismo em que a colaboração da turma foi destaque.

Outro aspecto observado na prática das professoras é a forma como elas dinamizam suas aulas. Podemos entender dinamismo como algo que se realiza em ação, ou seja, em que há um dispêndio de energia, força e/ou vitalidade propositalmente no desenvolvimento de determinada atividade. Compreendendo dessa maneira, constatamos que o trabalho das professoras observadas, particularmente, apresenta variedade de expressões, dependendo do estado emocional e condição física que se encontra no dia a dia. O dinamismo depende dos estímulos de professores e alunos, que são cúmplices no processo de ensino-aprendizagem.

Na pesquisa realizada, destacamos que o dinamismo imprimido pelas professoras nas aulas de Geografia dependeu das condições físicas e humanas que estimularam a realização de atividades no cotidiano da sala de aula. Tendo como referências as observações em sala de aula, destacamos que, em várias aulas, a professora Y demonstrou fragilidade emocional, diante da classe que se apresentava inquieta. As expressões dessa professora diante da agitação da turma, conduziam-na a ter, em alguns momentos, atitude de descontrole emocional, chegando ao ponto de, numa das aulas, chorar, e, na maioria das vezes, chamar a atenção da turma, usando expressões do tipo: “gente vocês não querem nada”, “vejam a minha situação”. Consideramos que, em meio ao desafio de lidar com a desatenção da turma, a referida professora não conseguia pensar rapidamente em estratégias de gerir a sala de aula.

De acordo com as observações que realizamos, percebemos que nem todo dia é possível dinamizar as aulas, pois recorrendo à fala das próprias professoras, compreendemos que o cotidiano escolar e o dia a dia condicionam a ação docente. Dessa maneira, em algumas aulas a abordagem pelas professoras no ensino de Geografia se repete descritivamente e mnemonicamente. Interessante destacar que os professores buscam serem inovadores, conforme elas afirmam: “o professor tem que ser inovador e pesquisador”, entretanto, percebemos que, na maioria das vezes, os próprios alunos não aceitam novidades na forma de ensinar pelo professor. Diante desses desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano de ensino de Geografia, questiona-se: não seriam os professores que estão encontrando dificuldades em romper com o ensino tradicional e de inserir novas

estratégias de ensino? Outro questionamento é: o desafio de ensinar em contextos e realidades contraditórias, não faz parte do trabalho docente?

Sem pretender apontar soluções e sem correremos o risco de dizer o que o professor deva fazer e como fazer, deixamos essas questões para reflexão e pensamos que a interação com objetivos claros podem surtir efeitos na relação de ensino.

A interação foi outro aspecto observado na prática das professoras na pesquisa realizada. Para compreendermos a interação recorreremos a Lira (2007, p. 31) que explica os componentes deste aspecto:

Os sentidos construídos pelos alunos são resultados de interação de vários componentes: o próprio aluno, o conteúdo e o professor. O aluno apresenta-se como elemento ativo na construção de seu conhecimento, através do contato com o conteúdo e da interação feita com o grupo. O professor é o mediador responsável pela orientação da construção dos novos significados, determinando, a partir das curiosidades do aluno, a direção dos conteúdos que não se apresentam enjaulados numa grade curricular, e sim numa matriz suscetível a mudanças no decorrer do processo.

De acordo com nossas observações em sala de aula, podemos dizer que a interação se concretiza na sala de aula pelas escolhas das professoras de como abordar o conteúdo e a que instrumentos recorrerem para estimular a participação dos alunos nas atividades, ou seja, com suas escolhas e os instrumentos as professoras de alguma maneira contribuem na mudança do pensamento do aluno.

Ainda segundo o autor citado anteriormente, destacamos o que estamos considerando como interação e em qual concepção nos embasamos para atribuir que as professoras realizam um trabalho de mediação onde o aspecto da interação se destaca na sala de aula delas. Para embasar nossas observações recorreremos a Lira (Idem, p. 52) que nos traz o conceito de interação:

O conceito de interação, com o qual o professor sociointeracionista deve trabalhar, é, no âmbito do processo de aprendizagem, o seguinte: uma dinâmica em que a ação ou o discurso causam modificações na forma de pensar e agir, no modo de elaboração e apropriação do conhecimento por parte de seus alunos.

Destacamos nesse conceito a questão sobre o discurso das professoras que pode causar modificações na forma de pensar e agir dos alunos. Não vamos nos deter à questão também destacada pelo autor no que diz respeito à apropriação do

conhecimento pelo aluno, mas, pensando a questão da modificação na forma de pensar e agir dos alunos no andamento da pesquisa de campo, em sala de aula, compreendemos que a maneira como as professoras se posicionaram em relação ao conteúdo trabalhado contribuiu para fazer com que os alunos interagissem e participassem da aula de Geografia. Importante destacar que o domínio do conteúdo e a questão da gestão de sala de aula, levam os alunos, com o passar do tempo, a respeitar o professor e interagir de acordo com o estado emocional do mesmo. Diante dessa constatação na realidade investigada, podemos dizer que o modo como as professoras se comportam em sala de aula, de certa forma, dita o comportamento dos alunos em relação ao interesse pela participação e o aprender do conteúdo geográfico.

O professor de geografia postulado enquanto um dos mediadores do processo de ensino e aprendizagem assume em seu perfil didático características sociais, uma vez que se torna o principal agente interativo em sala de aula, assim, atribuem-se significados e considera-se a experiência da realidade do aluno, porém, extrapola o conhecimento do aluno sobre sua realidade (CAVALCANTI, 2005). Qual seria então o papel do professor enquanto mediador da relação sujeito (aluno) e objeto (conhecimento) na educação geográfica?. Concordamos com o pensamento de Cavalcanti (2005) sobre o seu papel que desempenha no ensino de Geografia, ou seja, a de que é mediador do processo de formação do aluno. Cavalcanti (Idem, p. 198-199) nos elucida sobre o papel desse profissional quando pensamos sobre este na sala de aula:

O professor tem papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem).

A conotação que se dá à palavra *significado* ganha ênfase na educação geográfica, pois ela tem sentido de ir além da simples tarefa de ensinar ou tratar de conteúdos da disciplina. O *significado*³¹ seria de atribuir sentido ao que se estuda em Geografia, ou seja, “incorporando a subjetividade dos sujeitos e levando-os a

³¹ A teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky destaca a importância do “sentido e significado” da palavra. A palavra “significado” ganha destaque na educação geográfica, pois os significados das palavras tem sentido na consciência individual.

pensar sobre o espaço em que vivem” (CALLAI, 2012, p. 75). Pensando a importância do professor de Geografia, e, sobretudo, a relevância do estudo geográfico na escola Cavalcanti (2002, p. 13) explica que estudar Geografia na escola é entender o espaço geográfico como uma instância social, concreta e em movimento. Essa compreensão nos faz entender a importância de ensinar Geografia para investigar as situações desafiadoras da vida. Atribuindo sentido ao que as professoras investigadas fazem na prática de ensino na cidade de Cruzeta, finalizamos essa parte destacando o que elas acreditam estar fazendo, ou seja, segundo elas, a escola é uma extensão de suas casas, é a vida delas, pois ensinar Geografia é ensinar para compreensão das relações que estabelecemos com os espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é pretensão nossa detalhar extensivamente as discussões teóricas e metodológicas já abordadas. Faremos aqui algumas considerações sobre a presente pesquisa realizada, buscando instigar novas possibilidades de pesquisas. Dessa forma, pensamos contribuir com as pesquisas sobre a temática do ensino de Geografia. Inicialmente destacamos que, no andamento da investigação, surgiram outros questionamentos relacionados à presente investigação do trabalho de mediação de professores.

Comparamos a pesquisa como um jogo de dominó. Nesse jogo, as peças com números de zero a seis, vão sendo encaixadas até o jogo terminar. Na pesquisa, ao delimitarmos o foco da investigação em que percebemos que outras especificidades requeriam um olhar atencioso. Pensamos objetivos específicos que nos indicariam, a partir de uma metodologia, caminhos da investigação. Assim, destacamos que investigamos os seguintes aspectos: identificar as ferramentas utilizadas pelos docentes; observar a mediação docente em sala de aula; caracterizar o perfil do professor de Geografia da cidade de Cruzeta. Destacamos que a pesquisa teve por objetivo geral analisar as práticas de ensino de professores de Geografia na rede pública da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva/EMEFCAS, na cidade de Cruzeta/RN.

Justificamos nosso interesse pela temática, pois já tínhamos realizado pesquisas relacionadas ao tema no período da graduação. Deste modo, continuamos investigando a respeito do trabalho do professor de Geografia, trabalho este em que os pesquisadores da área do ensino de Geografia enfatizam ser de mediar à construção do conhecimento, construção realizada pelo aluno, a partir dos encaminhamentos estabelecidos em âmbito escolar pelo docente. Buscando desvendar os objetivos da pesquisa e analisar a mediação de professores de Geografia nos leva a considerar outros aspectos que, diretamente, influenciam no cotidiano da escola e da sala de aula, *locus* de desenvolvimento docente. A análise do Projeto Político Pedagógico da escola - PPP nos possibilitou perceber sua influência sobre o mundo externo no cotidiano da rotina escolar. Compreendemos que a escola pode ser considerada um lugar de encontro de culturas, e o PPP deixa claro que, o que ocorre na cidade, repercute diretamente

na organização do tempo da escola, ou seja, das atividades que acontecem ao longo do ano letivo.

Dessa maneira, a rotina da escola nessa realidade investigada é condicionada pela própria rotina das atividades que ocorrem fora da escola, na cidade. Essa assertiva repousa na leitura interpretativa do PPP e nas observações realizadas no período que permanecemos em campo. Tomamos como referência, também, dados das falas das professoras entrevistadas, as quais consideram que a realidade influencia diretamente o desenvolvimento das atividades na escola. O diferencial que destacamos é o que ocorre em sala de aula e a maneira como as professoras estabelecem seus objetivos e desenvolvem suas práticas de ensino de Geografia nesta realidade. De acordo com as falas das professoras podemos dizer que elas pensam se realizar com sua atividade docente.

Tendo como referência as entrevistas, destacamos que as professoras de Geografia falam da escola como extensão de sua vida e que o ensino as realiza enquanto pessoa e profissional. Como citado no capítulo anterior, as professoras de Geografia falam da escola como sendo parte de suas vidas. Porém, mesmo tendo a escola como referência para suas vidas, as professoras demonstraram que nem sempre estão satisfeitas com determinadas situações como, por exemplo, com as questões salariais e com a falta de interesse do aluno pelo estudo geográfico.

Refletindo o que observamos na prática de ensino das professoras de Geografia, percebemos que, na realidade investigada, a relação de entendimento desse conhecimento para melhor compreensão do mundo em que vivemos ocorre de forma tímida ou, como queira, nem sempre acontece. As aulas de Geografia se tornam uma teorização sem sentido para os alunos, pois a descrição realizada pelas professoras é forçada pela presença constante dos livros didáticos em sala de aula. Em contrapartida, a presença do livro didático em sala de aula foi percebida como sendo uma ferramenta que contribui nas atividades dos alunos. Se formos pensar em desprestígio de conhecimento por parte dos alunos, diríamos que o livro didático é um dos únicos textos e leituras que os alunos ainda o fazem, pois, o livro didático, é doado pelo governo e utilizado pelos professores da rede pública municipal. Outra ferramenta utilizada pelas professoras dessa realidade é a presença das TIC's. Mesmo que ainda timidamente, essa realidade já está presente, em alguns momentos, nas atividades, a exemplo da exposição de vídeos didáticos de curta duração e filmes. Percebemos que as professoras utilizam as

TIC's como uma maneira de extrapolar o conhecimento já explicado em sala de aula, ou então como uma forma de introduzir um novo conhecimento. Dessa maneira, de acordo com as observações, ir à sala de multimídia instiga os alunos a pensarem sobre as novidades que as professoras estarão trazendo para as aulas de Geografia.

Em relação à forma de condução das aulas pelas professoras de Geografia na realidade investigada, podemos dizer que as docentes se esforçam para mesclar o tradicional com as novidades (TIC's e suas metodologias). Diante disso, podemos pensar em duas imagens das aulas de Geografia na referida escola: a imagem da morte (tradicional) e a imagem do despertar (a vivacidade nas expressões do professor). Em alguns momentos de nossas observações em sala de aula, percebemos que as aulas das professoras nem sempre levava os alunos a pensarem, era como se fosse uma obrigação sendo ambos os sujeitos, alunos e professoras, cúmplice de um desencantamento promovido pelo sistema educacional.

Entretanto, como já mencionado, os sujeitos investigados também pensam e, por vezes, buscam fazer diferente. As professoras, pelas suas experiências na docência refletem sobre o contexto atual das mudanças advindas do processo de globalização e desenvolvimento das tecnologias. A presença das TIC's no cotidiano das práticas de ensino das professoras agrega estímulos ao processo educacional em Geografia, tendo em vista que a vivência com as novas tecnologias permite ampliar as possibilidades de interação entre os objetos de aprendizagem. Agregando essa qualidade às suas aulas, as professoras de Geografia da EMEFCAS não se acomodam e tornam-se esforçadas para tentar inovar no cotidiano de suas práticas. Outra questão destacada é que elas se preocupam em seus discursos sobre as necessidades relacionadas ao baixo salário e outros problemas da carreira docente. Tendo como referência as observações em sala de aula, percebemos, também, que as docentes não têm, de maneira geral, um discurso melancólico diante dos alunos. Tal comportamento delas em sala de aula, acreditamos ser de profissionais que buscam dar o melhor de si em suas atividades, assim, despertam o que há de melhor nos outros (alunos).

Consideramos, portanto, uma questão que nos levou a essa investigação foi a curiosidade sobre o papel de mediação docente em Geografia e na realidade de pesquisa. Tínhamos nossas dúvidas se, de fato, o professor mediava o

conhecimento geográfico em sala de aula, se ele agia como um agente mediador instigador da aprendizagem do aluno. Após delongar um período na realidade do lugar (sala de aula) do professor, estamos convictos que, diante dos desafios enfrentados pelos docentes na contemporaneidade, este profissional, assim preferimos denominá-lo, chamá-lo-ia mais do que simples mediador de conhecimentos geográficos, ele seria o mediador da vida, mediador da complexidade de espaços. O trabalho proposto por mim, foi uma atividade que contribuiu para reconhecemos a importância do professor de Geografia não se limitar apenas a abordagem teórica do conteúdo de paisagem no ensino básico.

REFERÊNCIAS

- BELMONTE, Lorenzo Tebar. **El perfil del profesor mediador**. Santillana, 2003.
- BOLIVAR, Antonio. **Profissão professor – o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Ed. Edusc, 2002.
- BORDA, O. F. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. **Censo Educacional 2012**. Divulgados pelo Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Acesso em: 04/julho de 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=240300&idtema=105&search=rio-grande-do-norte|cruzeta|2010-population-census:-results-of-the-sample-education..> Acesso em: 25/04/2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 8° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CALLAI, H. C. **O ensino de geografia**: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (orgs) *Geografia em sala de aula, práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das incertezas às promessas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CAPEL, Horacio. **Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea**. Ed. Barcanova: Barcelona, 1981.
- CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia**. Caderno Cedes. V. 25, N. 66, p. 185-207, maio/ago, 2005.
- _____, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Fátima Murad. 2° ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

CUBERO, R. LUQUE, A. **Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem**. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Fátima Murad. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

D'AVILLA, Maria Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** 1º ed. Bahia: EDUNEB, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2º edição, 2008.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva. **Projeto Político Pedagógico**. Cruzeta, 2012.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Semântica para a Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor**. Natal: EDUFRN, 2008.

GHEDIN, E. **A etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação**. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓES, Terezinha de Jesus. **Noções de Geografia e História do Município de Cruzeta**. Natal: s.n, 1971.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 4º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da Educação**. Seminário Vygotsky 100 anos. Faculdade de Educação da UF de Juiz de Fora/MG, Porto Alegre: Ano XXI, nº 35, agosto/1996, p. 51-60.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, pág. 305-327.

KULLOK, M. G. B. (Org.). **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. 1. ed. Maceió: Edufal/Inep, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente**. IN: Encontro de Geógrafos de América Latina (EGAL), 12, 2009, Montevideo. Anais do XII Encontro de Geógrafos de América Latina. Universidade de la República, Montevideo, Uruguay, 2009.

LIMA FILHO, Jorge Ferreira de. **O ensino de Geografia e as novas tecnologias: perspectivas para o uso de softwares educacionais como recurso didático**. João Pessoa, 2013. (Dissertação de Mestrado).

LIRA, B. C. **O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SOFIA, Lerche Vieira. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2º ed. ver. e atual. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAZZOTTI AJA, GEWANDSZNAJDER F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneiras, 1998.

MINAYO, MCS. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Seridó norte-rio-grandense: uma geografia de resistência**. Caicó, RN: Ed. do autor, 2005.

MORIN, Edgar. **O método: As idéias**. vol.4 Publicações Europa-América, 2011.

MUNHOZ, G. CASTELLAR, S. V (orgs). **Educação geográfica: ensinar a aprender Geografia. Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 74-87.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho docente no mundo contemporâneo**. Publicação do Sindicato dos Professores de São Paulo. [Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=639, acesso em 29/08/2012.]

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patricia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, Antonio Carlos (org). **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005

PINO, Angel. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas/SP: Papirus, 1991, p. 32-43.

PONTUSCHSKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTUGAL, J. F; CHAIGAR, V. A.M (org). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

QUEIROZ, D, T. VALL, J. ALVEZ E SOUZA, Â, M. VIEIRA, N, F, C. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. R Enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2007, abr/jun; 15 (2), 276-83. Acesso em: 03 de julho de 2013. Disponível em: < <http://www.facenf.uerj.br/v15n2a19.pdf>.

_____. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007, abr/jun; 15 (2), 276-83. Acesso em: 03 de julho de 2013. Disponível em: < <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>.> . Acesso em: 24/05/2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDSON, RJ. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Maria Celeste. **Perímetro Irrigado Cruzeta: da política de modernização à realidade atual (1976-2002)**. 2002. 50 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2002.

SANTOS, Lucíola L. de C. P (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67 – 87.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SCHWARTZ, MS. **Problems in participant observation**. Amer J Sociol.1955; 60:343-54.

SOUZA, Vanilton Camilo de. **Construção do pensamento espacial crítico: o papel da leitura e da escrita no ensino de geografia**. Revista Virtual: Geografia, Cultura y Educação. n. 2. 2011.

_____. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. Goiânia, 2009. (Tese de Doutorado).

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. Campina Grande, PB: Bagagem, 2008.

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. Orlando-Florida. Harcourt Brace Jovanovich: College Publishers, 1980. Disponível em: <http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf>. Acesso em: 24/05/2013

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2º edição. São Paulo: Annablume, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Conhecimento e saber apontamentos para os estudos de currículo**. In: SANTOS, Lucíola L. de C. P [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67 – 87.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2008.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 7º. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras escogidas III** (Incluye problemas del desarrollo de la psique). Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Mestrando em Geografia
João Paulo de Oliveira

**ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DE
GEOGRAFIA DA EMEFCAS³²**

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____ Idade: _____
Profissão: _____
Formação: _____ Ano: _____
Tempo _____ na
docência: _____
Tempo _____ que _____ ensina
Geografia: _____
Local _____ de
Trabalho: _____

QUESTÕES SOBRE A ESCOLA:

1 O que você pensa sobre o espaço escolar, considerando que ele é seu lugar de trabalho?

2 Em relação ao ensino aprendizagem neste espaço institucionalizado, o que você destacaria de particularidades relacionando ao seu trabalho desenvolvido em sala de aula?

PERFIL DO PROFESSOR:

3 Diante do contexto atual em que a sociedade vivência, quais as características que você considera inerentes no perfil didático do professor nesse contexto educacional;

³² Entrevista realizada no dia 25 e 26 de outubro de 2013, com as duas professoras que ensinam Geografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Ambrósio Silva. O roteiro serviu de referência para estabelecermos um dialogo com as professoras.

4 E para ensinar geografia, quais as características que você destacaria que o professor, necessita ter?

5 Qual é a importância que você atribui as TIC's na atualidade e para o ensino de geografia?

A GEOGRAFIA NA ESCOLA:

6 No desenvolvimento do ensino em sala de aula, como professora você realiza suas atividades a partir de uma reflexão de como deveria ser os procedimentos didáticos. Nesse sentido, você considera que sua prática de ensino é intencional? Por que é intencional?

7 O que é a mediação em sentido didático no ensino para você?

8 O que o aluno representa para você no processo de ensino aprendizagem?

9 quando você ensina o conhecimento geográfico, o que você espera que o aluno apreenda e para quê aprender?

10 Para você, quais as diferenças da geografia acadêmica e da geografia ensinada na escola escolar?

11 Como você pensa o processo de ensinar didaticamente os conteúdos geográficos que você estudou durante sua formação acadêmica?

QUESTÕES SOBRE O CONTEÚDO:

12 Na sua concepção o que é um conceito geográfico?

13 Como é sua abordagem do conceito no ensino de geográfico em sala de aula?

14 A paisagem foi ensinada no 1º bimestre do ano letivo, no 6º ano, como você iniciou o ensino desse conceito geográfico?

15 Qual o objetivo de ensinar a paisagem no 6º ano do ensino fundamental?

16 Quais suas concepções sobre paisagem natural e a paisagem cultural (humanizada), abordada por você em sala de aula?

O que você gostaria de acrescentar em relação a sua prática de ensino que não foi perguntado?