



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro**

MÁRCIA PEREIRA CABRAL

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA ESCOLAR:
PRÁTICAS REFLEXIVAS.**

RIO CLARO – SP

2013

MÁRCIA PEREIRA CABRAL

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA ESCOLAR:
PRÁTICAS REFLEXIVAS.**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do título de doutora em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Castreghini de Freitas

Co-orientadora: Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida.

RIO CLARO – SP

2013

MÁRCIA PEREIRA CABRAL

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E
CARTOGRAFIA ESCOLAR: PRÁTICAS REFLEXIVAS.**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do título de doutora em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Castreghini de Freitas

Co-orientadora: Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Isabel Castreghini de Freitas (Orientadora)

Profa. Dra. Andréa Coelho Lastória
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP – Ribeirão Preto (SP)

Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Campus de Uberaba (MG)

Profa. Dra. Andréa Aparecida Zacharias
Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP- Campus de Ourinhos (SP)

Prof. Dr. João Pedro Pezzato
Departamento de Educação, UNESP – Campus de Rio Claro(SP)

Rio Claro, SP. 18 de Fevereiro de 2013

526.8 Cabral, Márcia Pereira
C117f A formação inicial do professor de geografia e cartografia
escolar: práticas reflexivas / Márcia Pereira Cabral. - Rio
Claro : [s.n.], 2013
280 f. : il., tabs., quadros, fots.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Maria Isabel Castreghini de Freitas
Coorientador: Rosângela Doin de Almeida

1. Cartografia. 2. Professores de geografia. 3. Professor
reflexivo. 4. Pesquisa qualitativa. I. Título.

Aos meus amados pais Gil e Cida pelos ensinamentos de uma existência. À Aline pelo privilégio de ser sua irmã. Ao Marcos pelo feliz encontro que a vida promoveu.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Gil e Cida pela criação pautada em fundamentais valores morais, como honestidade e respeito aos demais. À minha irmã Aline, pela alegria que trouxe à minha vida e pelo exemplo de inteligência e persistência. Ao meu marido Marcos pelo grande companheiro e profissional que é. Agradeço pela paciência nos momentos de angústia e preocupação, pelo incentivo, confiança e prontidão em ajudar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Isabel Castreghini de Freitas pelo grande apoio, compreensão e confiança ao longo deste anos, que foram fundamentais à conclusão deste trabalho.

À Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida pelos seus valorosos ensinamentos.

À Profa. Dra. Andréa Aparecida Zacharias pelo imenso incentivo que resultou no gosto pela pesquisa.

Aos membros do grupo de Cartografia Escolar – UNESP/Rio Claro, pela oportunidade de participar e aprender com as ricas discussões.

Aos funcionários do Centro de Análise e Planejamento Ambiental (CEAPLA) pela amizade e apoio.

Aos grandes amigos Carlo e a Adenice pelo apoio e carinho constantes dos últimos anos e pela rica amizade construída.

Às amigas-irmãs Selma e Creuza por compartilharem os bons e maus momentos, sem julgamentos e reservas.

À Paula Juliasz e Letícia Paschoal pelas agradáveis conversas, ajuda, incentivo e amizade.

À Maíca e Marici pelo carinho e grande apoio.

Às amigas Paula Terra, Valquíria Nogueira e Cristiane Ávila pela amizade e apoio mesmo a distância.

Ao amigo Juliano Nogueira pela amizade de mais de uma década.

À família que ganhei: Sr. Milton, D. Antônia, Patrícia, Júnior, Adriana e Victor pela receptividade com que me acolheram.

Ao Prof. Celso Antônio Spaggiari Souza, com grande admiração, pelo incentivo e ajuda impossíveis de mensurar.

Ao Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA) pela possibilidade de ampliar minhas possibilidades de trabalho.

Às Profas. Amanda Regina Gonçalves e Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo pelos importantes apontamentos durante o exame de qualificação.

Aos Professores do curso de Geografia e História presencial e a distância da Universidade de Franca/UNIFRAN pela rica troca de experiências e conhecimentos. Em especial ao amigo Aricles Pólo Souza (*in memoriam*) pelo grande exemplo de profissional da Geografia.

Aos alunos do 3º ano do curso de Geografia/2011 que participaram da pesquisa e que tornaram possível sua realização.

A todos os meus alunos que de certo modo, possibilitaram que eu refletisse sobre a formação docente.

À pequena Luna por me mostrar que a felicidade está nas coisas mais simples.

À CAPES(Coordenação de aperfeiçoamento profissional de nível superior) pelo auxílio financeiro dado através da concessão da bolsa de estudo.

Às funcionárias da Sessão de Pós-graduação da UNESP/Rio Claro pela atenção e prontidão em ajudar.

E todos aqueles de algum modo contribuíram a realização desta tese, meus sinceros agradecimentos.

“Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.”
(Isaac Newton)

“As nuvens mudam sempre de posição, mas são sempre nuvens no céu. Assim devemos ser todo dia, mutantes, porém leais com o que pensamos e sonhamos; lembre-se, tudo se desmancha no ar, menos os pensamentos.” (Paulo Baleki)

“Só o eu se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue a autonomia.”
(Habermas)

RESUMO

A pesquisa que norteou esta Tese partiu de inquietações da docente-pesquisadora a respeito do processo que envolve a formação inicial de professores de Geografia, que abarca desde a estruturação dos cursos de licenciatura em Geografia até as vivências pessoais e escolares, passadas e presentes, própria e dos licenciandos do curso. Ao trabalhar como docente no ensino superior com alunos da última série do curso de licenciatura em Geografia, junto à disciplina Prática de Ensino e acompanhando de perto a realização do estágio supervisionado, ela percebeu as oportunidades que tais atribuições lhe proporcionariam. Entre elas, distinguiu a chance de poder refletir sobre sua própria prática docente por meio da pesquisa, superando em si mesma a aludida dicotomia entre estas duas esferas da atividade acadêmica, a docência e a pesquisa; alimentou a expectativa de poder conhecer melhor o contexto educacional com o qual seus colaboradores-discentes teriam que lidar no exercício do estágio supervisionado, o que a levou, de fato, a analisar melhor esta realidade, a conhecer melhor seus discentes, para além do momento em que os encontrava em sala de aula na universidade; e, finalmente, planejou empreender uma experiência de pesquisa que pudesse garantir que conhecimentos fundamentais da Geografia e da Cartografia fossem refletidos tanto pelos licenciandos quanto por ela mesma, de forma que tais conhecimentos fossem melhor apreendidos pelos licenciandos, tanto na teoria quanto na prática, e de maneira que ela pudesse revê-los sob um novo olhar, não mais singular, mas a partir de então plural. Por meio de uma metodologia voltada à pesquisa-ação, a docente-pesquisadora dialogou com algumas das mais importantes obras e autores que compõem a literatura especializada na pesquisa qualitativa, que têm, por sua vez, na importância do método reflexivo, sua principal argumentação. Ademais, também se trabalhou com a metodologia que aponta as virtudes do diário de campo para o registro de experiências de pesquisa como a que nesta Tese se desenvolveu. Aos diários de campo produzidos pelos colaboradores-discentes e pela pesquisadora somaram-se os trabalhos escritos, as representações gráficas e os planos de aula - elaborados pelos discentes - e as gravações de áudio e vídeo captadas pela pesquisadora na obtenção de uma ampla gama de dados que, analisados, embasam as argumentações aqui tecidas. Esta pesquisa lidou, portanto, com um amplo conjunto de opiniões e saberes que foram discutidos e refletidos pela docente-pesquisadora e pelos colaboradores-discentes em busca de duas metas principais: buscar possibilidades de aprimorar a formação inicial dos futuros docentes de Geografia e instigar na própria pesquisadora a importância de constantemente refletir sobre sua prática docente.

Palavras-Chave: Cartografia Escolar, Formação de Professores em Geografia, Professo Reflexivo e Pesquisa Qualitativa.

ABSTRACT

The research that guided this thesis came from the teacher-researcher concerns about the process involved in initial teacher training in geography, which ranges from structuring undergraduate courses in geography and personal experiences to the students, past and present, own and undergraduate course. While working as a teacher in higher education students with the last series of the degree course in Geography, with the Teaching Practice discipline and closely monitoring the performance of supervised internship, she realized the opportunities that you would provide such assignments. Among them, the distinguished chance to reflect on their own teaching practice through research, surpassing itself alluded to the dichotomy between these two spheres of academic activity, teaching and research; fueled the expectation of being able to understand better the educational context with which its employees, students would have to deal in the exercise of supervised internship, which led, in fact, to better analyze this reality, the better know their students, beyond the time when he found them in the classroom at the university; and finally planned to undertake a search experience that would ensure that fundamental knowledge of geography and cartography were reflected by both undergraduates and by herself, so that such skills were best learned by undergraduates, both in theory and in practice, and so that she could review them on a new look, no longer singular, but plural thereafter. Through a focused approach to action research, the teacher-researcher spoke with some of the most important works and authors that make up the literature on qualitative research, which have, in turn, the importance of reflective method, its main argument. Moreover, also worked with the methodology that highlights the virtues of a field journal to record experiences of research such as that developed in this thesis. The field diaries produced by students and employees, the researcher added up the writings, graphic representations and lesson plans - drawn up by students - and the audio and video captured by the researcher in obtaining a wide range of data that analyzed the arguments underlie woven here. This research dealt thus with a wide range of opinions and knowledge that were discussed and reflected by the teacher-researcher and the collaborators-students seeking two main goals: seek opportunities to improve the training of future teachers of Geography and instigate the researcher on the importance of constantly reflect on their teaching practice.

Keywords: School Cartography, Geography Teacher Education, Profess Reflective and Qualitative Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma referente das atividades desenvolvidas no 1º Semestre de 2011.....	35
Figura 2 - Fluxograma referente das atividades desenvolvidas no 2º Semestre de 2011.....	37
Figura 3 - Caderno de campo da aluna Sofia - atividade de observação	56
Figura 4- Caderno de campo do aluno Sebastião - atividade de observação.....	56
Figura 5 - Desenho da sala de aula - Discente Mariana.....	134
Figura 6 - Desenho da sala de aula - Discente Júlio	135
Figura 7 - Desenho da sala de aula - Discente Paula.	136
Figura 8 - Desenho da sala de aula – Discente Lauro.....	137
Figura 9 - Caminho da entrada da UNIFRAN ao bloco Bordô – Discente Sebastião.....	143
Figura 10 - Caminho da entrada da UNIFRAN ao bloco Bordô – Discente Lauro: frente. ..	144
Figura 11 - Caminho da entrada da UNIFRAN ao bloco Bordô – Discente Lauro: verso....	144
Figura 12 - Representação vertical do quarto – discente Mariana.....	163
Figura 13 - Figura 13 - Representação vertical do quarto – discente Alice.....	164
Figura 14 - Representação vertical do quarto – discente Júlio.	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Município em que residia, idade e atividade econômica exercida durante a realização do curso de Geografia.	24
Quadro 2 - PCN (Parâmetros curriculares Nacionais: Terceiro ciclo - 6º e 7º ano) - Eixos 1 e 4	39
Quadro 3 - Proposta curricular do Estado de São Paulo: Terceiro ciclo - 6º e 7º ano.	41
Quadro 4 - Cronograma de trabalho – 1º Semestre de 2011.	42
Quadro 5 - Cronograma de trabalho – 2º Semestre de 2011.	42
Quadro 6 - Divisão da turma em duplas da realização das atividades.	43
Quadro 7 - Relação de duplas e escolas	44
Quadro 8 - Temas e textos discutidos em sala de aula com os licenciandos.	46
Quadro 9 - Categorias para registro no diário de campo – modalidade Observação.....	50
Quadro 10 - Categorias para registro no diário de campo – modalidade Regência.....	51
Quadro 11 - Atividades práticas desenvolvidas em sala de aula na Universidade.	53
Quadro 12 - Categorias para registro no diário de campo – Diário da pesquisadora.....	54
Quadro 13 – Questões que compunham a atividade de Diagnóstico formativo.....	58
Quadro 14 - Relação de duplas e temas.....	61
Quadro 15 - Etapas que integraram o plano de atividades sobre Cartografia Escolar e material gerado.....	67
Quadro 16 - Perguntas referentes aos textos 4 e 5.....	69
Quadro 17 - Perguntas referentes aos textos 6 e 7.....	87
Quadro 18 - Perguntas referentes ao texto 8.	116
Quadro 19 - Perguntas referentes à atividade final – Diagnóstico formativo.	145
Quadro 20 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Pontos de Vista”.	168
Quadro 21 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Escala e Proporção”.	172
Quadro 22 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Orientação Cartográfica”.....	176
Quadro 23 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “O Mapa e seus elementos”.....	180

Quadro 24 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Representação Espacial”	184
Quadro 25 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Relações topológicas Elementares”..	188
Quadro 26 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Coordenadas Geográficas”.....	196
Quadro 27 - Perguntas referentes aos textos 1 e 2.....	203
Quadro 28 - Perguntas referentes ao texto 3.	223
Quadro 29 - Perguntas referentes ao texto 4.	244

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A PESQUISA QUALITATIVA E SUA APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: BASES METODOLÓGICAS E ETAPAS DA PESQUISA. ..	27
1.1 - A PESQUISA QUALITATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	27
1.2 – FASES DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
1.2.1 - <i>Revisão bibliográfica de temas pertinentes à pesquisa</i>	32
1.2.2 – <i>Elaboração, organização e execução das etapas de aplicação do trabalho</i>	33
1.2.2.1 - Definição dos temas e textos para discussão em sala de aula (3ª Série de Geografia):	45
1.2.2.2 - Estudos dirigidos e discussão dos textos em sala de aula (3ª Série de Geografia).....	47
1.2.2.3 - Organização e apresentação do diário de campo dos licenciandos:	48
1.2.2.4. - Transcrição das gravações de áudio.....	52
1.2.2.5 - Organização e desenvolvimento do diário de campo da pesquisadora.	54
1.2.2.6 – Sistematização e análise das produções apresentadas pelos licenciandos.	55
1.2.2.7 - Seleção dos temas que compuseram as aulas/minicursos.....	57
1.2.2.8. - Elaboração, organização e aplicação das aulas/minicursos.	60
1.2.2.9. Acompanhamento da aplicação das aulas/minicursos.....	63
1.2.2.10 – Transcrições.....	64
1.2.2.11 – Organização final do diário de campo da pesquisadora.....	64
1.2.2.12 – Apresentação e discussão dos resultados.....	64
CAPÍTULO 2 – A CARTOGRAFIA ESCOLAR: PRINCIPAIS ASPECTOS DA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA.....	66
2.1 – RESULTADOS, ANÁLISES E REFLEXÕES DOS ESTUDOS DIRIGIDOS.	68
2.1.1 – <i>Geografia no Ensino Fundamental: o mapa como mediador do estudo de espaço e tempo</i>	68
2.1.2 – <i>A importância do mapa no ensino de Geografia</i>	86
2.1.3 – <i>A Cartografia Escolar como campo de investigação</i>	115
CAPÍTULO 3: A REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA E OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA CARTOGRAFIA ESCOLAR: OS LICENCIANDOS NO PAPEL DE ALUNOS E PROFESSORES	129
3.1. – A REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA DE AMBIENTES DO COTIDIANO.	129
3.1.1. <i>A representação da sala de aula</i>	129
3.1.2 - <i>A representação do “Caminho da Entrada da UNIFRAN até o bloco Bordô”</i>	138
3.2 - ANÁLISE SÍNTESE DAS ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS.....	145
3.3. – A ESTRUTURAÇÃO, APLICAÇÃO DAS AULAS/MINICURSOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: OS LICENCIANDOS NO PAPEL DE PROFESSORES.	165

3.3.1 – O Tema “Pontos de Vista”.....	167
3.3.2 – O Tema “Escala e Proporção”.....	170
3.3.3 – O Tema Orientação Cartográfica.	174
3.3.4 – O Tema “O Mapa e seus elementos”.	179
3.3.5 – O tema “Representação Cartográfica”	183
3.3.6 - O tema Relações Topológicas Elementares.	186
3.3.7 – O tema “Coordenadas Geográficas”.	194
CAPÍTULO 4 – O PROFESSOR REFLEXIVO E SUA PRÁTICA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA.	202
4.1 – ESTUDOS DIRIGIDOS E DISCUSSÕES DOS TEXTOS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, ANÁLISES E REFLEXÕES.....	203
4.1.1 – A importância da Prática de Ensino e do estágio supervisionado na formação inicial do professor de Geografia.	203
4.1.2 – Estudos do texto “Professor reflexivo? Apontamentos para um debate”.	223
4.1.3 – Estudos do texto “O diário de campo como instrumento de registro”.	243
4.1.4 - As reflexões da pesquisadora sobre as suas práticas e as práticas dos discentes nas diferentes etapas da pesquisa.....	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	264
REFERÊNCIAS	272
APÊNDICE	280

INTRODUÇÃO

A pesquisa de doutorado aqui apresentada surgiu¹, sobretudo, a partir de inquietações pessoais e profissionais decorrentes da experiência como docente do ensino superior desde 2009. Neste contexto, ministrando aulas no curso de licenciatura em Geografia, mais especificamente na disciplina de Prática de Ensino de Geografia, observou-se o quão importante é a formação inicial de professores e, a partir daí, buscou-se refletir sobre a própria prática da docência no ensino superior voltada à formação de professores de Geografia.

Diante disso, determinou-se que a pesquisa seria desenvolvida junto à 3ª série do curso de licenciatura em Geografia da Universidade de Franca - UNIFRAN, período noturno, na qual estavam regularmente matriculados, no ano de 2011, 14 (quatorze) discentes. Dessa forma, a partir de práticas desenvolvidas com estes alunos obtiveram-se dados para a pesquisa que fundamenta esta tese.

Contudo, é fundamental que se reflita sobre algumas questões relevantes ao trabalho. Uma delas se refere ao cenário atual que envolve os cursos de formação de professores. Em âmbito familiar, por exemplo, é comum observar que os mesmos pais que esperam que os professores e a escola sejam os principais responsáveis pela formação moral e acadêmica de seus filhos, não os incentivam, em sua maioria, à formação superior docente. Além disso, é notável, de modo geral, que os cursos de formação de professores passam nos últimos anos por um descrédito nacional, impulsionado por questões de ordem política, econômica, social, cultural e, evidentemente, educacional. As tentativas mais recentes do Governo Federal para incentivar a busca por uma carreira docente mostram-se tímidas e pouco efetivas². Sobre este cenário, Gatti (1992, p. 72), afirma que:

A crise na área de formação de professores não é só uma crise econômica, organizacional ou de estrutura curricular. É a crise de

¹ Esta pesquisa tem financiamento da CAPES (Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal De Nível Superior) desde setembro de 2010.

² São exemplos de ações do Governo Federal as facilitações para obtenção de crédito estudantil aos discentes dos cursos de licenciatura e a isenção de juros para o pagamento pós-formação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

finalidade formativa e de metodologia para desenvolver esta formação, restabelecendo a relação de comunicação e de trabalho com instâncias externas nas quais os formandos vão atuar, ou seja, as escolas em sua cotidiana concretude. Isto exige uma mudança radical da inserção das licenciaturas na universidade e nas escolas superiores isoladas, bem como em seus modos de ação.

Além disso, muito se tem discutido sobre a qualidade na formação destes profissionais, no que se refere tanto aos conhecimentos específicos de cada disciplina quanto aos pedagógicos. Um modelo curricular pautado no conteúdo das disciplinas é normalmente preferido pelos cursos de formação de professores, em detrimento de um currículo analítico e associativo. Nem mesmo o Exame Nacional de Desempenho Escolar (ENADE) consegue esquivar-se desta preferência pela informação, em prejuízo à capacidade de construção do conhecimento pelo próprio formando. Sobre isso, André (1990, p.72) destaca que:

O que ocorre, via de regra, é que o professor não está preparado para desempenhar esse papel na sala de aula, devido à formação deficitária que recebeu, que nem lhe propiciou o acesso aos conhecimentos necessários ao domínio do componente curricular que leciona, nem lhe deu oportunidade de desenvolver sua condição de sujeito produtor desses conhecimentos e responsável por seu avanço.

Destaca-se ainda que devido à desvalorização da profissão docente, atrelada aos baixos salários e ao descrédito social da profissão, nota-se que grande parte dos alunos que cursam as licenciaturas provém de classes sociais menos abastadas e exercem atividade remunerada durante o dia, estudando a noite.

Assim, outro elemento que precisa ser considerado ao ser ter como objeto de pesquisa um curso de Licenciatura em Geografia de uma Instituição de Ensino Superior Privada, cujas aulas são ministradas no período noturno, é o grau de envolvimento dos discentes com as atividades do curso, o que está diretamente relacionado a como tais discentes conseguem equilibrar suas atividades acadêmicas com suas atividades profissionais. É sabido que a grande maioria deles exerce uma atividade profissional remunerada que, por sua vez, garante a matrícula e a permanência dos mesmos na universidade. Ciente deste fato, as universidades privadas acabam disponibilizando mais vagas no período noturno, diminuindo a

relação candidato/vaga e, conseqüentemente, facilitando o acesso dos alunos aos seus cursos. O censo da educação superior realizado ao final de 2010, por exemplo, informa que “É, portanto, na categoria privada que as matrículas presenciais noturnas apresentam elevação mais expressiva, atingindo em 2010 o correspondente a 72,8% de seu atendimento e totalizando 2.902.241 matrículas.”³

Diante desta realidade, deve-se ressaltar a necessidade de pesquisadores, das mais diferentes áreas, dedicarem-se às pesquisas sobre a temática. Contudo, deve-se levar em consideração elementos de suma importância neste processo de formação, conforme destaca Tardif (2010, p. 20):

Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

Sendo assim, a formação do docente deve ser vista através de sua complexidade, em que se encontram envolvidos inúmeros elementos, que vão além da realidade escolar e que são determinantes para o futuro professor, como seu histórico e cenário familiar, sua realidade socioeconômica, a própria desvalorização da carreira docente, entre outros fatores.

Além disso, faz-se de grande importância que sejam incorporadas a tais pesquisas a premissa do professor pesquisador de sua prática, que possibilita novas perspectivas de trabalho e de resultados. Assim, “ao refletir sobre sua prática, os professores não só desenvolvem suas estratégias docentes, como também compreendem melhor os objetivos e princípios que devem levar à prática” (GERALDI et al., 2003, p. 170)

Ademais, busca-se desenvolver uma pesquisa que venha a contribuir aos estudos na área e que apresente a importância de se minimizar as lacunas entre a

³ (Censo da educação superior do ano de 2010. Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf)

universidade e escola do ensino fundamental e médio, já que esta distância está presente na atualidade.

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica, tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. (TARDIF, 2000, p. 35)

No que se refere à Geografia, pode-se afirmar que as pesquisas direcionadas à formação profissional dos docentes têm crescido muito na atualidade. Dessa forma, busca-se transpor as barreiras impostas pelo ensino tradicional da disciplina, focado na descrição de paisagens e memorização de informações, bem como no papel secundário imposto à Geografia por uma visão que a mostrava como complementar à História e à Sociologia.

Neste contexto, deve-se destacar a importância das representações espaciais na formação do professor, mais especificamente no que concerne à Cartografia Escolar, como linguagem fundamental no estudo e pesquisa da Geografia. Sendo assim:

A Cartografia Escolar, ao se constituir em área de ensino, estabelece-se também como área de pesquisa, como um saber que está em construção no contexto histórico-cultural atual, momento em que a tecnologia permeia as práticas sociais, entre elas, aquelas realizadas nas escolas e nas universidades. (ALMEIDA, 2008, p. 9)

Porém, notam-se, na realidade dos cursos de formação inicial de professores, significativas defasagens no que se refere aos conceitos cartográficos, o que é reforçado pela falta ou carga reduzida de tais assuntos nos currículos dos cursos de licenciatura. Assim, “para que a Cartografia tenha a relevância que merece no currículo escolar, não adianta ser mais um conteúdo; é preciso que os professores compreendam os fundamentos teóricos da discussão cartográfica” (CASTELLAR, 2011, p.122).

Diante do exposto, afirma-se que a presente tese pautou-se na problemática voltada ao entendimento de como os conhecimentos recentes produzidos pela

Cartografia Escolar se desdobram nas práticas dos alunos de licenciatura em Geografia.

A partir da premissa do professor reflexivo sobre sua prática, esta tese apresenta uma análise da formação dos licenciandos⁴ em Geografia, tomando como base os conhecimentos recentemente produzidos pela Cartografia Escolar.

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa é conduzir uma experiência didática pautada no professor pesquisador reflexivo de sua prática, a qual, valendo-se de intervenções diretas e indiretas, tais como atividades desenvolvidas na sala de aula da 3ª série do curso de Geografia de uma universidade particular e nas experiências observadas e relatadas pelos colaboradores – discentes no estágio supervisionado, permite refletir sobre os conceitos de Cartografia Escolar e os seus contributos na formação inicial de professores.

Os objetivos específicos e norteadores da pesquisa são:

- Proceder a uma reflexão sobre a prática do docente de ensino superior, tomando por base a experiência dessa pesquisadora como professora no curso de Licenciatura Plena em Geografia, no que se refere aos conceitos inerentes à Cartografia Escolar.
- Analisar e discutir a formação inicial em Cartografia Escolar nos cursos de licenciatura em Geografia, partindo da observação e trabalho conjunto com a turma de alunos da 3ª série do curso de Geografia, no ano de 2011 da Universidade de Franca – UNIFRAN, buscando refletir sobre a relação entre teoria e prática.
- Através de relatos de campo, transcrições das aulas e produções dos licenciandos, obter elementos que possibilitem realizar um diagnóstico dos temas de Cartografia que apresentam maior dificuldade para o professor de Geografia em suas atividades no 6º ano do ensino fundamental.
- Desenvolver atividades com os licenciandos em sala de aula e no estágio supervisionado que deem subsídios às análises e discussões sobre o entendimento e aplicação dos conceitos de Cartografia Escolar.
- Promover a formação dos licenciandos como professores reflexivos.

⁴ Destaca-se que ao longo da tese optou-se por utilizar os termos licenciandos e colaboradores-discentes para designar o grupo participante da pesquisa.

- Compreender, através da premissa do professor pesquisador, como os conhecimentos da Cartografia Escolar discutidos no curso de licenciatura refletem nas práticas dos alunos, tomando como base as atividades de estágio.

Dessa forma, optou-se pelo desenvolvimento da pesquisa com os alunos do último ano do curso de Geografia da UNIFRAN, por ser o local de trabalho da docente-pesquisadora e pelo fato destes alunos estarem envolvidos de forma constante nas atividades de estágio supervisionado, já que se trata de um requisito obrigatório para a conclusão do curso.

De acordo com os autores citados e tomando por base a experiência docente no ensino superior e na formação continuada de professores, justifica-se a pertinência desta pesquisa pela necessidade de discussões concernentes à inserção de conteúdos de Cartografia Escolar no currículo dos cursos de Licenciatura em Geografia, promovendo uma análise baseada na relação entre a formação inicial dos professores e a prática do professor do ensino superior.

Sendo assim, pode-se reforçar o que foi dito até aqui com base no pensamento de Castellar (2011, p. 121):

Portanto, pensar o uso da linguagem cartográfica como uma metodologia inovadora é torná-la parte essencial para a educação geográfica, para a construção da cidadania do aluno, na medida em que permitirá a ele compreender os conteúdos e conceitos geográficos por meio de uma linguagem que traduzirá as observações abstratas em representações da realidade mais concreta.

Diante do que foi exposto mediante os conceitos e fundamentações da Cartografia Escolar, pode-se compreender a importância dessa disciplina para o ensino de Geografia, como contribuição para os estudos nessa área esse trabalho também ilustra a inserção da Cartografia Escolar nos cursos de licenciatura em Geografia, visando compreender as contribuições geradas por este processo no ensino da disciplina.

Antes de tecer as considerações sobre as técnicas e os procedimentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa, apresenta-se de forma sucinta o cenário da pesquisa e os agentes nela envolvidos diretamente.

A pesquisa teve como participantes os alunos concluintes do curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade de Franca, localizada no município de Franca – SP. Mediante a estruturação do plano de atividades, apresentou-se a proposta aos alunos do último ano (3ª série) do curso de Geografia visando à aplicação da pesquisa e a mesma foi bem recebida pelos alunos e pela coordenação do curso. Sendo assim, os colaboradores - discentes e o coordenador assinaram uma autorização para que a participação dos discentes na pesquisa pudesse ser realizada e para que os dados obtidos pudessem ser utilizados.

A referida Universidade foi fundada em 26 de janeiro de 1970. Atualmente, na instituição trabalham mais de 500 docentes e estão matriculados aproximadamente 16 mil alunos, em cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), tecnológicos, educação a distância, especializações, mestrados e doutorado, em diferentes áreas do conhecimento.⁵

A Universidade é dividida em blocos onde estão distribuídas as salas de aula. A sala em que a 3ª série do curso de Geografia está alocada é a 353 do bloco Bordô. O curso presencial de Licenciatura em Geografia foi reaberto na Universidade em 2007⁶. O objetivo da Pró-Reitoria Acadêmica à época foi consolidar o quadro de cursos de licenciatura ofertados pela Universidade, iniciativa que contou, no ano anterior, com a abertura do curso de Licenciatura em História. De fato, pesquisas realizadas pelo setor de marketing da instituição mostraram que a área de captação principal de alunos da Universidade, que abarca o nordeste paulista e o sudoeste mineiro, carecia de um número suficiente de vagas para a formação superior docente em Geografia.⁷ Além disso, o fechamento de cursos pré-existentes em anos anteriores sugeria a existência de uma demanda pelo curso de Licenciatura em

⁵ Estas informações podem ser consultadas no endereço eletrônico da instituição, disponível em: <http://www.unifran.br/site/canais/aUnifran/auniHist.php>. Último acesso: 20/08/2012.

⁶ Até meados da década de 1990, figurava na Universidade de Franca o curso de Estudos Sociais. Contudo, diante a perspectiva de desmembramento deste curso em dois, Geografia e História, a Pró-Reitoria Acadêmica solicitou ao MEC o reconhecimento de uma nova proposta de curso, então para o curso de Licenciatura em Geografia e o mesmo foi aberto. Contudo, por falta de alunos, o mesmo acabou fechando ainda na mesma década. Ao ser reaberto, o curso de Geografia já contava, então, com reconhecimento prévio, mesmo que a reabertura tenha sido levada a cabo a partir de outra proposta.

⁷ Informações obtidas junto ao Setor de Marketing da Universidade.

Geografia, o que foi comprovado pela primeira turma do curso reaberto em 2007, que contava com 43 alunos matriculados.

Como o perfil da pesquisa realizada indicava que a maioria dos alunos das demais licenciaturas da instituição trabalhava para poder arcar com as despesas do curso, o período noturno foi escolhido pela instituição para o atendimento da demanda indicada por suas pesquisas.

Além disso, pode-se afirmar que o ensino noturno é uma tendência das instituições de ensino privadas, visto que “..na categoria privada que as matrículas presenciais noturnas apresentam elevação mais expressiva, atingindo em 2010 o correspondente a 72,8% de seu atendimento e totalizando 2.902.241 matrículas.”(CENSO MEC, 2010)

Outro ponto a se destacar é que, devido à desvalorização da profissão docente, atrelada aos baixos salários e descrédito social, nota-se que grande parte dos alunos que cursam as licenciaturas são provenientes de classes sociais menos favorecidas, e que exercem atividade remunerada durante o dia e estudando a noite. Neste sentido, de acordo com Gatti (2009, p. 14):

No Brasil tem se observado uma mudança no perfil dos que buscam a profissão docente. Dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/Ministério da Educação - MEC) mostram a queda no número de formandos em cursos de Licenciatura e a mudança de perfil dos que buscam a profissão. De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em Licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. E o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem - Inep/MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho.

Ao longo dos anos, contudo, a procura pelo curso presencial de Licenciatura em Geografia caiu, resultado tanto da abertura de outros cursos presenciais na região de interesse principal da Universidade, como da abertura de cursos na modalidade ensino a distância (EAD) tanto na própria Universidade de Franca,

quanto nas demais IES de perfil semelhante. Os custos inferiores de mensalidade e a expectativa de um ensino facilitado pela plataforma digital foram os maiores atrativos para a modalidade, o que levou a um relativo esvaziamento dos cursos presenciais de licenciatura.

A turma que foi objeto da pesquisa desta tese ingressou no curso em 2009 com aproximadamente 21 (vinte e um alunos). Quando a mesma participou da experiência de pesquisa, em 2011, portanto quando estavam os alunos na 3ª e última série do curso, restavam apenas 14 (quatorze) discentes de diferentes faixas etárias, municípios e atividades econômicas, como se pode observar no quadro 1:

Quadro 1 - Município em que residia, idade e atividade econômica exercida durante a realização do curso de Geografia.⁸

Nome	Município	Idade	Atividade econômica exercida em concomitância ao curso de Geografia
Alice	Franca - SP	23	Manicure
Arthur	Franca - SP	33	Turismólogo
Carlos	Franca - SP	21	Balconista
Johnson	Franca - SP	34	Estudante
Júlia	Franca - SP	24	Professora
Julio	Franca - SP	25	Estudante
Laura	Sales Oliveira - SP	20	Vendedora
Lauro	Capetinga - MG	22	Balconista
Mariana	Itaú de Minas - MG	20	Vendedora
Mario	Franca - SP	26	Garçom
Paula	Franca - SP	29	Enfermeira
Sebastião	Franca - SP	25	Téc. administrativo
Sofia	Franca - SP	22	Vendedora
Victor	Franca - SP	27	Almoxarife

Com base no quadro 1, pode-se observar que a grande maioria da turma residia na cidade de Franca (cerca de 78%) e os demais em cidades próximas nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Além disso, cerca de 85% da turma exercia alguma atividade remunerada durante a realização do curso e o restante (cerca de 15%), apesar de estar classificado como estudante, exercia atividades de docência como eventual na cidade de Franca.⁹ Apenas 2 alunos (85%) já tinham formação superior anterior¹⁰.

Visando elucidar a estruturação da tese de doutorado deve-se salientar que a pesquisa está centrada em dois eixos: 1. a formação inicial de professores e 2. a Cartografia Escolar e a premissa do professor reflexivo, que resultaram em três capítulos. O Capítulo 1, intitulado “A PESQUISA QUALITATIVA E SUA APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: BASES E PROCEDIMENTOS

⁸ Os nomes dos discentes foram alterados para resguardar suas identidades. Deste modo, ao longo da tese serão utilizados nomes fictícios.

⁹ Dos 14 alunos, apenas os discentes Johnson e Julio estão ministrando aulas como professores eventuais em duas escolas públicas de Franca – SP.

¹⁰ Os alunos Arthur e Júlia são os únicos da turma que já possuem curso superior. Arthur é formado em Turismo e Júlia em Letras e Pedagogia.

METODOLÓGICOS.”, apresenta alguns dos principais teóricos do método da pesquisa qualitativa para a pesquisa educacional e ainda discute sua importância e seu crescimento recente. Além disso, também discorre sobre as fases da pesquisa e as técnicas nela empregadas, idealizadas para que a docente-pesquisadora pudesse envolver os discentes participantes de tal forma que os tornasse agentes da pesquisa e refletissem sobre a prática docente. Ao mesmo tempo, coube também, no transcurso da aplicação das técnicas e da implementação das fases, refletir sobre a própria prática pedagógica dessa pesquisadora, premissa fundamental do professor reflexivo.

A Cartografia Escolar é o tema central do segundo e terceiro capítulos da Tese. Neles, buscou-se analisar seus principais fundamentos teóricos e metodológicos, apresentando-se ainda as mais recentes contribuições para seu estudo. Salienta-se, especialmente, a importância da Cartografia Escolar tanto para a formação dos alunos do ensino fundamental como para a própria formação docente, já que as reflexões ao redor dos principais conteúdos da área, bem como sobre seus principais formuladores, enriquece a formação acadêmica e facilita a reflexão. Ainda nestes capítulos, reflete-se sobre os resultados das discussões de textos e estudos dirigidos sobre a temática na sala de aula do ensino superior, bem como sobre as análises que os discentes da Universidade de Franca fizeram das próprias aplicações de atividades sobre Cartografia junto aos alunos do ensino fundamental.

Sendo assim, no Capítulo 2, intitulado “A CARTOGRAFIA ESCOLAR: PRINCIPAIS ASPECTOS DA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA” foca-se nas atividades escritas desenvolvidas na sala de aula de Universidade, em que se tratou de temas relacionados à Cartografia Escolar, apresentado e discutindo-se as tanto as respostas apresentadas pelos licenciando quanto à discussões feitas sobre eles.

Já no Capítulo 3, que tem o título “A REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA E OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA CARTOGRAFIA ESCOLAR: OS LICENCIANDOS NO PAPEL DE ALUNOS E PROFESSORES” apresenta-se e discute-se também atividades realizadas em sala de aula, como as representações da sala de aula e do caminho da entrada da Universidade até o local de estudo, a

atividade final de diagnóstico e posteriormente, a preparação, aplicação e apresentação das aulas/minicursos

Finalmente, o Capítulo 4 intitulado “O PROFESSOR REFLEXIVO E SUA PRÁTICA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA” volta-se ao professor reflexivo, discutindo também elementos relativos à Prática de Ensino e ao Estágio Curricular Supervisionado. Nele, buscou-se demonstrar como o ensino superior tem estruturado a disciplina de Prática de Ensino para que a mesma se vincule produtivamente com o Estágio Curricular Supervisionado, de forma a permitir que o futuro professor de fato reflita sobre sua prática docente. Nesta direção, a própria pesquisadora, ao pensar sua atividade docente, apresenta como a mesma idealizou a disciplina de Prática de Ensino para seu trabalho docente junto aos alunos da 3ª série do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Franca e como os mesmos encontraram na citada disciplina espaço para discutirem sobre sua própria atividade docente, suas impressões obtidas no exercício do Estágio Curricular Supervisionado.

Assim, esta pesquisa está voltada à discussão acerca da formação inicial de professores e a Cartografia Escolar, voltando-se também às discussões sobre o professor reflexivo, à medida que pesquisadora analisa a própria prática e a de seus alunos (licenciandos) a partir de suas primeiras experiências didáticas em Geografia.

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA QUALITATIVA E SUA APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: BASES METODOLÓGICAS E ETAPAS DA PESQUISA.

Neste capítulo irá se discorrer sobre as bases metodológicas que alicerçaram a elaboração desta tese, dando destaque à pesquisa qualitativa, que norteou as etapas do trabalho. Além disso, irá se proceder a apresentação das fases da pesquisa, que se faz de grande relevância para a compreensão dos procedimentos metodológicos desenvolvidos durante a pesquisa e que levaram aos resultados apresentados e discutidos nos capítulos 2 e 3.

1.1 - A pesquisa qualitativa no contexto educacional.

Há muito se tem apresentado e discutido sobre a pesquisa qualitativa em âmbito geral. Contudo, diante do foco desta pesquisa, faz-se prudente discorrer sobre o cenário das pesquisas educacionais, mais precisamente no que se refere à formação de professores na perspectiva de que “[...] a tarefa do pesquisador não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa [...] das mentes daqueles que são parte da pesquisa” (SANTOS FILHO, 2001, p.27).

É notório que, atualmente, os estudos voltados às pesquisas educacionais têm obtido grandes contribuições da análise qualitativa. Desse modo, “é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas”. (LUDKE; ANDRE, 2001, p.11)

Segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 291):

A abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica, nem uma técnica de relações humanas. É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do

processo de recolha dos dados, devemos escutar correctamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes.

No que se refere à formação de professores, a abordagem qualitativa permite ao pesquisador-professor ver a si próprio como um objeto de estudo, questionando com isso paradigmas enraizados anteriormente, antes mesmo do momento de sua própria formação docente. Ao se tornar mais reflexivo sobre sua própria prática, o professor melhor compreenderá o seu papel enquanto agente educativo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Assim, as pesquisas educacionais encontram na abordagem qualitativa um conjunto de possibilidades de análise que vêm ao encontro a uma perspectiva mais ampla e que possibilita novas formas de conceber o universo educacional, a partir do momento em que se discute a realidade escolar em sua dinâmica e os agentes que dela fazem parte.

Dentro deste viés qualitativo, buscando-se diminuir a distância entre teoria e prática, intervém-se no próprio processo de pesquisa por meio da pesquisa-ação, importante e inovador subsídio aos estudos educacionais, já que a mesma “[...] é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam” (ENGEL, 2000, p. 189). Para Thiollent, a pesquisa-ação se faz de grande valia a estes estudos, pois “[...] visa desvendar um leque aberto composto de possibilidades de ação progressivamente descobertas, formuladas ou escolhidas pelos grupos que participam ativamente no processo” (1997, p. 25). Diante deste viés da pesquisa que associa teoria e prática, tem-se a pesquisa-ação como importante método de investigação, visto que ela propõe a obtenção de dados através de metodologias de ensino, além da relação direta entre pesquisador e participantes, conforme já comentado. Desse modo, Thiollent (2002, p.14) expõe que se trata de uma pesquisa:

[...] com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Além disso, para o autor:

[...] a metodologia da pesquisa-ação constitui um modo de pesquisa, uma forma de raciocínio e um tipo de intervenção que são adequados para produzir e difundir conhecimentos intermediários relacionados com os problemas concretos encontrados nas várias áreas consideradas. (Thiollent, 1994, p.102).

Diante destas colocações, pode-se afirmar que a pesquisa-ação contribui aos estudos em que a interação entre pesquisador e agentes de pesquisa se faz de modo mais intenso, possibilitando o estreitamento destas relações e possibilitando um olhar mais aprofundado em relação às questões analisadas.

Neste sentido, para Thiollent (1986, p.16):

[...] a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa não se limita a uma forma de ação (ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados.

Em complemento a essas ideias, Engel(2000, p. 182) afirma que a “pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como ‘independente’, ‘não-reativa’ e ‘objetiva’”.

Em convergência com a pesquisa-ação pode-se destacar, uma outra modalidade de pesquisa denominada pesquisa colaborativa, que se configura em contribuição fundamental aos estudos educacionais, destacando a formação docente. Sobre isso, Elliot (1998, p. 142) destaca:

Do meu ponto de vista, a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática.

Diante do que foi exposto e da perspectiva exposta por Thiollent, que destaca o envolvimento dos participantes, deve-se também enfatizar a importância do fator colaborativo para a pesquisa, já que é de grande relevância na formação inicial de

professores, pois visa uma análise das práticas. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que "a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores" (ZEICHNER, 1998, p. 223).

Assim, diante do apresentado, nota-se que a pesquisa qualitativa, dentro de sua complexidade, faz-se de grande valia à formação de professores e norteou o cerne da pesquisa desenvolvida.

Neste sentido, em termos metodológicos, pode-se enquadrar esta pesquisa dentro da perspectiva qualitativa, já que se tem a preocupação com a prática aliada à teoria, além da premissa do professor pesquisador e reflexivo sobre sua prática, sendo que, esta linha metodológica orienta o trabalho em suas etapas.

No que se refere às pesquisas educacionais, deve-se afirmar que elas têm avançado muito nos últimos anos, tendo grande contribuição da abordagem qualitativa. Sobre isso, Neto (2007, p. 1) destaca que a "pesquisa educacional, ao longo do último meio século, parece ter elegido a abordagem qualitativa como opção preferencial para seus vários domínios (Gouveia, 1976; Gatti, 1983, 1987, 2004; Ludke, 1988; Alves-Mazzotti; 2001; André, 2003)." Além disso, é fundamental compreender que "Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal." (BOGDAN; BIKEN, 1994, p. 47)

Sendo assim, este trabalho se voltou a um estudo que lançou mão de elementos que constituem a pesquisa qualitativa, como o contato direto com os sujeitos da pesquisa, a partir da relação de professora-aluno, em que se irá lançar mão de elementos que constituem a pesquisa qualitativa, como a descrição, interesse pelo processo de pesquisa, além dos resultados em si, a análise dos dados de forma indutiva e a busca pelos muitos e diferentes significados. (BOGDAN; BIKEN, 1994, p. 47 - 51)

Partindo dessa premissa, também é necessário focar a reflexão sobre a prática, que norteará as discussões da pesquisa no que se refere à prática docente no ensino superior. Neste contexto, Garcia (1992, p. 59) afirma que "a indagação reflexiva analisa as causas e consequências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula." Além disso, o mesmo autor ressalta que "a reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores

de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores”.

Ainda que essa tendência seja significativamente observada nas práticas de formação de professores, nem sempre os pressupostos teóricos encontram uma aplicação prática que vá ao encontro das expectativas desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem e formação profissional. Como ressalta Schön (1992, p 91), “na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *praticum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante da Universidade e, por outro lado, o seu currículo profissional normativo.”.

Assim, observa-se que a prática de ensino pressupõe uma reflexão que vai além das impressões e opiniões individuais do professor, pois estas devem adequar-se também aos paradigmas e visões da instituição em que atua, indo ao encontro de seus ideais de produção e disseminação do conhecimento. Além disso, a existência de um conteúdo que deve ser obrigatoriamente transmitido faz com que o processo reflexivo seja dificultado – haja vista a dificuldade de se questionar um conjunto fortemente estabelecido e, na maioria das vezes, imutável – ao mesmo tempo em que desestimula a inserção de novas ideias e aplicações, já que submete o docente às amarras normativas.

Sendo assim, diante do elucidado acima, é fundamental que se volte, no trabalho, à perspectiva reflexiva, buscando a discussão sobre estes temas a partir das práticas docentes vivenciadas no ensino superior, ligadas à formação inicial de professores de Geografia.

Diante do exposto, deve-se salientar que esta tese de doutorado é resultado de uma pesquisa voltada ao professor pesquisador que reflete sobre sua prática, buscando, por meio de suas ações como docente, encontrar respostas às perguntas anteriormente delineadas, através do contato direto com os agentes da pesquisa, se colocando também neste grupo, em um processo constante de reflexão.

1.2 – Fases da Pesquisa e Procedimentos metodológicos

A partir da apresentação da pesquisa, dos objetivos propostos, e do arcabouço teórico-metodológico, dividiu-se esta pesquisa em três fases principais, sendo elas:

- *Revisão bibliográfica de temas pertinentes à pesquisa.*
- *Elaboração, organização e execução das etapas de aplicação do trabalho.*
- *Sistematização e análise dos resultados.*

Cada uma destas fases possui importância na investigação, tendo como base os pressupostos da pesquisa qualitativa e os referenciais teóricos específicos, sendo estruturadas por meio de procedimentos detalhados nos itens que se seguem.

1.2.1 - Revisão bibliográfica de temas pertinentes à pesquisa.

Esta fase correspondeu à busca, seleção, organização, leitura e sistematização dos materiais bibliográficos que fundamentaram a pesquisa do ponto de vista teórico-metodológico. Foram selecionados livros, teses e dissertações, artigos e demais produções bibliográficas voltadas aos temas discutidos na Tese, principalmente aquelas relativas à Cartografia Escolar, à formação de professores e aos saberes docentes, ao ensino de Geografia, ao professor reflexivo e pesquisador, à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia e ao ensino universitário, além de materiais que tratam da pesquisa científica, em especial a abordagem qualitativa.

Assim, conduziu-se a revisão teórica visando um maior aprofundamento bibliográfico e buscando relacionar as discussões de autores que tratam das temáticas abordadas nesse trabalho, de modo a alicerçar a pesquisa em todas as suas etapas, com sua sistematização distribuída ao longo do trabalho, fundamentando as discussões e análises.

Vale lembrar que esta etapa permeou todas as fases do trabalho e foi desenvolvida durante grande parte do período em que o doutorado transcorreu, visando a constante reflexão teórico-metodológica.

1.2.2 – *Elaboração, organização e execução das etapas de aplicação do trabalho.*

Esta fase foi de fundamental importância para a pesquisa, pois forneceu dados concretos para as análises e reflexões, permeadas pelas bases teóricas, aliando a teoria à prática. Além disso, é a mais extensa, em que se perpassam diferentes momentos, o que gerou a necessidade das subdivisões na redação da Tese.

Conforme já mencionado, a pesquisa teve como cerne a perspectiva do professor pesquisador que busca analisar sua própria prática docente no ensino superior. No intuito de analisar e discutir a inserção da Cartografia Escolar em um curso de licenciatura em Geografia e como tais conhecimentos podem ser aplicados em sala de aula pelos futuros professores, elaborou-se um plano de atividades a serem desenvolvidas, em âmbito prático, vinculadas à metodologia de ensino da disciplina de Prática de Ensino III e às atividades de Estágio Curricular Supervisionado.

Sucintamente, este plano envolveu leitura de textos, estudos dirigidos e discussões em sala de aula, bem como a organização e aplicação de aulas/minicursos¹¹ em turmas de 6º ano do ensino fundamental, abordando temas da Cartografia e buscando aplicar os princípios da Cartografia Escolar. Também visou à elaboração de diários de campo, tanto por parte dos colaboradores - discentes nas fases de observação e aplicação das aulas, quanto da pesquisadora nas atividades e discussões em sala de aula, bem como na observação das aplicações das aulas/minicursos.

Diante disso, apresenta-se a seguir, de forma sequencial, divididas entre os dois semestres do ano de 2011, as etapas que compuseram o plano de atividades

¹¹ As considerações sobre a concepção, organização e aplicação de aulas/minicursos serão apresentadas adiante no item 1.2.2.8. A escolha do termo aulas/minicurso devido ao fato de que não houve apenas uma modalidade e aplicação

desta pesquisa de doutorado e que serão tratadas de forma mais detalhada ao longo da tese (a partir do item 1.2.2.1).

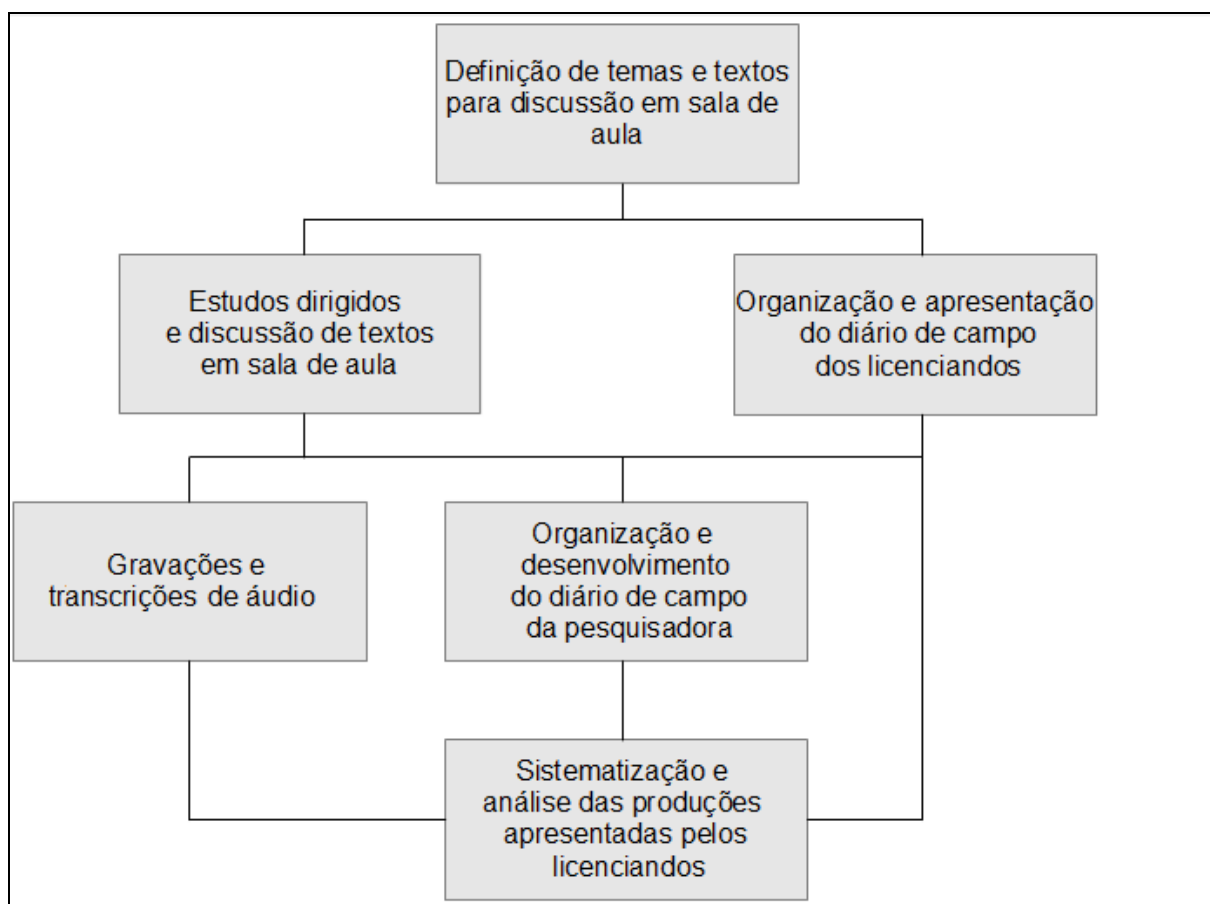
- **Atividades desenvolvidas em sala de aula na universidade com os licenciandos: 1º Semestre de 2011:**

1. Definição dos temas e textos para discussão em sala de aula (3ª Série de Geografia): Neste momento selecionou-se temas relevantes à pesquisa e que deveriam ser tratados nas discussões em sala de aula na Universidade e, posteriormente, escolheu-se os textos relativos a estes temas, conforme se detalhará no item 1.2.2.1.
2. Estudos dirigidos e discussão dos textos em sala de aula (3ª Série de Geografia): Esta etapa envolveu o desenvolvimento das atividades pelos discentes em sala de aula e sua análise e discussão, com base nos textos selecionados, como descritas no item 1.2.2.2.
3. Organização e apresentação do diário de campo dos licenciandos: Após a elaboração das categorias que comporiam os diários (item 1.2.2.3) e a organização dos mesmos, foi feita a apresentação dos diários aos colaboradores discentes, além da discussão das atividades de observação de aulas no estágio supervisionado e realização das aulas/minicursos e de seu uso como instrumento de pesquisa, planejamento e reflexão.
4. Transcrição das gravações de áudio: Foram realizadas gravações em áudio relativas às discussões dos textos em sala e de alguns estudos dirigidos, que deram origem às transcrições (detalhamento do item 1.2.2.4)
5. Organização e desenvolvimento do diário de campo da pesquisadora: Com base em alguns estudos dirigidos e nas discussões dos textos, foram elaborados relatos das experiências, que deram origem ao diário de campo da pesquisadora conforme será discutido no item 1.2.2.5.
6. Sistematização e análise das produções apresentadas pelos licenciandos: Diante dos materiais apresentados pelos discentes, partiu-se para as

análises, visando definir as próximas etapas de trabalho, como é possível acompanhar no item 1.2.2.6.

Visando facilitar a melhor compreensão destas etapas, as mesmas foram disposta no fluxograma apresentado na figura 1.

Figura 1 - Fluxograma referente das atividades desenvolvidas no 1º Semestre de 2011.



Fonte: Própria autora.

- **Atividades voltadas à concepção, organização, aplicação e apresentação dos resultados das aulas/minicursos: 2º Semestre de 2011:**

1. Seleção dos temas que compuseram as aulas/minicursos a serem ministrado pelos licenciandos no ensino básico: Tendo como base atividade de estudo

dirigido transcrições do áudio das discussões e literatura sobre o assunto, foram selecionados temas para elaboração das aulas/minicursos, conforme pode ser observado de modo mais detalhado no item 1.2.2.7.

2. Elaboração, organização, aplicação das aulas/minicursos e apresentação dos resultados: Este processo foi composto por etapas de organização das aulas/minicursos na Universidade (preparação de material escrito, plano de aula, apresentação de seminários), a posterior aplicação das mesmas no estágio no 6º ano do Ensino Fundamental e por fim, a apresentação dos resultados (por meio de seminários e diário de campo) novamente na Universidade, conforme exposto no item 1.2.2.8.
3. Acompanhamento da aplicação das aulas/minicursos: Neste momento, acompanhou-se a aplicação de aulas/minicursos de dois grupos¹², com base em recorte do grupo¹³, desenvolvidos nas atividades de estágio supervisionado, conforme apresentado no item 1.2.2.9.
4. Transcrições: Transcrição de áudio dos seminários que antecederam as aulas/minicursos e também dos resultados das aplicações das aulas/minicursos. Realizou-se também a transcrição de vídeo ou áudio das aulas/minicursos dos dois grupos que a pesquisadora acompanhou, como apresentado no item (descrição no item 1.2.2.10.).
5. Organização final do diário de campo da pesquisadora: A partir das observações dos seminários apresentados pelos discentes em sala de aula e das aulas/minicursos, foi elaborado o diário de campo da pesquisadora, conforme descrito no item 1.2.2.11.
6. Apresentação e discussão dos resultados: Após a etapa de aplicação das aulas/minicursos nas escolas, os discentes apresentaram através de seminários os resultados das experiências vivenciadas. Assim, tendo como base as experiências vivenciadas na sala de aula da universidade e no estágio nas escolas de educação básica, nas transcrições, nos diários de campo dos licenciandos e da pesquisadora, analisou as vivências dos

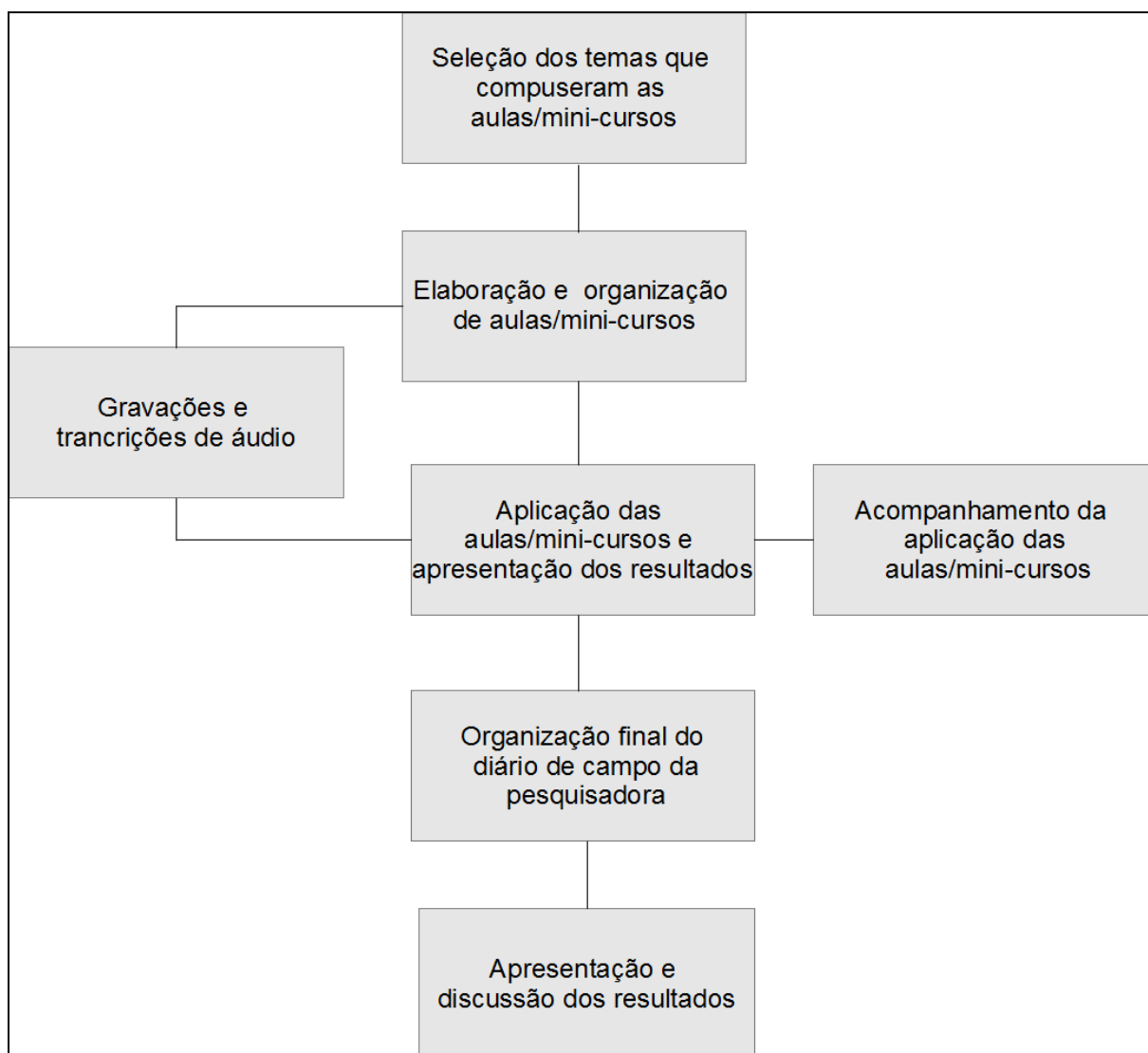
¹² Apesar do planejamento inicial ter previsto o acompanhamento de três grupos. Porém, por questões de ordem burocrática, foi possível acompanhar somente dois dos grupos, conforme será explicitado no item 1.2.2.9.

¹³ A questão do recorte do grupo ser apresentada adiante neste mesmo item.

licenciandos e discutiu os resultados obtidos, como apresentado no item 1.2.2.12.

À semelhança do que se apresentou das atividades do 1º semestre de 2011, tem – se na figura 2, o fluxograma das atividade do 2º semestre de 2011.

Figura 2 - Fluxograma referente das atividades desenvolvidas no 2º Semestre de 2011.



Fonte: CABRAL, M. P.(2013)

É fundamental enfatizar que antes de dar início à execução das etapas citadas, partiu-se para uma pesquisa visando determinar em que série (ou séries) os conteúdos de Cartografia seriam apresentados no ensino fundamental. Definiu-se como referenciais os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998)¹⁴, por se tratar do documento que norteia a estrutura curricular no Brasil e também a Proposta Curricular do Estado de São Paulo¹⁵. Esta orienta a elaboração do material utilizado no estado, já que a Universidade é sediada nesta Unidade da Federação e a maioria dos alunos participantes da pesquisa nele reside.

Diante da análise efetuada, notou-se que nos PCN tais conteúdos aparecem no 3º ciclo, que corresponde aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, mais precisamente nos eixos 1 e 4, conforme mostra o quadro 2:

¹⁴ O documento do PCN na íntegra pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Último acesso: 23/10/2012.

¹⁵ A proposta curricular do Estado de São Paulo pode ser consultada íntegra no site: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop GEO COMP red md 20 03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_GEO_COMP_red_md_20_03.pdf). Último acesso: 23/10/2012.

Quadro 2 - PCN (Parâmetros curriculares Nacionais: Terceiro ciclo - 6º e 7º ano) - Eixos 1 e 4

TERCEIRO CICLO		
EIXO	TEMA	ÍTEM
<p>Eixo 1: a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo.</p>	<p>A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza).</p>	<p>O trabalho e a apropriação da natureza na construção do território. As mudanças nas relações sociais do trabalho e a separação entre o campo e a cidade. As diferentes técnicas e costumes e a diversidade de paisagens entre o campo e a cidade. O ambiente natural e as diferentes formas de construção das moradias no mundo: do iglu às tendas dos desertos. O ambiente natural e a diversidade das paisagens agrárias no mundo: da coleta nas florestas à irrigação nas áreas semiáridas e desérticas. A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo. A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)</p>
<p>Eixo 4: a Cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo.</p>	<p>Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente.</p>	<p>Os conceitos de escala e suas diferenciações e importância para as análises espaciais nos estudos de Geografia. Os pontos cardeais, utilidades práticas e referenciais nos mapas. Orientação e medição cartográfica. Coordenadas geográficas. Uso de cartas para orientar trajetos no cotidiano. Localização e representação em mapas, maquetes e croquis. Localização e representação das posições na sala de aula, em casa, no bairro e na cidade. Leitura, criação e organização de legendas. Análise de mapas temáticos das cidades, dos estados e do Brasil. Estudo com base em plantas e cartas temáticas simples. A utilização de diferentes tipos de mapas: mapas de itinerário, turísticos, climáticos, relevo,</p>

		<p>vegetação, etc.</p> <p>Confecção pelos alunos de croquis cartográficos elementares para analisar informações e estabelecer correlação entre fatos.</p>
	<p>Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares.</p>	<p>Os pontos cardeais e sua importância como sistema de referência nos estudos da paisagem, lugares e territórios.</p> <p>A cartografia e os sistemas de orientação espacial. Cartas de relevo de diferentes paisagens e medidas cartográficas (altitude e distância).</p> <p>Análises de cartas temáticas (densidade populacional, relevo, vegetação etc.).</p> <p>Estudo das cartas das formas de relevo e de utilização do solo.</p> <p>Estudo das cartas de tipos de clima, massas de ar, formações vegetais, distribuição populacional, centros industriais, urbanos e outros.</p> <p>Mapear e desenhar croqui correlacionando cartas simples.</p> <p>Leitura de cartas sintéticas.</p> <p>Leitura e mapeamento de cartas regionais com os símbolos precisos.</p> <p>Elaboração de croquis com legendas fornecidas, pelo professor. Análise de cartas temáticas que apresentam vários fenômenos. Identificar, compilar e produzir mapas intermediários dos elementos fundamentais a partir de uma carta complexa.</p> <p>A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo.</p> <p>Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente.</p> <p>Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares.</p>

Fonte: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Adaptado por CABRAL, M. P., 2011.

Já na Proposta curricular do Estado de São Paulo, os conteúdos de Cartografia são trabalhados no 1º e no 2º bimestres do 6º ano do Ensino Fundamental, conforme se pode constatar no quadro 3:

Quadro 3 - Proposta curricular do Estado de São Paulo: Terceiro ciclo - 6º e 7º ano.

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
1º Bimestre	2º Bimestre
<p>A paisagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os ritmos e ciclos da natureza: os objetos naturais. • O tempo histórico: os objetos sociais. • A leitura de paisagens. 	<p>O mundo e suas representações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplos de representações: arte e fotografia. • Um pouco de história da cartografia. •
<p>Escalas da Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • O mundo: as paisagens captadas pelos satélites. • O lugar: as paisagens da janela. • Entre o mundo e o lugar. 	<p>A linguagem dos mapas</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é um mapa. • Os atributos dos mapas. • Mapas de base e mapas temáticos. • A cartografia e as novas tecnologias

Fonte: SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:** Geografia. Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo: 2008 por CABRAL, M. P., 2011.

Assim, optou-se pela observação e aplicação das aulas/minicursos no 6º ano Ensino Fundamental, pois é nesta série que os conteúdos de Geografia são apresentados de forma direta no material didático utilizado no estado de São Paulo.

A partir disso, tem-se, a seguir, o cronograma de trabalho que foi seguido tanto no primeiro quanto no segundo semestre, ilustrado nos quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Cronograma de trabalho – 1º Semestre de 2011.

Período/mês	Atividade	Local
De Março a Junho	Leitura de textos, elaboração de atividades e discussões.	Sala de aula – UNIFRAN.
Abril	Apresentação do diário de campo aos alunos a ser elaborado.	Sala de aula – UNIFRAN.
Abril, Maio e Junho	30 horas de observação e registro no diário, no 6º ano do ensino fundamental, por parte dos discentes.	Escola em que estagia.
Junho	Entrega dos diários de campo preenchidos pelos discentes.	Sala de aula – UNIFRAN.

Quadro 5 - Cronograma de trabalho – 2º Semestre de 2011.

Período/mês	Atividade	Local
Julho	Seleção dos temas que compuseram as aulas/minicursos desenvolvidas no estágio.	Sala de aula – UNIFRAN.
Agosto, Setembro e Outubro	Processo de elaboração e aplicação das atividades desenvolvidas nas aulas/minicursos.	Sala de aula – UNIFRAN e escola em que estagia .
Setembro e Outubro	Acompanhamento de minicursos.	Escola em que estagia.
Outubro e Novembro	Apresentação das experiências e resultados.	Sala de aula – UNIFRAN.

Para a execução das atividades propostas, fez-se necessário que os licenciandos se organizassem em duplas, tanto para realização da maioria das atividades em sala de aula quanto na observação e posterior aplicação das aulas/minicursos. Todavia, devido ao fato de alguns residirem fora de Franca/SP e da grande maioria exercer atividades remuneradas durante o dia, deparou-se com a

impossibilidade de toda a turma ir ao estágio em duplas. A seguir, pode-se observar a divisão das duplas:

Quadro 6 - Divisão da turma em duplas da realização das atividades.

Duplas
Mariana e Laura
Carlos e Arthur ou Carlos e Mario
Alice e Júlio
Lauro e Víctor
Sofia e Johnson
Paula e Júlia
Sebastião e Mario ou Sebastião e Arthur

Diante deste entrave, optou-se por fazer um recorte no grupo, selecionando 6 (seis) licenciandos da cidade de Franca com disponibilidade e interesse em realizar as atividades constantemente em duplas. Foi firmada, então, uma parceria com três escolas estaduais da cidade para que os licenciandos pudessem realizar as observações e realização das aulas/minicursos. A pesquisadora participou ativamente deste processo, já que dialogou pessoalmente com os diretores destas escolas e com os supervisores pedagógicos. Com isso, garantiu-se também que os discentes tivessem total colaboração destas autoridades escolares para a concreta consecução de suas atividades junto à pesquisa.

O quadro 7 mostra a relação das três duplas e as respectivas escolas nas quais atuaram:

Quadro 7 - Relação de duplas e escolas

Duplas	Escola
Sebastião e Arthur	Escola Estadual Mário D'Elia
Sofia e Johnson	Escola Estadual Otávio Martins
Carlos e Mário.	Escola Estadual Torquato Caleiro - EETC

Inicialmente, concebeu-se que as aplicações deveriam ser realizadas de forma sequencial, visando à melhor organização e qualidade das mesmas. Contudo, devido às dificuldades encontradas nas escolas citadas no quadro 7 no que se refere às aplicações das aulas, como indisponibilidade de horário e inserção nos planos de aula das disciplinas, estes já estruturados no início do ano letivo, optou-se pela alternativa da aplicação das aulas por meio de minicursos, devido ao seu caráter mais concentrado. Diante deste cenário, estabeleceu-se que estes seis licenciandos fariam as aplicações por meio de minicursos, escolha que se projetava como facilitadora, tanto na organização da dinâmica escolar quanto na concepção e estruturação da atividade pelas duplas.

Já os demais licenciandos aplicaram as aulas planejadas por meio de aulas ministradas de forma individual ou em duplas, de acordo tanto com as disponibilidades pessoais e profissionais da dupla, do professor regente e da direção da escola. Por tudo isso, ao longo desta Tese optou-se por nomear as aplicações de “aulas/minicursos”, já que não haverá apenas uma modalidade e aplicação.

Destaca-se ainda que a pesquisadora acompanhou de forma direta estas três duplas, visando coletar informações que compuseram o diário de campo, bem como gravar áudio e vídeo das aulas/minicursos¹⁶.

Com base nestas informações, apresenta-se a seguir o detalhamento das etapas descritas neste item e que visaram garantir a coleta de dados para as análises e discussões da pesquisa.

¹⁶ Destaca-se que estes grupos e os demais discentes forneceram dados de análise por meio da apresentação dos trabalhos escritos e seminários apresentados na Universidade, conforme descrito no item 1.2.3.5.

1.2.2.1 - Definição dos temas e textos para discussão em sala de aula (3ª Série de Geografia):

Esta etapa constituiu-se na escolha dos temas discutidos em sala de aula com os licenciandos, visando um diagnóstico de suas dificuldades e o aprofundamento em temas relevantes à pesquisa, de acordo com os objetivos que se buscou alcançar. Sendo assim, foram selecionados os seguintes temas:

- a. Tema A: Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Geografia.
- b. Tema B: Professor Reflexivo.
- c. Tema C: Registro.
- d. Tema D: Ensino de Geografia.
- e. Tema E: Cartografia escolar.

Selecionados os temas, buscaram-se textos que subsidiassem suas discussões. No quadro a seguir, observam-se os títulos dos citados textos, a data em que foram trabalhados e atividades que foram desenvolvidas, conforme cronograma estabelecido.

Quadro 8 - Temas e textos discutidos em sala de aula com os licenciandos.

Tema	Texto	Data	Atividade
A	1-Estágio em parceria universidade - educação básica. P.16-25. ¹⁷	16/03	Trabalho escrito
		23/03	Discussão do texto
B	2-Professor reflexivo? Apontamentos para um debate. P.277-306. ¹⁸	30/03	Trabalho escrito
		01/04	Discussão do texto
C	3 - O diário de campo como instrumento de registro. P.1-8. ¹⁹	27/04	Trabalho escrito
		29/04	Discussão do texto
D	4 - Metodologias para introduzir Geografia no Ensino Fundamental. P.95-118. ²⁰	04/05 e 06/05	Trabalho escrito
		11/05 e 13/05	Discussão do texto
E	5 - A noção de espaço e de tempo: o mapa e o gráfico. P.21-48. ²¹	04/05 e 06/05	Trabalho escrito
		11/05 e 13/05	Discussão do texto
E	6-Apresentação do Livro <i>Cartografia Escolar</i> . P.9-13 ²² .	20/05	Trabalho escrito.
		25/05	Discussão do texto
E	7 - Estudo metodológico e cognitivo do mapa. P.15-41 ²³ .	20/05	Trabalho escrito.
		25/05	Discussão do texto
E	8 - A Cartografia Escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. ²⁴	01/06	Trabalho escrito.
		03/06	Discussão do texto.

Referências:

¹⁷PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

¹⁸MATOS, J. C. Professor Reflexivo? Apontamentos para um debate. IN: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.277-306.

¹⁹PELLISSARI, M. A. O diário de campo como instrumento de registro. S.l.: mimeo, 1998.

²⁰LE SANN, J. G. Metodologias para introduzir Geografia no Ensino Fundamental. IN: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia escolar**. 2º ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

²¹PAGANELLI, T. I. ANTUNES, A. R., SOIHET, R. **A Noção de Espaço e de Tempo - o Mapa e o Gráfico**. Revista Orientação, São Paulo, nº6, pp.21-38, nov. 1985.

²²ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

²³ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

²⁴GONÇALVES, A. R. A Geografia Escolar como campo de investigação: História da disciplina e cultura escolar. IN: **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias sociales**. Vol. XVI, no 905, Barcelona, 2011.

Como se pode observar pelas datas em que foram aplicados, os textos de número 4 e 5, 6 e 7 foram trabalhados juntos.

Após a seleção, estes textos foram disponibilizados aos licenciandos para que se desse início às etapas seguintes.

1.2.2.2 - Estudos dirigidos e discussão dos textos em sala de aula (3ª Série de Geografia).

Primeiramente, é necessário destacar a relevância da técnica do estudo dirigido nos processos de ensino-aprendizagem, que foi adotada nesta pesquisa e se mostrou bastante adequada. Sobre esse tema, Cinel (2003. p. 31) salienta:

O estudo dirigido é uma técnica fundamentada no princípio didático de que o professor não ensina: ele é o agilizador da aprendizagem, ajuda o aluno a aprender. É o incentivador e o ativador do aprender. De maneira especial, essa técnica põe em evidência o modo como o aluno aprende. Pode atender, com vantagens, às exigências do processo de aprender, uma vez que, utilizando-se de dados reais contidos nas diferentes áreas do conhecimento, incentiva a atividade intelectual do aluno [...]

Nesta etapa, seguiu-se a mesma sequência de trabalho em todos os textos. Inicialmente, era realizada uma atividade escrita desenvolvida pelas duplas, em duas ou quatro horas, de acordo com o número de páginas do material e/ou sua complexidade. Esta atividade era composta por questões dissertativas formuladas pela pesquisadora, que contemplavam os pontos principais dos textos e também aqueles de interesse à pesquisa. Os discentes construía as respostas reunidos em duplas. Estas atividades enfocavam, basicamente, as ideias centrais do texto, as contribuições para a prática do estágio supervisionado, as dúvidas teóricas e mais algumas questões específicas de cada texto. Elas constam nos arquivos da pesquisadora e são de essencial importância da análise dos resultados apresentados e discussões a serem apresentados nos capítulos 3, 4 e 5. Destaca-se, porém, que foi realizada uma última atividade no mês de junho, nomeada “*Atividade Final de Diagnóstico*”

Formativo”, realizada individualmente e que gerou quadros de resposta individuais que subsidiaram a seleção dos temas para as aulas/minicursos.

Após a realização dos trabalhos, era feita uma discussão, gravada e transcrita, conforme o item 1.2.2.4.

1.2.2.3 - Organização e apresentação do diário de campo dos licenciandos:

Antes de discorrer sobre a apresentação do diário de campo, deve-se ressaltar, novamente, que as atividades de observação e aplicação das aulas/minicursos feitas pelos licenciandos foram desenvolvidas junto às atividades do estágio supervisionado. Diante disso, faz-se necessário tecer algumas considerações relevantes sobre esse tema.

Na Universidade de Franca (UNIFRAN), em cumprimento à Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, que “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”, o Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Geografia deve ter duração mínima de 400 horas, nos níveis Fundamental e Médio, distribuídas entre as três modalidades: observação – em que o discente apenas observa a ação pedagógica do professor regente; participação – em que o aluno auxilia o professor regente em tarefas simples do cotidiano da aula; e regência – em que o futuro professor ministra aulas de Geografia, com o acompanhamento do professor.

Diante deste fato, foi necessário que os discentes se organizassem, de forma a enquadrarem nesta atividade de estágio as necessidades dessa pesquisa. Vale ainda lembrar, no que se refere às aplicações das aulas/minicursos, que, como estas foram realizadas no momento do estágio supervisionado, dar-se-á aos mesmos, também, o nome de regência, que melhor se enquadra nesta atividade.

Passou-se, então, para a etapa de organização dos diários de campo, elemento de grande relevância para a pesquisa já que se trata de um instrumento de registro que visa a subsidiar as análises, compreendendo como seu deus a dinâmica das aulas observadas e também a aplicação das aulas/minicursos.

Sobre os diários de campo, Pelissari (1998, p. 1) destaca que:

A expressão “diário de campo” refere-se a uma maneira de registrar os acontecimentos presenciados e vividos. É um recurso metodológico individual e pessoal, que no conhecimento e/ou reconhecimento de uma situação específica, ou contexto, retrata o que se olha, como se olha e o que se faz (ou poderá fazer) com o que está olhando.

Nesta perspectiva, visando à organização do diário dos discentes, partiu-se para a elaboração das categorias que norteariam as reflexões nos diários de campo dos licenciandos. Criaram-se 9 (nove) categorias de observação, nas quais os licenciandos deveriam situar suas impressões e reflexões sobre as aulas de Geografia no 6º ano do ensino fundamental, em uma ou em mais salas, totalizando 30 horas. Estas observações deveriam ser descritas no diário de campo de forma minuciosa, associando-as às categorias apresentadas a seguir²⁵:

²⁵ Destaca-se que as categorias apresentadas nos Quadros 9, 10 e 11 foram elaboradas pela pesquisadora em conjunto com sua orientadora e co-orientadora com base em materiais indicados por elas relacionados a outras pesquisas já realizadas.

Quadro 9 - Categorias para registro no diário de campo – modalidade Observação.

CATEGORIAS PARA REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO

Modalidade de estágio: Observação

Total de Horas: 30

A – Relações do estagiário com professores, alunos, funcionário, gestores e escola.

B – Estrutura física do prédio de instalação do estabelecimento e da sala de aula.

C – Conteúdos ensinados (sequência, objetivos, conceitos); Estratégias de ensino (metodologia, motivação e avaliação); Estrutura didática (grau de dificuldade, sequenciação e adequação dos conteúdos e habilidades).

D – Recursos e materiais didáticos utilizados nas aulas.

E – Observação dos alunos: comportamento, relação com o professor, estagiário, demais alunos e escola, interesse com relação aos temas trabalhados, aprendizagem, participação, forma de comunicação e desenvolvimento cognitivo.

F – Observação do professor regente: relação com o estagiário, alunos e escola, formação, domínio de conteúdo e disciplina, organização didática, formas de comunicação e linguagem.

G – Problemas e necessidades dos alunos, professores e escola.

H – Reflexão por parte de alunos e professor quanto aos temas apresentados. Inter-relação com temas anteriormente apresentados e com as atividades cotidianas dos alunos.

I – Inserção direta ou indireta da Cartografia escolar nas práticas docentes. Utilização de conceitos cartográficos através de métodos de ensino que visem à aprendizagem, a fim de contemplar os conceitos socioespaciais.

J – Discussão geral da experiência.

Deve-se destacar que as observações deveriam se balizar na aula como um todo, desde a relação do docente com os licenciandos até a sua forma de explicitar o conteúdo.

Já para as aplicações das aulas, foram criadas 8 (oito) categorias de análise. Destaca-se que, conforme descrito no item 1.2.2, estas aulas poderiam ser desenvolvidas em uma ou duas salas do 6º ano do ensino fundamental, por meio de aulas individuais ou duplas ou através de aulas/minicursos, dependendo da disponibilidade do discente, do professor regente da disciplina e da autorização da direção da escola.

A seguir, têm-se as categorias de análise acima mencionadas:

Quadro 10 - Categorias para registro no diário de campo – modalidade Regência.

CATEGORIAS PARA REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO
Total de horas: 12
A – Relações do estagiário com professores, alunos, funcionário, gestores e escola.
B – Plano de aula. Objetivos. Conteúdos ensinados (sequência, objetivos, conceitos); Estratégias de ensino (metodologia, motivação e avaliação); Estrutura didática (grau de dificuldade, sequenciação e adequação dos conteúdos e habilidades).
C – Recursos e materiais didáticos utilizados nas aulas.
D – Observação dos alunos: comportamento, relação com o estagiário, demais alunos e escola, interesse com relação aos temas trabalhados, aprendizagem, participação, forma de comunicação e desenvolvimento cognitivo.
E – Domínio de conteúdo e disciplina, organização didática, formas de comunicação e linguagem.
F – Reflexão por parte de alunos e estagiário quanto aos temas apresentados. Inter-relação com temas anteriormente apresentados e com as atividades cotidianas dos alunos.
G – Inserção direta ou indireta da Cartografia Escolar nas práticas docentes. Utilização de conceitos cartográficos através de métodos de ensino que visem à aprendizagem, a fim de contemplar os conceitos socioespaciais.
H – Discussão geral da experiência.

Destaca-se que, no caso do desenvolvimento das aulas/minicursos pelas três duplas, a descrição da regência deveria ser feita por meio de registros obtidos durante a aula, tanto pelo licenciando que a estava ministrando, quanto pelo que o estava observando, devendo haver, obrigatoriamente, troca de funções, de forma que ambos praticassem a regência e também se colocassem no papel de observadores.

Após a elaboração das categorias, foram organizados os diários de campo, constando o cabeçalho na primeira página; lista de categorias de análise na modalidade observação totalizando 30 horas na segunda página, lista de categorias de análise na modalidade regência na terceira página, totalizando 12 horas e modelo de preenchimento do caderno na quarta página. Os cadernos foram organizados em cores diferentes entre homens (azul) e mulheres (vermelho), visando facilitar a distinção dos mesmos.

Vale lembrar que diante dos objetivos do trabalho, solicitou-se que os discentes realizassem 30 horas de observação no 6º ano do ensino fundamental.

Já na modalidade regência, inicialmente estavam previstas 30 horas, mas devido às dificuldades dos discentes em praticar este número de horas em uma mesma série, alterou-se para 12 horas a serem ministradas no 6º ano. No caso das duplas ligadas diretamente à pesquisa, decidiu-se que seriam realizados minicursos visando totalizar estas horas, conforme já apresentado e cujo detalhamento se dará no item 1.2.2.8.

Face ao que foi exposto, pode-se afirmar que estas etapas descritas até aqui estavam voltadas à aproximação dos agentes da pesquisa com a temática abordada, bem como a preparação das etapas seguintes.

Sendo assim, nos itens a seguir serão apresentadas as etapas que advém do desenvolvimento das que foram descritas até aqui e que, por sua vez, possibilitaram as posteriores, formando uma grande cadeia.

1.2.2.4. - Transcrição das gravações de áudio.

Após a escolha dos textos a serem trabalhados, da definição do cronograma das atividades e da realização dos estudos dirigidos, partiu-se para a etapa de transcrição destes estudos e das discussões dos textos.

Como já citado (item 1.2.2.2), seguiu-se um padrão para esta etapa. Como a disciplina de Prática de Ensino III contempla 4 (quatro) horas semanais, de 50 minutos cada, divididas em aulas duplas às quartas-feiras e sextas-feiras, optou-se pela elaboração dos trabalhos por meio dos estudos dirigidos em um dia de aula e, no seguinte, a discussão do texto trabalhado no dia anterior. Todas as discussões de textos foram gravadas em fita K7, totalizando 9 (nove) momentos, e posteriormente transcritas para formato digital. Vale lembrar que, em alguns momentos, também foram elaboradas atividades práticas e sua discussão realizada no mesmo dia. Dessa forma, no quadro a seguir, observam-se as atividades desenvolvidas ao longo do semestre e suas respectivas datas.

Quadro 11 - Atividades práticas desenvolvidas em sala de aula na Universidade.

Atividade	Data
1 - Representação cartográfica vertical da sala de aula.	18/05/2011
2 - Desenho do caminho da entrada da UNIFRAN até o Bloco Bordô.	27/05/2011
3 - Representação vertical do quarto da residência.	08/06/2011

As atividades descritas no quadro 11 foram realizadas com intuito de discutir a representação espacial e fornecer subsídios às etapas futuras do trabalho como, por exemplo, a delimitação dos conceitos de maior dificuldade apresentados pelos licenciandos e elaboração das aulas/minicurso. Todas as aulas visavam a representação espacial de diferentes ambientes: na primeira, a sala de aula; na segunda, o caminho da entrada da Universidade até o Bloco Didático; e, na última, o quarto de cada aluno. Destaca-se que estas atividades foram realizadas individualmente e geraram material transcrito, que forneceu importantes referenciais de análise.

1.2.2.5 - Organização e desenvolvimento do diário de campo da pesquisadora.

Com o objetivo de registrar as atividades na sala de aula, como a elaboração de desenhos, discussões dos textos e seminários, além das aulas/minicursos ministradas pelas duplas nas atividades de estágio, partiu-se para a organização do diário de campo da pesquisadora. Inicialmente, foram determinadas as categorias de análise para melhor relacionar e facilitar a interpretação das discussões, como pode ser observado no Quadro 12.

Quadro 12 - Categorias para registro no diário de campo – Diário da pesquisadora.

CATEGORIAS PARA REGISTRO NO CADERNO DE CAMPO	
Total de Horas: 32 horas	
A	– Relações da professora com os licenciandos.
B	– Estrutura física do prédio de instalação do estabelecimento e da sala de aula e caracterização do ambiente.
C	– Procedimentos metodológicos utilizados em aula pela professora e condução da aula e das discussões nela travadas.
D	– Observação dos licenciandos: comportamento, relação com a professora, demais colegas, interesse com relação aos temas trabalhados, aprendizagem, participação, forma de comunicação e desenvolvimento cognitivo.
E	– Reflexão, por parte dos licenciandos, quanto aos temas apresentados. Inter-relação com temas anteriormente apresentados e com as atividades.
F	– Reflexão, por parte da professora, quanto aos temas apresentados, explanação dos licenciandos e inter-relação com temas anteriormente apresentados.
G	– Relação do que foi desenvolvido nas aulas com os saberes acadêmicos e os outros tipos de saberes.
H	– Relação entre teoria e prática
I	– Inserção direta ou indireta da Cartografia Escolar nas práticas docentes. Utilização de conceitos cartográficos através de métodos de ensino que visem a aprendizagem, a fim de contemplar os conceitos socioespaciais.
J	– Discussão geral da experiência

Conforme se pode observar no Quadro 12, o total de horas registradas foi de 32 horas, somando as atividades (Quadro 8) e as discussões.

Devido às dificuldades encontradas no registro durante as aulas, dado o fato de a pesquisadora estar ministrando a disciplina, o que exigiu atenção à dinâmica da aula e à condução dos debates, os registros acabaram se tornando sucintos apesar de contemplarem os elementos necessários.

1.2.2.6 – Sistematização e análise das produções apresentadas pelos licenciandos.

Deve-se primeiramente ressaltar a importância da análise documental em uma pesquisa. No que se refere aos documentos, Phillips (1974, p. 187) afirma que “são considerados *documentos* quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. No caso da análise apresentada neste relatório, é notório que se tratam de diferentes tipos de documentos e que deverão ser compreendidos dentro de sua complexidade.

Sobre análise documental, também Krippendorff (1980, p. 21) afirma que se trata de “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”.

Sendo assim, buscou-se utilizar as produções dos licenciandos como recurso de fundamental importância na seleção dos temas que comporiam as aulas/minicursos e também elementos de reflexão dos momentos da pesquisa realizados até então.

De acordo com o cronograma apresentado no quadro 4, os diários de campo foram entregues no mês de junho por todos os 14 licenciandos. Contudo, ao se analisar os diários, percebeu-se que as descrições se mostraram bastante sucintas e pouco direcionadas à forma de ensinar dos docentes regentes, o que, era o principal elemento a ser observado, conforme se visualiza nas figuras 1 e 2.

Figura 3 - Caderno de campo da aluna Sofia - atividade de observação

Data: 02/06/2011 - Modalidade: Observação.
 Total de horas: 2 horas aula - Série: 6ª A/B.
 Tema Apresentado: As Coordenadas Geográficas.

No começo da aula a professora recolhe os "cadernos de dinâm" para dar um "voto" nos trabalhos que ela havia passado na aula anterior, ao mesmo tempo terminando, então ela deu um tempo para que terminassem, mas esse tempo durou a aula toda, a professora ficou observando uns terminando de responder e outros começando.

No 6º ela deu o visto, deu um tempo para alguns terminarem, mas só de eles terminaram mais rápido, então a professora conseguiu prosseguir um pouco mais.

Fonte: Diário de Campo da discente Sofia - Dia 02/06/2011.

Figura 4- Caderno de campo do aluno Sebastião - atividade de observação.

DATA 18/05
 TOTAL HORAS: 3 HORA/AULA
 TEMA: COORDENADAS GEOGRÁFICAS

MODALIDADE: OBSERVAÇÃO
 SÉRIE: 5ª D

A PROF. PASSA QUANDO CUMPRIR A ATIVIDADE COMPLE-
 MENTAR, NÃO RECOLHE. A ESCOLA PASSA POR UM RÁPIDO
 APAGÃO ONDE OS ALUNOS APROXIMAM T/ FAZER UM PEQUENO
 ALGABARDA.

APÓS A PROF. CORRIGE AS PERGUNTAS PROPOSTAS. ONDE OS
 PRINCIPAIS ALUNOS CORRIGEM SUAS PRÓPRIAS RESPOSTAS, A CARIETA,
 ELA ENTÃO RECOLHE OS EXERCÍCIOS.

ESTE DÁ UMA CERTA ALGABARDA PARA OS ALUNOS.

RESPONDE AS PERGUNTAS COM OS ALUNOS DO CADERNO DO ALUNO,
 DEIXANDO GERAR UM PONTO MAIS DE DISCUSSÃO SOBRE AS PERGUN-
 TAS. ISTO GERAR UM PONTO DE BAGUNÇA, PORÉM É MUITO ÚTIL,
 OS ALUNOS NÃO TÊM VERGONHA DE FALAR TODAS AS RESPOSTAS
 QUE VEM EM SUAS CABEÇAS.

Fonte: Caderno de campo do aluno Sebastião - Dia 18/05/2011.

Na Figura 3, pode-se notar que a aluna Sofia descreve a dinâmica da aula de forma bastante generalizada, sem especificar o conteúdo que foi tratado no corpo do texto e como se deu a ação pedagógica da professora regente. Sendo assim, por meio deste exemplo, nota-se que elementos de fundamental importância, como análises mais aprofundadas da prática docente, não foram realizadas.

Já na Figura 4, observa-se que o aluno Sebastião também não apresenta no corpo do texto o tema apresentado na aula, apenas no cabeçalho, e discute a intervenção da docente regente de forma pouco minuciosa, enfatizando em maior grau o comportamento dos licenciandos.

Diante disso, o material apresentado nos diários não forneceu informações que permitissem análises mais aprofundadas. Cabe aos demais materiais produzidos fornecer estes subsídios.

1.2.2.7 - Seleção dos temas que compuseram as aulas/minicursos.

Visando selecionar os temas que iriam compor as aulas/minicursos que foram aplicadas no 2º semestre de 2011, tomou-se como base principal a atividade final do semestre desenvolvida no final do mês de junho, intitulada “Atividade Final de Diagnóstico Formativo”. Desenvolvida individualmente, ela abordava temas relevantes à pesquisa, baseando-se nos textos trabalhados em sala de aula e nas discussões tecidas sobre eles. Com base nestes temas, elaborou-se 6 (seis) questões dissertativas, conforme é possível observar no quadro 13.

Quadro 13 – Questões que compunham a atividade de Diagnóstico formativo.

QUESTÕES
1. Diante do que foi exposto, defina cartografia escolar e sua importância para a Geografia.
2. Explique a relação entre Cartografia Escolar (representação espacial) e os conceitos geográficos.
3. Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.
4. Explique o que são e apresente um método para trabalhar as relações topológicas elementares e os pontos de vista.
5. No que se refere à escala, discuta seu conceito, importância e aplicação no ensino da Geografia.
6. Faça uma representação espacial de seu quarto (ponto de vista vertical), utilizando os conceitos geográficos.

Com base nas respostas apresentadas em algumas transcrições, atividades desenvolvidas e na literatura disponível na área relativa à Cartografia Escolar determinaram-se 7 (sete) temas para serem trabalhados nas aulas/minicursos, de acordo com a relação a seguir:

1. Relações topológicas elementares;
2. Pontos de vista;
3. Escala (Proporção);
4. Orientação cartográfica;
5. Coordenadas geográficas;
6. Representação espacial;
7. O mapa e seus elementos.

Antes de se discorrer sobre as etapas subsequentes à seleção dos temas, deve-se apresentar, de forma sucinta, quais elementos levaram à escolha destes temas.

No que se refere ao tema 1, “Relações topológicas elementares”, pode-se afirmar que a escolha se deveu às respostas equivocadas (questão 4) por parte dos licenciandos como as apresentadas a seguir, que mostram seu desconhecimento sobre o tema.

São pontos de análise do relevo, o ângulo de análise, a partir de onde se observa, o “corte” estudado, vertical, horizontal, dimensional, a grosso modo, a “fotografia”, ou seja, o ângulo fotográfico analisado. (Discente Paula)

Mesmo com o mundo globalizado, em que os alunos conseguem informações do outro lado do mundo em segundos, o ensino de Geografia é muito importante para explicar o que é este “mundo”, quais as dinâmicas e eventos que ocorrem nele o tempo todo, quais as informações socioculturais que sustentam a “vida social” do planeta. O ensino da Geografia deve ser dinâmico, não muito conceitual, nem teórico, mostrando imagens, mapas, vídeos, despertando o interesse na Geografia. (Discente Victor)

Já com relação ao tema 2, “pontos de vista”, pode-se justificar a escolha através da observação da transcrição do dia 18/05/2011, em que foi solicitada a representação da sala de aula a partir do ponto vista vertical. Pode-se destacar, por exemplo, que o aluno Lauro desenhou os pés da cadeira, o que indica a não utilização do ponto de vista vertical²⁶.

No que se refere à “escala”, pode-se citar como justificativa para sua escolha as respostas equivocadas dos licenciandos Carlos e Sofia (questão 5), que podem ser observadas a seguir:

A escala é de extrema importância porque, com ela podemos trabalhar áreas pequenas com mais detalhes e áreas grandes com mais detalhes. A escala é fundamental para implantar esse método proposto, porque podemos mostrar somente a região do bairro do aluno, e não a cidade inteira. (Discente Carlos)

O conceito é representar grandes e pequenas áreas. A importância diz respeito à localização. A aplicação no ensino de Geografia deve ser bem trabalhada desde cedo, a partir do 5º ano, mais ou menos, para que se possa construir uma noção de escala. (Discente Sofia)

²⁶Pode-se ver esta representação na Figura 8.

Já os demais temas foram escolhidos devido às colocações dos licenciandos nas discussões, no que se refere às suas dificuldades e às dos licenciandos do ensino fundamental e médio. Amostras disso podem ser observadas na transcrição das gravações realizadas no dia 25/05/2011, conforme os exemplos a seguir:

Onde o sol nasce é leste, não é? (Discente Johnson)

Minha maior dificuldade é em localização espacial. (Discente Júlia)
É que tem muito professor que ensina sempre o leste como direita, por isso o aluno acha que é assim. (Discente Mario)

Eu acho que a maior dificuldade dos alunos da escola é localização e orientação. Mas eu acho também que eles não conseguem entender o que está sendo mostrado lá, no mapa, eles olham e é só o desenho. (Discente Laura)²⁷

O dia que eu fui dar aula de coordenadas geográficas, eu levei um globo, mas eles nunca tinham visto um globo. (Discente Mariana)²⁸

Eu acho que é geral. Por exemplo, a professora mostrou o mapa da África, aí os alunos falaram que era o Brasil maior. (Discente Carlos)

Acho que é porque não se deve ensinar o mapa, mas através do mapa. Ele é uma forma de comunicação... Na escola eu trabalho o mapa do eu. Aí eles comparam porque fica maior que a foto... (Discente Júlia)²⁹

1.2.2.8. - Elaboração, organização e aplicação das aulas/minicursos.

Antes do detalhamento desta etapa, faz-se necessário destacar que, conforme previsto no item 1.2.2, as descrições apresentadas neste tópico provêm das atividades desenvolvidas no 2º semestre de 2011.

Diante da seleção dos temas descritos no item anterior, partiu-se para a sua divisão entre os participantes. Foi feito um sorteio para determinar o tema de cada dupla. A relação dos temas por duplas pode ser observada no quadro 14.

²⁷ As colocações dos discentes Johnson, Mário e Laura justificam a escolha do tema “Orientação cartográfica”.

²⁸ A colocação da aluna Mariana justifica a escolha do tema “Coordenadas geográficas.”

²⁹ As colocações dos discentes Carlos e Júlia justificam a escolha dos temas “Representação espacial” e “O mapa e seus elementos.”

Quadro 14 - Relação de duplas e temas.

Duplas	Tema
Sebastião e Arthur	Tema 1 - Relações topológicas elementares
Lauro e Víctor	Tema 2 – Pontos de Vista
Alice e Johnny	Tema 3 - Escala e Proporção
Mariana e Laura	Tema 4 – Orientação Cartográfica
Carlos e Mario	Tema 5 – Coordenadas Geográficas
Sofia e Johnson	Tema 6 – Representação espacial
Paula e Júlia	Tema 7 - O mapa e seus elementos

Depois da divisão dos temas pelas duplas, foram apresentadas aos licenciandos as próximas etapas e procedimentos a serem desenvolvidos, cujo cronograma de execução é apresentado no Apêndice A.

- Etapas e procedimentos referentes à elaboração, organização, aplicação e apresentação dos resultados das aulas/minicursos.

1. Momento extraclasse: pesquisa sobre o tema selecionado e elaboração de texto escrito (de 5 a 10 páginas) sobre os conceitos e ensino do referido tema (ênfase no 6º ano do ensino fundamental).
2. Entrega do texto (em meio analógico e digital) e seminário de apresentação.
3. Momento extraclasse: elaboração do plano de aula da aula/minicurso a ser aplicado no 6º ano do ensino fundamental, em sala de aula no Estágio Supervisionado totalizando 12 horas.
4. Entrega do plano de aula (em meio analógico e digital) da aula/minicurso e apresentação da proposta.
5. Atividades extraclasse: aplicação do minicurso em sala de aula no Estágio Supervisionado.
6. Apresentação dos resultados e entrega do diário de campo.
7. Análises e discussões.

Além disso, foram sugeridas bibliografias da área que poderiam contribuir na elaboração das aulas/minicursos, conforme se pode observar a seguir:

- a) ALMEIDA, R. D. de. PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e Representação**. 15ª edição. São Paulo: Contexto, 2008.
- b) ALMEIDA, R., D. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2009.
- c) BRASIL. S. de E. F.. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- d) FITZ, P. R. **Cartografia Básica**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.
- e) JOLY, F. **A Cartografia**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- f) PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- g) RAISZ, E. **Cartografia general**. Rio de Janeiro: Científica, 1969.
- h) SIMIELLI, M. E. R. **Primeiros mapas: como entender e construir**. São Paulo: Ática, 2007.
- i) VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Deste modo, após a seleção e divisão dos temas pelas duplas, os licenciandos se voltaram à pesquisa e discussões sobre aos seus respectivos temas que resultou na construção de um texto, em que se apresentaram elementos teóricos, visando a compreensão dos conceitos. Posteriormente, as duplas expuseram suas considerações sobre a pesquisa bibliográfica realizada, as discussões feitas e o texto desenvolvido à sala através da atividade de seminário. (Cronograma A apresentado no Apêndice A)

Esta etapa foi de especial importância, pois possibilitou uma revisão do tema por parte dos discentes e a apresentação de conceitos básicos, o que permitiu refletir sobre cada um dos temas.

Posteriormente, passou-se para a fase de elaboração dos planos de aula, referentes à aplicação das aulas/minicursos e, em seguida, à sua apresentação para a turma em tempo reduzido (Cronograma B apresentado no Apêndice A).

Este momento, também foi de grande importância à pesquisa, pois possibilitou discutir os planos apresentados pelos licenciandos, pela pesquisadora e pelos próprios licenciandos, visando refletir sobre novas possibilidades de aplicação dos temas e acertar possíveis arestas.

Após estas etapas, as duplas aplicaram as aulas/minicursos nas escolas, apresentando os elementos de maior importância e as reflexões no diário de campo e apresentado os resultados para a sala (Cronograma C apresentado no Apêndice A), conforme exposto no item 1.2.2.12.

No que se refere à aplicação das aulas/minicursos, deve-se destacar que, diante das dificuldades encontradas pelos licenciandos nas escolas quanto ao número de horas destinadas a esta atividade, não foram realizadas as 12 horas exatas de aplicação por parte das duplas. De modo geral, elas foram realizadas no período entre 4 e 8 horas.

1.2.2.9. Acompanhamento da aplicação das aulas/minicursos.

Conforme já apresentado, foi feita uma divisão do grupo em três duplas e a pesquisadora passou a acompanhar de forma direta as atividades desenvolvidas nas escolas. Deste modo, no momento da aplicação das aulas/minicursos, a pesquisadora acompanhou os licenciandos registrando em áudio e vídeo as atividades que deram origem às transcrições. Porém, deve-se destacar que devido a alterações de horário e remanejamento de professores ocorridas na escola por parte da direção, não foi possível acompanhar a aplicação da dupla Sofia e Johnson o que fez com que seus resultados sejam apresentados juntamente aos das demais duplas que não fizeram parte do recorte do grupo.

Porém, o acompanhamento das duplas Sebastião e Arthur e Carlos e Mário transcorreu sem quaisquer transtorno, cujos resultados serão apresentados no capítulo 3.

1.2.2.10 – Transcrições.

Os seminários de todos os licenciandos, nas etapas de apresentação das discussões teóricas, plano de aula e exposição dos resultados, além das aulas/minicursos realizados por duas duplas foram acompanhados e registrados pela pesquisadora por meio de áudio e vídeo. Isso gerou material transcrito e possibilitou a organização final do diário de campo da pesquisadora, bem como as análises apresentadas no capítulo 2.

1.2.2.11 – Organização final do diário de campo da pesquisadora.

Com base na observação e registro de elementos relevantes dos seminários apresentados pelos licenciandos e das aulas/minicursos aplicadas pelas duas duplas obteve-se material que compôs o diário de campo da pesquisa, que objetivou fornecer dados tanto para discussão com os licenciandos, quanto para as análises e discussões apresentadas nessa tese.

1.2.2.12 – Apresentação e discussão dos resultados.

Após todas estas etapas citadas ocorreu a apresentação dos resultados, por meio de seminários, em que as duplas relataram a aplicação das aulas/minicursos de modo detalhado, destacando as impressões e reflexões sobre a experiência.

Ao final, partiu-se para a discussão final, em que se refletiu sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano, suas contribuições à formação acadêmica dos licenciandos, pontos positivos, negativos e elementos de maior destaque, possibilitando um panorama geral o que foi realizado. Este momento também foi gravado em áudio e deu origem ao material transcrito que se somou aos demais.

Deste modo, apresentou-se neste capítulo, o referencial metodológico que norteou a tese e as etapas que deram origem aos resultados que serão

apresentados e discutidos nos capítulos 2 e 3, que versam, respectivamente, sobre os temas da cartografia escolar e professor reflexivo, que alicerçam as conclusões a serem alcançadas com essa tese.

CAPÍTULO 2 – A CARTOGRAFIA ESCOLAR: PRINCIPAIS ASPECTOS DA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA

Conforme se discorreu no capítulo 1, com base nos referenciais teóricos utilizados e por meio dos procedimentos metodológicos adotados, obteve-se um conjunto de dados que possibilitaram as análises aqui apresentadas voltadas à Cartografia Escolar. Deste modo, propõem-se tratar da inserção da Cartografia Escolar na formação inicial de professores e seus desdobramentos nas primeiras experiências docentes dos licenciandos em Geografia, observadas por meio do estágio supervisionado.

Contudo, antes de adentrar nestas questões, faz-se necessário apresentar a natureza dos dados que serão analisados. Conforme se apresentou no item 1.2.2 desta tese, foram realizadas diversas etapas que integraram o plano de atividades desta pesquisa e que resultaram em dados concretos. Sendo assim, tem-se o quadro 15, em que se apresenta a relação destas etapas e o material gerado por meio delas, focos de análise e discussão:

Quadro 15 - Etapas que integraram o plano de atividades sobre Cartografia Escolar e material gerado.

ETAPA 1	MATERIAL GERADO
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudos dirigidos e discussão dos textos em sala de aula (3ª série de Geografia);</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade escrita e discussão relativa aos textos: “Metodologia para introduzir Geografia no ensino fundamental”; “A noção de espaço e de tempo: o mapa e o gráfico³⁰”.
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade escrita e discussões relativas aos textos: Apresentação do livro “Cartografia Escolar”; “Estudo metodológico e cognitivo do mapa”.
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade escrita e discussão relativa ao texto: “A Cartografia Escolar como campo de investigação: História da disciplina e cultura escola”
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade e discussão: Representação cartográfica vertical da sala de aula.
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade e discussão: Desenho do caminho da Entrada da UNIFRAN até o bloco Bordô.
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de diagnóstico formativo.
ETAPA 2	MATERIAL GERADO
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Elaboração, organização, aplicação das aulas/minicursos e apresentação dos resultados.</i> • <i>Acompanhamento da aplicação das aulas/minicursos</i> • <i>Transcrições</i> • <i>Apresentação e discussão dos resultados</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de discussão teórica.
	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de aula.
	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação das aulas/minicursos nas escolas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos resultados.

³⁰ As bibliografias referentes aos textos encontram-se no quadro 8.

Vale destacar que as atividades manuscritas foram digitadas na íntegra, sem qualquer alteração em sua organização textual e ortografia, visando resguardar a autenticidade e integridade do material produzido pelos colaboradores - discentes. Quanto às discussões em sala de aula e às atividades realizadas nas escolas e gravadas em áudio e vídeo, foram transcritas respeitando o mesmo critério. Além disso, destaca-se que pode haver, dentre os trechos aqui apresentados, principalmente no que se refere às atividades escritas e aos textos de discussão teórica (etapa que compõe a preparação das aulas/minicursos), citações de autores sem a devida menção, já que muitas vezes os discentes não respeitaram as normas técnicas necessárias.

Assim, conforme já mencionado, efetuou-se uma interpretação e análise dos dados obtidos na pesquisa. E neste sentido, o referencial teórico proporcionou ampliar a análise em relação às problemáticas e questões específicas relacionadas à Cartografia Escolar, as quais puderam ser identificadas e exploradas no ato da realização das atividades e em sua análise posterior.

Conforme apresentado no quadro 15, foram realizadas atividades junto aos licenciandos do curso de licenciatura em Geografia da UNIFRAN, cujo conteúdo estava relacionado à disciplina de Prática de Ensino e enfocando a Cartografia Escolar. A reflexão sobre tais atividades permitiu a identificação de suas principais lacunas e potencialidades.

Diante do exposto, tem-se a seguir a apresentação dos referidos dados, a partir de um recorte que destaca especialmente os elementos de maior expressão, dado o volume de material produzido.

2.1 – Resultados, Análises e Reflexões dos Estudos Dirigidos.

2.1.1 – *Geografia no Ensino Fundamental: o mapa como mediador do estudo de espaço e tempo.*

Conforme consta no quadro 15, no dia 04/05/2011 teve-se o início das atividades envolvendo o texto 4, intitulado “*Metodologia para introduzir Geografia no*

ensino fundamental”, e o texto 5, intitulado “*A noção de espaço e de tempo: o mapa e o gráfico*”³¹. Neste dia, foi aplicada uma atividade escrita de diagnóstico formativo, contemplando 7 (sete) perguntas e envolvendo os dois textos, sendo elas:

Quadro 16 - Perguntas referentes aos textos 4 e 5.

PERGUNTAS	
1.	Apresente as ideias centrais dos textos.
2.	Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.
3.	Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.
4.	Explique o contexto escolar brasileiro em 1988 e os programas de Geografia no Ensino Fundamental.
5.	Discuta os conceitos e a Geografia.
6.	Descreva as etapas da construção na noção de espaço.
7.	Relacione as ideias apresentadas nos dois textos.

Nos dias 04/05/11 e 06/05/11, os discentes se dedicaram à leitura e desenvolvimento das questões acima citadas. E, nos dias 11/05/11 e 13/05/11, ocorreram as discussões dos textos, direcionadas com base nas questões, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A seguir, têm-se as análises referentes aos dados obtidos, de acordo com as respostas dadas pelos discentes na atividade e considerações feitas durante as discussões registradas por meio da gravação e áudio.

Inicialmente, deve-se destacar que estas questões foram elaboradas visando fazer uma análise da compreensão dos textos por parte dos licenciandos e embasar as discussões, sem se vincular diretamente à temática da pesquisa. Sendo assim, no caso específico destes textos, destacam-se as questões 1, 2 e 3 que buscavam averiguar a compreensão mais geral dos textos, enquanto as demais objetivavam determinar sua compreensão a respeito de elementos mais específicos.

³¹ A numeração dos textos respeita a disposição apresentada no Quadro 8.

Nas primeiras três questões, os discentes destacaram como ideias centrais a importância da construção das noções de espaço com a criança e das relações topológicas elementares neste processo, bem como a utilização da percepção e reconhecimento do espaço e tempo vividos pela criança. Além disso, eles destacaram que os textos poderiam auxiliá-los na prática do estágio à medida que mostram a importância de considerar o momento cognitivo dos alunos a fim de desenvolver a sua metodologia de trabalho. Tal consideração indicou que a disciplina Prática de Ensino e a realização do estágio supervisionado estabelecem conexão direta com outras disciplinas e atividades desenvolvidas pelos discentes ao longo do curso de licenciatura em Geografia, como, por exemplo, as disciplinas Psicologia da Educação e Didática. Além disso, serviram também para reforçar os conteúdos e metodologias abordados nestas duas últimas disciplinas, permitindo que os licenciandos refletissem e pesquisassem sobre sua própria prática como futuros docentes.

De modo geral, os discentes, apresentaram como principal contribuição proporcionada pelos textos a ênfase na necessidade de uma maior compreensão de como identificar e intervir nas dificuldades dos alunos com relação às noções espaciais. Percebeu-se, ademais, que tal constatação relacionou-se diretamente tanto com a própria formação acadêmica dos licenciandos, já que vários deles se identificaram tanto com as dificuldades dos alunos que eles acompanhavam no estágio, lembrando-se, portanto, de sua própria história discente, quanto com as dificuldades ou carências de formação dos docentes que eles acompanharam no exercício do estágio curricular supervisionado.

Sobre as questões apontadas acima, destacam-se as passagens a seguir, extraídas das respostas apresentadas nas atividades escritas:

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais dos textos.

O objetivo do texto é encaminhar o profissional da educação na melhor forma de auxiliar a criança a construir e ter noção do espaço, e isso requer uma longa preparação, que deve ocorrer de forma gradual e progressiva, se fazendo por etapas:

- Espaço da ação: as primeiras noções de espaço, próximo, fora, dentro, em cima;
- Espaço representativo: a capacidade de substituir a ação por um símbolo, as ações já executadas são interiorizadas, é construído em contato direto com o objeto;
- Espaço perceptivo: é construído na ausência do objeto.

Além dessas, é argumentado a importância das relações (topológica, projetiva e euclidianas) a construção da noção de tempo e suas relações.

O texto irá tratar do esquecimento do conceito e as operações com as escalas. Podem ser evidenciados, de um semestre para outro, a partir desse fato levantou-se a questão, as noções básicas referentes ao aprendizado formal, em particular da Geografia, na escola brasileira, não são correntes trabalhadas.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 2: Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.

Os textos mostram de forma clara as etapas que as crianças têm para absorver conhecimento, e que podem trazer problemas à formação do indivíduo, além disso, faz nos reconhecer em que período ela se encontra para que possamos melhor desenvolver suas aptidões, habilidades e percepção da realidade que os circunda.

Discentes: Arthur e Sebastião

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.

Uma dúvida nossa é que o texto não mostra claramente como o professor pode identificar e lidar com as dificuldades dos alunos em relação a noção e construção do espaço.

Discentes: Alice e Júlio

Já o trecho a seguir deriva de transcrição das discussões travadas em sala de aula junto à disciplina Prática de Ensino:

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais dos textos.

Está falando que o professor tem uma dificuldade muito grande em Cartografia e Matemática em escala. A parte que mais me chamou a atenção foi esta.

Discente: Mariana

Nos trechos acima, pode-se notar pelas colocações das discentes Mariana e Laura, a ênfase na importância da construção das noções espaciais pelos alunos de forma processual e gradativa, o que aponta compreensão de pontos fundamentais apresentados nos textos analisados. Além disso, elas destacam a “dificuldade” dos professores em Cartografia, em especial, quanto ao conceito de escala, pelo uso da Matemática. Implicitamente, os licenciandos mostraram suas preocupações com a própria formação docente ao destacarem as dificuldades dos docentes que os supervisionaram nas escolas, no exercício do estágio, como a necessidade de conhecer melhor a Matemática para “melhor” desenvolverem sua futura atividade docente.

Ao mesmo tempo, tal constatação por parte dos docentes traz à tona uma preocupação inerente à própria formação em Geografia: não se pode deixar de lado que os conteúdos geográficos são fundamentais e norteiam o processo de ensino. Em outras palavras, ainda que a preocupação com a prática de ensino em si mesma seja fundamental para uma atividade docente mais consciente e adequada, não pode superar os cuidados e atenções com a mediação do aprendizado. Sobre isso, Callai (2002, p.93), destaca que:

O conteúdo da Geografia, neste contexto, é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da

Geografia, significa uma consciência espacial das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam no mundo.

Já os licenciandos Arthur e Sebastião, salientam que se deve levar em conta os fatores cognitivos na apreensão de conceitos, apesar do uso da expressão “*absorver conhecimento*” se mostrar epistemologicamente inadequado.

No que se refere à questão 4, pode-se destacar as passagens a seguir:

Pergunta 4: Explique o contexto escolar brasileiro em 1988 e os programas de Geografia no Ensino Fundamental.

A pesquisa irá mostrar o quadro escolar de 1988 que pouco mudou, salas superlotadas, professores que trabalham em três turnos, outros em duas escolas, dados estes que explicam a má qualidade do ensino, além de salários baixos e variações entre as diversas redes de ensino fundamental, o livro didático possuía má qualidade e não tinha quantidade suficiente para todos.

O programa de Geografia previa um tempo mínimo para o desenvolvimento da criança, questiona-se, ainda, a má formação dos professores, o que os leva a adotar o livro didático, levando-o “a risca”. Observou-se a falta de referências a características próprias da criança nessas séries sem considerar o objetivo fundamental do ensino: a formação das crianças.

Discentes: Alice e Júlio

Pergunta 4: Explique o contexto escolar brasileiro em 1988 e os programas de Geografia no Ensino Fundamental.

De 1988 para hoje não houve notórias modificações na configuração do contexto escolar, tais como, o elevado número de alunos por sala, o acúmulo de séries no mesmo ano do professor, a excessiva quantidade de horas-aula, trabalhavam os três turnos, o que contribuía e muito para a desqualificação do ensino. E assim como hoje, o principal recurso em sala era o livro didático, e os demais materiais quando oferecidos suas informações já estavam ultrapassadas.

Os programas visando o fundamental para a primeira série objetivavam descrever, explicar, comparar, localizar, fazer, identificar, classificar; para a segunda série, previa-se o estudo do município e da comunidade, em dois anos a criança deveria ter assimilado a maior parte dos conceitos. Na terceira série, recomendava o estudo da comunidade estadual, com a utilização dos documentos cartográficos, e na quarta série o estudo do Brasil.

Foi questionada a falta de inserir a própria criança no contexto destas séries, sem se considerar o objetivo fundamental do ensino que era a formação das crianças.

Discentes: Júlia e Paula

Pode-se notar que tanto a dupla formada pelos docentes Alice e Júlio quanto àquela que tinha como membros as alunas Paula e Júlia destacam as condições precárias da escola em 1988 e as dificuldades enfrentadas pelos professores. Reforçam ainda a cultura do livro didático, voltada a um ensino engessado e que não levava em conta a formação plena do aluno, não o inserindo dentro dos contextos estudados.

Para compreender e analisar as problemáticas e potencialidades da aplicação da Cartografia Escolar no ensino de Geografia faz-se necessária a consideração do panorama atual das práticas docentes na área. Uma observação desse cenário indica que a disciplina de Geografia é, na maioria das vezes, ministrada de forma um tanto quanto tradicional e, por que não dizer, antiquada, já que se apresenta ainda muito fundamentada na utilização quase única do livro didático, o qual é entendido, muitas vezes, como fonte única e incontestável de saber. Contudo, é importante salientar que não se pretende aqui negar a importância do livro didático na prática de ensino; o que se busca é apontar como o material apresenta lacunas e uma visão, em certos termos, limitada, uma vez que não permite a abordagem e elucidação de muitos temas e aspectos da Geografia. Neste contexto, Almeida (1991, p. 84) elucida que:

A Geografia encontrada na maioria dos livros didáticos e que é ensinada, geralmente, nas escolas apresenta uma análise descritiva - ou apenas uma descrição - do que se vê hoje no mundo. Essa Geografia escolar consiste, portanto, em uma "visão de mundo".

Inicia-se pela descrição e explicação do espaço próximo, “vivido”, passando, depois, para o estudo dos espaços mais distantes.

Já a questão 5 versava sobre os conceitos e a Geografia e foi possível notar que os licenciandos Carlos e Mário trazem a tona uma questão bastante importante, que diz respeito ao ensino de Geografia voltado aos alunos, levando em conta os conhecimentos já existentes e seu momento cognitivo. Destacam especialmente que o conteúdo muitas vezes transmitido é exageradamente complexo para o nível de maturidade dos alunos, o que se configura como um descompasso entre o que se pretende ensinar e o que se consegue abstrair. E as alunas Laura e Mariana e a dupla Sofia e Johnson também destacam o elemento “maturidade” e salientam o processo de construção dos conceitos. A seguir, têm-se as colocações destes licenciandos:

Pergunta 5: Discuta os conceitos e a Geografia.

A tendência dos especialistas é querer transmitir um saber muito elaborado, em sintonia com as mais recentes descobertas de cada ciência. Isto será o mesmo que ensinar literatura a analfabetos, então o professor deve recomeçar sua prática de ensino a partir dos alunos e seus conhecimentos prévios, de sua maturidade.

Discentes: Carlos e Mário

Pergunta 5: Discuta os conceitos e a Geografia.

A construção conceitual acontece em níveis de assimilação conceitual, o primeiro nível é intuitivo e se transforma, aos poucos, em saber fazer sem pensamento e nem representação, são conceitos práticos. O geógrafo deve procurar o conceito através do processo. O conteúdo deve ser colocado ao aluno de acordo com sua maturidade. A construção dos conceitos acontece em etapas diversas: da percepção da imagem mental, ou ainda, as imagens mentais organizadas, das quais o aluno terá um elemento central que contém significado, a “ideia central abstrata”.

Discentes: Laura e Mariana.

Pergunta 5: Discuta os conceitos e a Geografia.

O geógrafo deve procurar o conceito através do processo, assim adaptando e repassando ao aluno de acordo com a sua maturidade, assim tendo percepção de imagem mental e organizada, assim o aluno teria um significado da ideia central.

Discentes: Sofia e Johnson

Por sua vez, as alunas Júlia e Paula e a dupla Arthur e Sebastião tiveram como foco as etapas de construção dos conceitos e estes últimos discutiram o viés mais tradicional da Geografia, ainda notado em materiais didáticos, professores e alunos, que entendem a Geografia como disciplina que trata da representação espacial. Estes elementos podem ser observados nas passagens apresentadas na sequência.

Pergunta 5: Discuta os conceitos e a Geografia.

Em síntese, a construção de um conceito ocorre em etapas diversas: na percepção à imagem mental, ou ainda, a imagens mentais organizadas, das quais o aluno tira o elemento central - que contém significado -, a ideia geral abstrata, etiqueta e o caminho intelectual que deve ser percorrido para ser atingido o conceito.

Com relação à Geografia verifica-se hoje ainda uma grande confusão, se considerarmos que o principal objetivo da escola é formar pessoas capacitadas para a vida, o foco deveria ser o desenvolvimento da pessoa humana em formação, todavia não podemos esquecer que os alunos, para os professores, estão diferentes a cada ano, e assim, no início da formação do aluno a Geografia é vista como a representação da Terra, já que com o progresso do aluno o espaço é visto como resultado de processos, tanto naturais, como antrópicos.

Discentes: Arthur e Sebastião

Pergunta 5: Discuta os conceitos e a Geografia.

O conceito de escala foi o estruturador e a essência da Geografia, de alto nível de abstração, de gênese particular e complexa, tendo que ser trabalhado por etapas, do fundamental ao médio, sua construção começa pela localização da criança no seu espaço de vida, conceito intermediário na elaboração de espaço. Conceitos de localização e de espaço pertencem ao universo das noções infralógicas, quantidade e escala, e ao das operações lógico-matemáticas.

Fatores, biológico, social, psicológico e epistêmico, este último que envolve as funções cognitivas das crianças e as liga as demais, no mesmo nível de desenvolvimento, sendo identificado num determinado nível operatório e no qual assimila os conceitos, os quatro aspectos evoluem concomitantemente.

Discentes: Júlia e Paula

Essa problemática, no entanto, não se restringe somente ao uso de ferramentas metodológicas específicas, como o livro didático, mas situa-se no quadro do ensino da Geografia de uma forma mais geral. A metodologia de ensino mais comum na área prioriza a forma expositiva em detrimento às possibilidades mais analíticas; o que se observa, assim, é uma transmissão de dados, muitas vezes excessivos, que são recebidos pelo aluno sem o acompanhamento de explicações e reflexões, desprovidos de contextualização. Ou seja, a informação é transmitida ao aluno na forma de um conhecimento pronto e absoluto, sem que o aluno compreenda como ele foi produzido e desconsiderando-se qualquer oportunidade para questionamentos e discordâncias.

Nesse sentido, Brabant (1989, p.18-19) elucida que:

Discurso descritivo, até determinista, a Geografia na escola elimina, na sua forma constitutiva, toda preocupação de explicação. A primeira preocupação é descrever em lugar de explicar; inventariar em lugar de analisar e de interpretar. Essa característica é reforçada pelo enciclopedismo e avança no sentido de uma despolitização total.

Ao receberem essas informações, que se afiguram aos alunos por demasiado desconexas entre si e sem uma aparente prática, observa-se que os estudantes passam a desenvolver uma postura de desinteresse e apatia em relação à Geografia. Ela passa a ser vista como uma mera responsável pela junção e organização de dados, os quais representam, aos olhos dos alunos, um amontoado de informações desinteressantes e pouco relacionadas com suas vivências e práticas cotidianas. Como ressalta Castrogiovanni (2007, p. 42):

Muitos ainda acreditam que a geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita da memória para reter nome de rios, regiões, países, altitudes, etc. Nesta primeira década do século XXI, a geografia, mais do que nunca, coloca seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também como uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões [...]. Na realidade, ela é um instrumento de poder para aqueles que detêm os seus conhecimentos.

Callai (2005, p. 229), por sua vez, reforça esta afirmação:

É certo que, da forma como a Geografia tem sido tratada na escola tradicionalmente, ela não tem muito a contribuir. Aquela Geografia chamada tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto, que é o mundo da vida.

Assim, pode-se perceber que a situação do ensino de Geografia é mais complicada do que possa parecer a um olhar mais superficial. Ainda que um dos principais aspectos, nesse âmbito, seja o fato de que a forma como o conhecimento é levado aos alunos não desperta interesse ou motivação para o aprendizado, é fundamental atentar para o fato de que os princípios e bases da Geografia não são conhecidos e compreendidos pelo aluno e, por que não dizer, pela sociedade em que estes se encontram inseridos. Logo, as lacunas metodológicas no ensino de Geografia prejudicam não somente o aprendizado dos alunos, mas geram também uma distorção de seu próprio conceito, bem como de suas razões e aplicações.

Dando continuidade, tem-se a questão 6, que trata das etapas de construção das noções espaciais. Sobre isto, a dupla formada pelos licenciandos Arthur e

Sebastião se apóia no texto para discorrer sobre a construção que se dá através de etapas, apresentando os conceitos dos diferentes tipos de espaço. Já as alunas Júlia e Paula, destacam o caráter processual desta construção a partir do espaço vivido, conforme se pode observar na análise das perguntas 6 e 7.

Pergunta 6: Descreva as etapas da construção na noção de espaço.

A construção da noção de espaço se faz por etapas, mas sempre associada à descentração e apoiada na coordenação de ações. O espaço de ação é o espaço vivido, um espaço prático, organizado e equilibrado em nível de ação e comportamento. No espaço representativo, a criança não consegue representar as ações sem antes executá-las concretamente. Esse espaço se divide em dois:

a) espaço intuitivo, as ações são realizadas a nível perceptivo-motor, ou seja, a criança faz ordem direta, mas não consegue a ordem indireta;

b) espaço operatório – resulta na operacionalização do espaço intuitivo, de forma que a criança faça a ordenação e sua inversão, sendo capaz de identificar relações de reciprocidade e coordenar diferentes pontos de vista. Há ainda o espaço perceptivo e o representativo: o primeiro se constrói em contato direto com o objeto e o outro na sua ausência.

Há um caminho longo a ser percorrido para a construção da noção de espaço, que se inicia pela ação da criança e culmina como operação mental.

Discentes: Arthur e Sebastião

Pergunta 6: Descreva as etapas da construção na noção de espaço.

A construção da noção de espaço pela criança leva um longo período de preparação. É gradual e progressiva. Inicialmente, para a criança, o espaço é essencialmente um espaço de ação, que é o espaço vivido. Depois dela começa a construir o espaço representativo, e este se compreende em duas etapas: o espaço intuitivo e o espaço operatório.

Há um caminho longo para ser percorrido para a construção da noção de espaço, que se inicia pela ação da criança e culmina com a operação mental.

Discentes: Júlia e Paula

E por fim, na questão 7, em que se solicitava a associação das ideias dos dois textos, pode-se verificar que os licenciandos Alice e Júlio notaram uma complementação de ideias, enquanto Arthur e Sebastião destacam a construção de conceitos pelas crianças e as noções espaciais. Já Júlia e Paula ressaltam que esta construção nas noções espaciais deve ter início na infância, de modo que o aluno esteja diretamente inserido neste estudo, e que a escola e o professor têm papel fundamental neste processo. Neste sentido, podem-se verificar estas observações nos trechos que se seguem:

Pergunta 7: Relacione as ideias apresentadas nos dois textos.

Um texto complementa o outro, ao mesmo tempo que um texto esclarece a melhor forma de ajudar o aluno a construir o espaço, ter noção espacial, o outro diz como “criar” conceitos, trabalhados de acordo com a idade de aptidão do aluno.

Discentes: Alice e Júlio

Pergunta 7: Relacione as ideias apresentadas nos dois textos.

Ambos citam a percepção da realidade pela criança, a divisão etária, a preocupação com o desenvolvimento, os conceitos se completam sendo a relação temporal sua maior preocupação.

Discentes: Arthur e Sebastião

Pergunta 7: Relacione as ideias apresentadas nos dois textos.

A construção da noção de espaço e tempo deve começar nas séries iniciais, ou seja, no ensino fundamental I (2° ao 5° ano), para que o aluno chegue ao ensino fundamental II com a construção dessa noção. Mas isso não é o que acontece, os alunos chegam crus, fazendo com que o professor de Geografia encontre

dificuldades para explicar mapas e gráficos.

Necessitando de metodologias de base cujo aluno seja inserido ao centro desse estudo, uma verdadeira educação espacial, do meio em que vive ao vasto globo, e para que isto aconteça precisa também de um melhor preparo por parte dos educadores que muitas vezes se perdem no contexto de escala, do modo em que se apresenta.

Discentes: Júlia e Paula

Os trechos a seguir foram extraídos das transcrições das discussões travadas em sala de aula a respeito dos referidos textos.³²

ARTHUR – A professora lá na escola está passando coordenadas geográficas. Hoje acabou esta parte.

SEBASTIÃO – É, coordenadas geográficas, mas no sentido de localização no mapa. Ela faz um desenho do globo no quadro e faz os paralelos e meridianos e os alunos tinham que colocar os graus e leste, oeste, norte e sul. O que eu achei mais estranho foi na primeira aula, o jeito que ela deu paisagem. Tinha no caderninho a foto e ela falou o que era e acabou. Uma era Nova York e outra uma floresta, e só.

JOHNSON – E eles sabiam norte e sul? Porque onde eu estou, preparei uma na 8ª série, uma aula sobre continentes, e eles não sabem onde é norte e sul.

ARTHUR – O que eu notei na escola é que eles estavam fazendo muita confusão entre paralelo, meridiano e latitude e longitude, Equador e Greenwich. Porque, para eles, o Equador é Equador, eles não conseguem conceber as três coisas, que ele é país, latitude e paralelo.

SEBASTIÃO – O que eu achei é que falta um pouco mais de ênfase no assunto. A criança estava confundindo leste com oeste. Aí, o meridiano e paralelo, ela não enfatizou, não falou muito. Ela desenhou, falou, explicou, deu exercício e pronto. Na minha opinião, faltou repetição. Ela passou uma vez só, mas os meninos não

³² Destaca-se que os trechos referentes às discussões dos textos foram escolhidos de acordo com sua relevância às discussões, não seguindo a ordem exata em que aparecem nas transcrições.

prestam atenção quando estão escrevendo. Segunda-feira ela passou uma questão xerocada, ela acabou de passar o que eram coordenadas geográficas; eles anotaram. A primeira pergunta que tinha para escrever, a única na verdade, era o que era coordenada geográfica. E eles me perguntaram: “tio, o que é coordenada geográfica”. E eu falei que ele tinha acabado de escrever. E eles procuravam e colocaram.

SEBASTIÃO – Uma outra coisa: os alunos começavam a contar a partir dos 20°.

ARTHUR – Mas eu entendi o que eles pensaram. Na hora que ela passou no quadro, ela começou no 20° e eles acharam que começava a contar no 20°.

JOHNSON – Pode gerar confusão, porque na Matemática não conta o zero, mas a partir do 1.

SEBASTIÃO – E ela pergunta a partir de que número começa a contar, mas para eles, o zero não conta, então eles acham que é o 20, porque ela começa a colocar a partir do 20. E a maioria da 5ª C colocou 20 e da 5ª D colocou zero. Mas eles erraram todo o resto também. Colocaram latitude 360 graus.

Neste trecho, verifica-se que os discentes se dispersam do foco do texto, fato que ocorre em outros momentos das discussões. Porém, julgou-se que estes diálogos e colocações são relevantes ao contexto da pesquisa e por este motivo eles são citados.

Assim, nota-se pelos trechos acima que os discentes apresentam impressões obtidas por meio da observação realizada nas atividades de estágio, o que lhes permitiu uma primeira identificação da forma como a Cartografia é ensinada nas séries do ensino fundamental e médio. Ao mesmo tempo em que possibilitam discussão sobre os conhecimentos teóricos ministrados nas aulas do curso de licenciatura, foi possível notar que a observação no estágio supervisionado permitiu uma visão mais neutra e crítica sobre as formas de exposição do conteúdo. Os licenciandos atentaram, assim, para o fato de que são ministrados certos conteúdos sem que sejam antes esclarecidas questões básicas de Cartografia, como noções de localização e pontos cardeais.

Dessa maneira, é possível notar como as falhas no ensino da Cartografia nas séries iniciais – período no qual é previsto o ensino de conceitos de orientação e localização – podem se refletir ao longo de toda a vida escolar do estudante, sendo a Cartografia abordada de modo superficial ou sem levar em conta os pressupostos teóricos e metodológicos voltados ao conteúdo e à disciplina. Por se tratar de um conceito bastante básico, alguns professores que ministram aulas nas séries mais avançadas tendem a ter como implícito que os alunos dominam essas questões, mesmo que isso não vá ao encontro à realidade da sala de aula. Contudo a desatenção a este fato possui um efeito ainda mais prejudicial ao aluno, uma vez que dificulta a aprendizagem de outros conteúdos - como a interpretação de mapas e mesmo questões de localização geográfica essenciais para outros assuntos.

Sobre isto, Almeida; Passini (1994, p. 11) salientam que:

É na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço - o que só será plenamente possível com o uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço. Sabemos, porém, que o professor de 1º grau pouco aprende em seu curso de formação que o habilite a desenvolver um programa destinado a levar o aluno a dominar conceitos espaciais e sua representação. Dessa forma, no curso de 1º grau, além de outras deficiências, o preparo do aluno quanto ao domínio espacial é muito precário.

Da mesma forma, é comum a apresentação do mapa como um todo antes que o aluno possa compreender cada um de seus elementos, o que faz com que este não seja capaz de interpretá-lo pela multiplicidade de informações que o mesmo apresenta e requer.

É necessário desmistificar o entendimento de mapa que há nas escolas. Se, por um lado, é comum observar uma associação muito simplista entre a Geografia e os mapas, como se estes fossem o principal conteúdo daquela, por outro se nota como os mapas apresentam quase sempre pouca relevância dentro do ensino de Geografia; são, na maioria vezes, um mero recurso ilustrativo e de apoio. Essa situação é observada há um longo tempo, sem que haja uma alteração na postura em relação a ela. Como bem destaca Passini (1998, p. 25), “Os mapas geralmente são utilizados apenas como forma de ilustração e localização de fenômenos”.

O subestimar o mapa no ensino reflete-se mesmo nas atividades didáticas que procuram envolvê-lo – ainda que se busque promover uma utilização mais dinâmica e menos convencional de suas informações, nem sempre esse processo ocorre de forma plena e satisfatória. Essa situação evidencia outro aspecto da utilização de mapas em sala de aula: o uso com preparo metodológico limitado e incompleto não produz de forma alguma o resultado esperado; contudo, costuma-se atribuir tal problema ao uso do mapa, e não às lacunas da forma como ele foi explorado.

MÁRCIA – Certo pessoal. Então, o texto fala do problema em não se ensinar os conceitos básicos de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, devido a todas as questões que foram faladas aqui, como professores formados em Pedagogia ministrando conceitos de Geografia, História, etc. Por isso, uma das principais dificuldades é a escala cartográfica. Alguém aqui já acompanhou alguma aula de escala na 6ª série.

MARIANA – Eu já. Ela deu aula mais de Matemática. Eu acho que ela deveria ficar mais na questão cartográfica, mas ela só deu conta para os meninos. Ela deu escala, para depois dar coordenadas geográficas.

JOHNSON – Mas em escala tem as contas mesmo.

ARTHUR - Você tem a escala de medida cartográfica, que você vai pegar, por exemplo, 5 cm equivale a 10000 Km, para ensinar não precisa de conta.

MÁRCIA – Paula, se você fosse ensinar escala, como iria fazer?

PAULA – Eu acho que é complicado, até porque o professor tem certa dificuldade de trabalhar o tema.

MÁRCIA – Sofia, quantos anos você tem?

SOFIA – Vinte e dois.

MÁRCIA – E como você aprendeu escala?

SOFIA – Só conta. Eu fui ver na faculdade.

MARIANA – Na escola eu não tinha a mínima noção.

SEBASTIÃO – Só Matemática.

CARLOS – Eu também.

JOHNSON – De outra forma eu só aprendi aqui na faculdade.

ARTHUR – Esta coisa que estamos falando de pegar o mapa, embaixo tinha a escala, media a distância e fazia a conta.

MÁRCIA – Mas tem uma questão na escala que é muito simples, que não podemos esquecer. O que é escala grande e pequena?

MARIANA – Escala grande é uma área maior e escala pequena é uma área menor.

JOHNSON – É o contrário!

LAURA – Uma escala grande tem mais detalhes e uma escala pequena menos detalhes.

Além disso, alguns tópicos da Cartografia são ensinados sem que os alunos compreendam qual a sua aplicação na prática. A questão da escala é um notável exemplo, já que os alunos não compreendem seu conceito e a razão pela qual ela é essencial para a interpretação de um mapa. Essa problemática é agravada ainda pelo fato de que as questões de escala são quase sempre ensinadas através de perspectivas matemáticas, com a realização de contas e sem que haja uma explicação clara do que tais números significam no contexto do mapa. A escala, assim, é vista pelos alunos muito mais como um assunto matemático do que cartográfico.

A partir da afirmação da estudante Mariana, fica clara a forma desconexa como a Cartografia é ensinada aos alunos – os conhecimentos sem apresentam sem a adequada ordem ou lógica entre si, mas sim na forma de informações avulsas que não permitem a visualização de um conhecimento único.

Além disso, a forma como o conhecimento é trabalhado com os alunos utiliza referenciais distantes e abstratos aos olhos dos alunos, deixando de lado as potencialidades da exploração da capacidade cognitiva dos estudantes. Questões de localização geográfica e pontos cardeais, por exemplo, possuem uma gama de possibilidades de utilização do próprio corpo para a construção do conhecimento ao invés de uma mera transmissão de informações que devem ser decoradas pelos alunos. Ou ainda, a forma como esse tipo de atividade é desenvolvida gera ainda mais dúvidas nos estudantes – como a confusão entre direita e esquerda e os pontos cardeais, por exemplo. Deve-se atentar para o fato de que o que se busca não é uma forma que simplifique o modo através do qual o aluno vai decorar as

informações, mas sim como ativar sua percepção de modo a ele próprio entender e desenvolver possibilidades de compreensão do tema que está sendo trabalhado.

Nesse caso, é possível ver como a estudante Mariana apresenta dúvidas em conceitos básicos de Cartografia; nota-se que ela possui dificuldades na forma como decorou uma “fórmula”, e não compreendeu a lógica e o significado do conceito como os outros alunos. Essa dúvida, no entanto, não representa somente uma dúvida isolada, mas sim reflete uma formação deficiente em certos aspectos, resultado de um processo que prioriza a ação de decorar informações em detrimento ao processo de gerar atividades que estimulem a curiosidade e a produção de conhecimento, não se restringindo a um processo quase mecânico de transmissão de informações. Essa metodologia de ensino, a qual se firmou como tradicional e eficiente durante muito tempo, contribui para que o conhecimento seja recebido pelos alunos sem o incentivo de espírito crítico que permita a compreensão de como foi possível chegar àquela conclusão e qual a sua aplicação prática.

Nesse ponto, a formação anterior do futuro docente e a prática que irá lhe permitir a formação de outros estudantes se chocam. Por conseguinte, as problemáticas que se desenvolveram durante a formação do docente devem ser sanadas, de modo a não se propagarem aos seus alunos; ou seja, a reflexão do professor não deve se restringir à sua prática e recursos metodológicos, mas também deve analisar seu próprio conhecimento sobre o tema a ser trabalhado, identificando e solucionando suas dúvidas individuais para que, então, seja capaz de realizar sua prática sem os resquícios das falhas a que esteve submetido em seu processo de formação.

2.1.2 – A importância do mapa no ensino de Geografia.

Tal qual o procedimento adotado nos textos anteriores (4 e 5), partiu-se para a elaboração do trabalho escrito e discussão do texto 6, referente à apresentação do livro “*Cartografia Escolar*”, e do texto 7, intitulado “*Estudo metodológico e cognitivo do mapa*”, nos dias 20/05/11 e 25/05/11. No trabalho escrito, constam perguntas que podem ser observadas a seguir:

Quadro 17 - Perguntas referentes aos textos 6 e 7.

PERGUNTAS	
1.	Apresente as ideias centrais do texto.
2.	Discuta as contribuições do texto para a prática de estágio supervisionado.
3.	Enumere as possíveis dúvidas teóricas em relação ao texto.
4.	Discuta a questão didática do mapa.
5.	Analise a questão dos mapas com a criança e seu ensino.
6.	Discuta a aprendizagem do mapa e as bases para uma metodologia do mesmo.
7.	Comente as relações projetivas de ordem espacial na leitura do mapa.
8.	Analise a realização do estudo apresentado no texto

A elaboração dos trabalhos escritos ocorreu no dia 20/05/11 e as discussões no dia 25/05. A seguir, podem-se notar as análises referentes aos dados coletados nas em ambos os momentos. Tal qual no texto anterior, as três primeiras perguntas tinham caráter geral, enquanto as cinco últimas eram mais específicas.

No que se refere àquelas mais gerais, pode-se afirmar que os licenciandos destacaram como ideias centrais dos textos a importância da Cartografia Escolar no ensino de Geografia, voltada à análise da realidade espacial, e a importância do próprio mapa como meio de comunicação. Sobre estas questões, destacam-se as colocações a seguir:

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais do texto.

Salientar a importância/ necessidade do preparo do aluno para entender mapas, e que isso se dá de forma solidária com todo o desenvolvimento do indivíduo, analisar a capacidade de mapear. O objetivo da autora é propiciar uma compreensão das bases do mapa e incentivar uma forma de pensar sobre os problemas didáticos a ele concernentes; somente assim pode-se preparar o professor para crescer intelectualmente e desenvolver métodos para transformar o ensino do mapa no ensino pelo mapa. Essa preocupação existe porque o mapa, na

Geografia, ocupa lugar de destaque, é instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informação, é um modo de expressão e comunicação é uma linguagem gráfica.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais do texto.

O texto apresenta a Cartografia Escolar como área de ensino e pesquisa, na interface entre Cartografia, educação e Geografia, submetida a constantes transformações, das funções e valores dados ao conhecimento. Enfatiza produções acadêmicas, abertas a uma leitura crítica a quem possa interessar como o estudo metodológico cognitivo do mapa.

Discentes: Júlia e Paula

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais do texto.

O texto propõe diversas maneiras de inserir a criança no estudo da Cartografia. Apresenta formas de analisar as dificuldades por elas apresentadas e meios de tornar este aprendizado mais interessante e lógico.

Discentes: Mário e Carlos

As alunas Mariana e Laura destacam a importância do mapa como meio de comunicação e a necessidade de sua inserção na sala de aula, além da formação docente voltada a este trabalho. Já as alunas Júlia e Paula e os licenciandos Mário e Carlos destacam o conceito de Cartografia Escolar e sua contribuição ao ensino de Geografia.

No ensino de Geografia, a Cartografia afigura-se como importante ferramenta em seu estudo e ensino. Sobre ela, Oliveira afirma que:

Como se vale de uma linguagem visual, a Cartografia apresenta a propriedade de ser um sistema espacial, de percepção instantânea. Quando se olha para um mapa, o que chama a atenção

primeiramente é a imagem formada pelo conjunto de signos: cores, formas, texturas, tonalidades. Difere, portanto, da linguagem sonora, em que o conjunto dos signos só é apreendido linearmente: as letras formam sílabas, que formam palavras, que formam frases, que formam orações e assim por diante. A mensagem é completada apenas ao final desse encadeamento (2005, p.31).

Desse modo, a Cartografia atua não como uma ferramenta de auxílio ao aluno, mas sim como uma área que dispõe de linguagens e expressões específicas, mas que, de certa forma, relacionam-se com todos os outros aspectos da Geografia ao realizar a representação do espaço – sendo este o objeto de estudo e investigação da Geografia. Ou seja, deve-se compreender a Cartografia como linguagem, sendo esta fundamental à compreensão do espaço. Neste contexto, para Souza; Katuta(2001, p. 60), “A linguagem cartográfica é, a nosso ver, uma das que indubitavelmente devem ser utilizadas no ensino, pois representa a territorialidade dos diferentes fenômenos, razão de ser da própria ciência geográfica”.

Logo, percebe-se que o ensino da Cartografia não representa somente um conhecimento em si mesmo, mas sim como um elemento fundamental para a compreensão de outros aspectos, bem como para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades inerentes ao seu ensino. Por sua vez, os PCN trazem a seguinte afirmação:

O estudo da linguagem cartográfica, por sua vez, tem reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço (2011, p. 118).

No que se refere às contribuições do texto para a prática do estágio supervisionado, destacam-se as seguintes colocações.

Pergunta 2: Discuta as contribuições do texto para a prática de estágio supervisionado.

Saber como agir, a que dar importância, nas diversas fases do desenvolvimento, não deixar que os “pequenos leiam os mapas dos grandes”, para que os mapas

tenham verdadeiramente significado e importância para as crianças.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 2: Discuta as contribuições do texto para a prática de estágio supervisionado.

Esse texto nos mostra como temos que agir em relação ao uso da Cartografia, e procurarmos no nosso estágio supervisionado, seja na observação, participação e principalmente na regência, conseguir fazer com que as crianças memorizem as coisas; as localizações, paisagens representadas por símbolos; como no próprio texto diz: o valor do mapa está naquilo que o professor se propõe a fazer com ele.

Licenciandos: Júlio e Alice

Através dos trechos acima, pode-se verificar que os licenciandos salientam que os elementos apresentados nos textos permitem o trabalho de mapas com as crianças a partir de um direcionamento para este público, sem se valer do genérico, que não contribui à compreensão da realidade espacial por parte deles. Porém, destaca-se que na colocação dos licenciandos Júlio e Alice transparece o elemento “memorização”, que foge às ideias apresentadas no texto lido.

Já nos trechos a seguir, percebe-se que os discentes também discorrem sobre a importância do mapa e como o texto pode contribuir na prática do estágio, instigando o trabalho com o documento cartográfico na prática de sala de aula. Destaca-se a colocação da dupla Carlos e Mário, que relacionam elementos trazidos no texto à realidade escolar, em que os referenciais teóricos não são notados na prática.

Pergunta 2: Discuta as contribuições do texto para a prática de estágio supervisionado.

O texto insere metodologias e instrumentos metodológicos que contribuem ao ensino da Cartografia, sendo o mapa um dos mais valiosos, exalta que somente o

professor de Geografia tem a formação básica para propiciar as condições didáticas para o aluno manipular o mapa, mesmo sendo ele usado nas demais disciplinas, na Geografia ocupa lugar de destaque, sendo de proveito como estagiário, ter percepção de como trabalhar principalmente com as crianças esse tema tão complexo.

Discentes: Paula e Júlia

Pergunta 2: Discuta as contribuições do texto para a prática de estágio supervisionado.

O texto trouxe novas formas e conceitos para o ensino de Cartografia para crianças. Mesmo com novos métodos envolvidos podemos observar em nosso estágio que tanto os professores quanto o material didático dos alunos ainda apresentam características anteriores ao que foi proposto no texto.

Discentes: Mário e Carlos

Os licenciandos Mário e Carlos trazem à tona uma questão de fundamental importância. O que se tem observado, nesse sentido, é que as raízes do ensino tradicional de Geografia encontram-se de tal forma entranhadas nas práticas metodológicas atuais que se torna difícil a inserção de novas técnicas e formas de ensino, ainda que se pretenda ministrar e transmitir o conteúdo sob uma mirada mais moderna. Nesse contexto, Lima; Vlach afirmam:

A construção de pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de Geografia orienta-se pelo olhar no futuro, mas resgata as construções passadas, por defender que o passado tem história(s), e que é preciso considerá-lo, para se apontar perspectivas na estrutura educativa (2002, p.46).

Não se pretende, de forma alguma, negar ou diminuir a importância de metodologias mais tradicionais; o que se espera, no entanto, é apontar para o fato de faz-se necessário um questionamento de tais práticas, ao invés da simples aceitação de seus preceitos. Dessa forma, é necessário, primeiramente, que os

docentes efetuem uma reflexão acerca dos ditos parâmetros metodológicos, através da qual se pode, então, identificar de forma clara a situação atual, da qual são tanto observadores quanto sujeitos e agentes, como argumentam ainda as autoras:

Nesse sentido, torna-se necessário um repensar entre o que se ensina e o saber aprendido na universidade, com os conteúdos a serem aplicados em sala de aula. Acredita-se que, a partir daí, os profissionais da área de Geografia poderão partir da experiência vivenciada dos sujeitos históricos, proporcionando um redimensionamento do espaço escolar (LIMA; VLACH, 2002, p.48).

Ou seja, mais do que o enfoque na transmissão pura de dados e informações, espera-se que o docente apresente uma postura de atenção para a formação do aluno em seu sentido mais amplo – ou seja, na forma como o aluno irá fazer uso do que foi adquirido com relação aos outros tipos e expressões de conhecimento a que ele está exposto. Nesse sentido, espera-se que o conhecimento produzido e obtido em sala de aula não se restrinja a esse cenário, encerrado em si mesmo, mas sim que se torne parte de um contexto de aplicação em outras áreas e mesmo na vida cotidiana do aluno.

E Guimarães, por sua vez, elucida que:

O professor de Geografia não deve resumir-se a um competente veiculador de conhecimentos e acontecimentos atuais, mas precisa ser um profissional preocupado com as consequências dos conhecimentos, com a formação política do aluno, com a sua capacidade crítica. (2000, p. 21)

Diante de tudo isso, é inegável a fundamental importância do papel do professor neste processo, pois cabe a ele ultrapassar as barreiras impostas pelo ensino tradicional e os falsos enraizamentos ligados ao ensino da Geografia, atuando, assim, de modo a realizar uma distinção do que realmente é válido para a prática de ensino e daquilo que pode ser adaptado ou descartado. Desse modo:

[...] cabe ao professor entender as especificidades inerentes a Geografia, mas desconstruir o caráter de fragmentação que a envolve, de forma a intervir no processo de ensino-aprendizagem valorizando o entendimento do espaço geográfico como uma extensão humana e física. (LIMA; VLACH, 2002, p.45)

Já quanto às dúvidas teóricas, mote da questão 3, a maioria afirmou não as possuir. Com relação àqueles que as pontuaram, destacam-se os elementos a seguir:

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas em relação ao texto.

A dúvida teórica é até que ponto o mapa pode ou não ser utilizado na apresentação do conteúdo.

Discentes: Arthur e Sebastião

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas em relação ao texto.

Como fazer ou utilizar métodos que mostrem a verdadeira importância do mapa, como fazer a criança entender isso?

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas em relação ao texto.

Tentam fazer que o aluno compreenda o sentido de localização e espaço, fazendo o possível para passar a interpretar mapas.

Discentes: Paula e Júlia

Conforme se visualiza, de modo geral, os licenciando pontuaram a dificuldade em fazer com que o aluno compreenda a verdadeira importância do mapa e como introduzir metodologias de trabalho adequadas que possibilitem esta compreensão e o uso correto do mapa em sala de aula.

Esse problema reflete uma falha que se encontra no âmago do ensino de Geografia: a falta de estímulo a um olhar geográfico, orientado para a busca e interpretação de aspectos e temas pertinentes aos seus objetos de estudo. Logo, a falta desse desenvolvimento recai também sobre a própria construção de uma linguagem cartográfica construída e compartilhada entre os alunos. Como destacam Fonseca e Oliva:

A linguagem visual está ligada a um sistema atemporal e espacial, diferente da linguagem verbal ligada a um sistema temporal e linear. O resultado é a visão imediata e total de uma imagem no nível global, construída segundo as regras dessa gramática, portanto, de compreensão imediata (1999, p.68).

Esse aspecto retoma a necessidade de uma postura reflexiva acerca da prática docente, a fim de identificar problemáticas dessa ordem e pensar maneiras de atenuá-las. Assim, no que se refere ao ensino de Cartografia nas escolas, deve-se pensar na forma mais adequada de fazer com que o aluno compreenda e se interesse pela Cartografia, uma vez que esta cria uma nova forma de interpretação e produção do conhecimento. Enquanto uma aula expositiva comum efetua a mediação de aprendizagem de um conteúdo teórico que pode ser posteriormente ilustrado e compreendido pelo aluno, o ato de aprender com mapas subentende um processo no qual o aluno assimila o conteúdo ao mesmo tempo em que é capaz de observá-lo dentro de um contexto real e visualizá-lo dentro de seu cotidiano. O mapa é, pois, a representação de uma realidade compartilhada, a qual é expressa através de códigos e linguagens próprias e passíveis de interpretação e compreensão. Como afirma Lynch (1980):

Cada indivíduo cria sua própria imagem, mas parece existir uma coincidência fundamental entre os membros de um mesmo grupo. Existem imagens públicas, representações mentais comuns em grande parte dos habitantes de um mesmo lugar. Esses mapas públicos são resultados da interação de uma realidade física única, uma cultura comum e uma natureza fisiológica (Apud SIMIELLI, 2005, p.46).

Por tudo isso, deve-se destacar a afirmação de Castellar (2011, p. 124):

Assim, o estudo dos fenômenos, no âmbito da Geografia escolar, pode ser mais interessante para o aluno alfabetizado a partir da linguagem cartográfica. A apropriação ocorre no momento em que o aluno não só identifica o fenômeno no mapa, mas consegue interpretá-lo no cotidiano, por exemplo, lendo uma planta cartográfica e conseguindo deslocar-se em direção a um lugar desconhecido, ou reconhecendo lugares e fenômenos, por meio dos símbolos utilizados.

No que se refere às demais questões, destacam-se os elementos a seguir:

Pergunta 4: Discuta a questão didática do mapa.

Os mapas escolares são reproduções dos mapas geográficos - “os pequenos leem os mapas grandes”, os quais apresentam uma simbologia, escala, realidades que não têm significações para as crianças. O problema didático do mapa é que o professor quer utilizá-lo como recurso visual, com o objetivo de ilustrar ou concretizar a realidade, sem considerar o desenvolvimento mental da criança.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 4: Discuta a questão didática do mapa.

O mapa sempre foi utilizado pelo geógrafo como uma representação da superfície terrestre. Normalmente as crianças lêem o mapa sem terem noção de escala, espaço. É preciso que o professor considere o desenvolvimento mental da criança. Do ponto de vista didático, justifica-se uma análise qualitativa do mapa em uma perspectiva cognitiva.

Discentes: Mário e Carlos

Pergunta 4: Discuta a questão didática do mapa.

De modo metodológico e cognitivo, como um meio de comunicação espacial, objetiva propiciar a compreensão das bases do mapa e incentivar uma forma de pensar sobre os problemas didáticos a ele concernentes, desenvolver métodos para transformar o ensino pelo mapa no ensino do mapa.

É uma forma de linguagem mais antiga do que a própria escrita, de suma importância para a Geografia, cabendo ao geógrafo sua criação, produção e interpretação, apesar do uso em todas as áreas. Necessitando o educador acompanhar o intelecto e progressão individual que exige participação do sujeito ao meio externo, reconhecendo o objeto e suas propriedades, se auto inserindo no

contexto.

Discentes: Paula e Júlia

Com base nos trechos acima citados, é possível afirmar que os discentes ressaltaram que não se deve trabalhar o mapa pelo mapa, mas que se deve levar em consideração o desenvolvimento cognitivo do aluno. Outro ponto a ser destacado é o uso do mapa apenas como ferramenta de ilustração, elemento bastante destacado pelos discentes e que reduz a importância, as características e as potencialidades da Cartografia.

O mapa, ao contrário do que o senso comum parece indicar, não possui um caráter meramente ilustrativo ou de suporte. Ao contrário, ele representa uma fonte de conhecimento tão completa e válida quanto um livro didático, por exemplo, ainda que este seja visto como 'superior' e absoluto em relação ao mapa. Já no que se refere aos mapas, Martinelli elucida que:

Os mapas podem mostrar algo mais, além do que apenas a localização do lugar ou da área, isto é, de somente dar resposta à questão "Onde fica?". Eles podem dizer muito mais sobre cada lugar ou área, descrevendo-os ou caracterizando-os. Embora explorado também pelos mapas topográficos, este sistema é domínio por excelência dos mapas temáticos (2007, p.68).

Contudo, o aprendizado a partir do mapa deve ser realizado de forma cuidadosa e sob pilares pedagógicos sólidos e claros, uma vez que muitos são os equívocos e problemáticas que podem surgir dessa nova experiência metodológica. A forma não tão convencional de ensino pode gerar confusões aos olhos dos alunos, atuando, assim, de forma contrária ao que se espera. É, pois, necessário esclarecer que "O mapa é uma representação gráfica da Terra ou de parte dela, em uma superfície plana. Mas não podemos confundir o mapa, objeto concreto, com a representação nele contida, que é uma abstração" (OLIVEIRA, 2007, p.23).

Por outro lado, o mapa relaciona-se mais facilmente com o cotidiano do aluno do que uma informação teórica por ele apreendida. Como destaca Simielli (199, p. 94):

Os mapas nos permitem ter domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado espaço. No nosso dia a dia ou no dia a dia do cidadão, pode-se ter a leitura do espaço por meio de diferentes informações e, na Cartografia, por diferentes formas de representar estas informações. Pode-se ainda ter diferentes produtos representando diferentes informações para diferentes finalidades: mapas de turismo, mapas de planejamento, mapas rodoviários, mapas de minerais, mapas geológicos, entre outros.

Já nos trechos a seguir, os discentes discorrem sobre o desinteresse dos alunos em utilizar o mapa, além do aspecto da compilação. Estas colocações exprimem vivências particulares que refletem tanto as visões dos licenciandos, como alunos que um dia foram do ensino básico, e também as observações das aulas do estágio supervisionado. Pode-se afirmar que estas impressões foram apontadas em vários momentos das discussões, refletindo-se como inquietações recorrentes dentre os alunos.

Além disso, destaca-se que apesar dos discentes Júlio e Alice se referirem ao mapa como meio de comunicação, eles utilizam a expressão “gravar na memória”, que segue uma direção oposta ao que os textos analisados trazem.

Pergunta 4: Discuta a questão didática do mapa.

Caberá ao professor repassar toda a descrição do campo visual para que os alunos possam compreender, pois não há muito interesse por parte deles em estar visualizando mapas.

Discentes: Johnson e Sofia

Pergunta 4: Discuta a questão didática do mapa.

O problema didático do mapa refere-se ao uso do mesmo pelo professor e pelo aluno, nós não podemos mandar os alunos fazerem mapas copiando, fazendo o contorno de várias partes do globo, temos que conseguir passar para eles o ensino do mapa de modo que eles consigam gravar na memória de um jeito que

se torne um modo de comunicação.

Discentes: Júlio e Alice

Na questão 5, é possível observar que os discentes ressaltam a importância de se trabalhar o espaço de vida do aluno, partindo do local para o global, pois isto possibilita uma maior apreensão dos conceitos espaciais. Também se nota a ênfase do conceito de mapa como meio de comunicação e a exemplificação do que se pratica no ensino quando o mapa é visto apenas como um “desenho” a ser pintado. Estes elementos podem ser observados nos trechos a seguir:

Pergunta 5: Analise a questão dos mapas com a criança e seu ensino.

A criança quando é inserida no ensino, por meio dos mapas, ela não consegue abstrair a relação espacial contida no mapa, primeiro o docente precisa mostrar e ensinar o espaço que está ao redor da criança, como a casa, bairro e cidade dela, e depois sim aprofundá-la no sentido abstrato do mapa.

Discentes: Arthur e Sebastião

Pergunta 5: Analise a questão dos mapas com a criança e seu ensino.

O mapa é definido como recurso visual pelo professor na tentativa de ensinar a Geografia e não é concebido como um meio de comunicação. Para o aluno é um conteúdo de difícil entendimento, muitas vezes tido como apenas um item de colorir.

Discentes: Mário e Carlos

Pergunta 5: Analise a questão dos mapas com a criança e seu ensino.

Os mapas para a Geografia é um material essencial para o estudo e compreensão. Com isso é necessário fazer que o aluno compreenda essa importância, instruí-lo a fazer detalhamento do seu dia a dia, seja em casa ou do

caminho da escola, onde venha a fazer uma descrição do que ele observa.

Discentes: Johnson e Sofia

Como destaca Simielli: “O mapa como meio de comunicação será realmente eficiente se esse processo não for interrompido, ou seja, o uso da linguagem cartográfica válida tanto para a transmissão da informação como para leitura ou consumo do mapa” (1996, p.78).

O mapa, dessa forma, não deve ser encarado como um apoio ou suporte a certo conteúdo, mas sim como outra forma de construção do conhecimento. Essa expressão recorrente deve deixar claro que o mapa é uma forma de representação não somente de um local, mas também de uma série de informações que devem ser analisadas e interpretadas; essas informações encontram-se codificadas em uma linguagem específica – a linguagem cartográfica. Assim, o mapa não é somente uma representação, mas sim uma forma específica de linguagem, a qual deve ser compreendida e dominada para a obtenção do resultado esperado. Amparando-se em Harley (1988), Gould e Bailly (1995), destaca Martinelli:

Como linguagem, os mapas conjugam-se com a prática histórica, podendo revelar diferentes visões de mundo. Carregam, outrossim, um conteúdo que pode estar relacionado ao conteúdo neles representado. Constituem um saber que é produto social, ficando atrelados ao processo de poder, vinculados ao exercício da propaganda, da vigilância, detendo influência política sobre a sociedade (2007, p.52).

Nas citações a seguir, os licenciandos ressaltam a importância do fator psicológico e da construção e da leitura dos mapas pelos alunos, através de um processo de desenvolvimento de habilidades.

Pergunta 5: Analise a questão dos mapas com a criança e seu ensino.

Os mapas constituem um dos mais valiosos recursos do professor de Geografia. Eles ocupam um lugar definido na educação geográfica da criança e do

adolescente, integrando as atividades, porque atendem a uma variedade de propósitos e são usados em quase todas as disciplinas escolares. O estudo de mapas pela criança constitui um problema psicológico, seu processo de mapeamento do espaço está inserido no processo geral do desenvolvimento e em especial a representação, é necessário ainda realizar investigação sobre como as crianças constroem os mapas.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 5: Analise a questão dos mapas com a criança e seu ensino.

O mapa deve ser inserido nas aulas desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, desde o 1º ano, se possível antes. A criança deve aprender a ler o mapa, e isso se dá através de contato e socialização. Pois ele é uma forma de comunicação gráfica. De acordo com o texto, “as funções e finalidades do uso do mapa na sala de aula são sempre relativas ao ensino pelo mapa; o desenvolvimento de habilidades e compreensão”.

Discentes: Paula e Júlia

Na pergunta 6, os discentes destacaram questões abordadas pela autora (Oliveira, 2007) que se relacionam ao problema metodológico do mapa, como o desconhecimento teórico e metodológico de alguns profissionais da educação em seu trabalho em sala de aula e o distanciamento dos pesquisadores com esta realidade, o que leva a um descompasso por partes desses agentes. De fato, chamou a atenção dos licenciandos o tão conhecido problema da distância que existe entre o que a pesquisa no ensino superior desenvolve e conclui e o que a prática diária docente nos ensinos fundamental e médio necessita e enxerga. Nem sempre há sintonia entre estas duas esferas da educação, de forma que as pesquisas desenvolvidas por vezes não refletem em suas teorias, o cotidiano escolar ou, produzem mudanças rápidas e significativas no fazer docente dos ensinos fundamental e médio. Na verdade, as expectativas da academia acabam se

voltando, especialmente, aos futuros novos docentes, de quem se espera um papel de protagonista na transformação do ensino em seus níveis mais básicos.

Vale ainda ressaltar que o mapa em meio analógico não é o único recurso cartográfico cujas potencialidades são significativas em termos metodológicos. Os avanços tecnológicos observados nas últimas décadas aplicaram-se também às práticas e técnicas da Cartografia, gerando uma série de resultados e informações extremamente avançadas se comparadas às que eram possíveis com as técnicas tradicionais. O sensoriamento remoto, por exemplo, afigura-se como uma das principais investidas nesse íterim.

No entanto, esses novos procedimentos não costumam ser trabalhados – ou mesmo apresentados – no âmbito do ensino escolar nas séries do ensino fundamental e médio. Assim, se os resultados por eles produzidos são mais profundos, modernos e complexos, por que não inseri-los no ensino de Cartografia? Pensando-se nessa questão, faz-se necessário analisar a natureza do conteúdo ensinado nas escolas – quase totalmente muito tradicional e, em alguns casos, um tanto quanto desatualizado frente ao avanço da Cartografia enquanto prática. Em outras palavras, o que se observa é certa incomunicabilidade entre o ensino de Cartografia nas escolas e seus avanços tecnológicos, como destacam Fonseca; Oliva:

Assim, se dispusermos de uma base empírica imensamente superior seria de se esperar que sua interpretação fizesse justiça a essa potencialidade, saindo do abstrato e indo para o concreto. Pelo menos em nosso país e em nossa disciplina, não encontramos indícios suficientes para afirmar e notar a presença de uma qualidade nova dada pelas tecnologias (1999, p. 65).

Os autores atentam ainda para a escassa utilização de recursos como fotografias aéreas em exercícios de representação e confecção de mapas. Essa lacuna dificilmente vai ao encontro de uma justificativa plausível, considerando que um dos maiores problemas enfrentados pelos alunos na interpretação de mapas é a dificuldade de se visualizar certa área de um ponto de vista superior. Logo, a utilização desses recursos poderia facilitar a compreensão dos alunos tanto em sala de aula quanto em seu cotidiano, como destacam Fonseca; Oliva:

As tecnologias e metodologias devem funcionar como meios eficientes e ágeis que facilitem o trabalho dos usuários, o que pode ser obtido subordinando as tecnologias e as metodologias às necessidades e à bagagem científica e profissional do intérprete enquanto ser social. Além do que, essa pode ser uma das posturas necessárias para destruir a bolha que isola as técnicas e algumas linguagens da renovação da Geografia (1999, p.67).

Em outra direção, os licenciandos também destacaram a necessidade de se construir com a criança as noções espaciais básicas, visando o desenvolvimento destas habilidades. Estes elementos podem ser observados nos trechos a seguir:

Pergunta 6: Discuta a aprendizagem do mapa e as bases para uma metodologia do mesmo.

A aprendizagem do mapa exige uma participação do sujeito no meio externo, mediante experiência – essa experiência pode ser diretamente sobre os objetos, experiência física – o que implica uma ação do sujeito no sentido de descobrir as propriedades de tais objetos. Segundo a autora, o problema da metodologia apresenta duas fases: de um lado, os professores que trabalham diretamente com crianças em sala de aula não tem o preparo necessário para planejar e desenvolver pesquisas, nem domínio das técnicas estatísticas para inferir aplicações. Por outro lado, os pesquisadores educacionais que planejam e desenvolvem as investigações não veem o problema didático com as mesmas cores com que ele se apresenta ao professor com prática escolar. Com base na teoria de Piaget, foi permitido planejar uma pesquisa com o fim de verificar o desenvolvimento das crianças quanto à orientação corporal relacionada com a orientação geográfica.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 6: Discuta a aprendizagem do mapa e as bases para uma metodologia do mesmo.

É necessário que primeiramente a criança tenha uma noção espacial, conseguindo diferenciar direita e esquerda, acima e abaixo. Muitos autores

defendem a ideia de que a melhor maneira de se iniciar a aprendizagem seria dando início a jogos simples observando assim a noção espacial da criança, constância de formas e padrões de reconhecimento.

Discentes: Mário e Carlos

Nos trechos a seguir, percebe-se a ênfase no conceito do mapa como forma de comunicação visual, fazendo uma comparação com a prática, onde ele é utilizado de forma inadequada, como meio de localização geográfica. Destaca-se ainda que os licenciandos Alice e Júlio apresentam um exemplo observado no estágio, em que o professor constrói as noções espaciais partindo do meio em que o aluno vive.

Esta é, com certeza, uma premissa bastante importante no ensino de Geografia, pois possibilita ao aluno construir as noções espaciais a partir de referenciais mais concretos, o que também contribuiu à melhor compreensão dos conceitos geográficos.

Pergunta 6: Discuta a aprendizagem do mapa e as bases para uma metodologia do mesmo.

Para se ter uma aprendizagem mais concreta do uso e da importância do mapa, todos os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I deveriam ter em mente que não se ensina o mapa, mas sim através do mapa. Pois (novamente) o mapa é uma forma de comunicação gráfica. Ele serve como um apoio concreto ao conteúdo que está sendo usado e ele precisa ser usado; porém muitas vezes usa o mapa para sanar dúvidas em sala de aula, fazendo dele um solucionador de problemas didáticos.

Discentes: Paula e Júlia

Pergunta 6: Discuta a aprendizagem do mapa e as bases para uma metodologia do mesmo.

No estágio que estou fazendo pude verificar que a ação do professor ao ensinar o aluno é muito boa e ele é muito dinâmico, e consegue explicar fazendo com que os alunos compreendam e tenham realmente uma noção de espaço e localização começando da sua casa e da sua sala de aula.

Discentes Alice e Júlio

Na questão 7, como se pode notar nos trechos a seguir, os discentes deram destaque à importância de se trabalhar as relações projetivas tomando como base o aluno e seu corpo. Isto contribui para a construção das noções espaciais, visto que “...se a gênese da orientação espacial está no corpo, é a partir dele que, em primeiro lugar, os referenciais de localização devem ser determinados”(ALMEIDA, 2001, p. 43)

Pergunta 7: Comente as relações projetivas de ordem espacial na leitura do mapa.

As relações projetivas de ordem espacial na leitura foi um estudo realizado com a finalidade de aplicar os conceitos teóricos referentes às relações de ordem espacial. Essa ordem espacial é: direita/ esquerda, frente/ atrás, acima/ abaixo. E isso deve ser trabalhado no aluno a partir de seu corpo (tronco, membros, cabeça e pés), através dessas partes do corpo ele compreende que consegue fornecer um eixo corporal determinante de um sistema referencial orgânico; assim, o aluno fixa em três direções básicas em relação ao ser próprio corpo (largura, comprimento e altura). Depois desse trabalho bem desenvolvido do aluno, ele desenvolve a facilidade de compreender através do mapa a ordem espacial, como por exemplo, os pontos cardeais; facilitando a orientação geográfica.

Discentes: Paula e Júlia

Pergunta 7: Comente as relações projetivas de ordem espacial na leitura do

mapa.

É a orientação espacial focada através de uma orientação corporal, formando um eixo com o corpo assim fixando pontos. Um exemplo de projeção espacial seria a direita e esquerda assimiladas a leste e oeste.

Alunos Mário e Carlos

Na questão 8, cita-se o trecho a seguir, em que as alunas Paula e Júlia discorrem sobre o estudo apresentado no texto analisado e destacam a importância de que as noções espaciais sejam apreendidas na infância. Elas destacam as dificuldades enfrentadas por alunos do 6º ano em relação à Cartografia.

Pergunta 8: Analise a realização do estudo apresentado no texto

A ideia da pesquisa para saber a ordem projetiva em estudantes foi de muito bom gosto. Só assim se tem a real prova que chegam a 5º série (6º ano) possuem uma enorme dificuldade em lidar com direção espacial. E também, através dos resultados da pesquisa, consegue-se observar a importância de trabalhar desde cedo as noções espaciais na criança. Como é necessária a construção dessa ordem na criança, para que ela se torne um jovem sem dificuldade na Cartografia, sem dificuldade em lidar com mapas e outros objetos de estudo e ensino da Geografia.

Discentes: Paula e Júlia

A relevância desta última questão apontada pelas discentes Paula e Júlia muitas vezes escapa ao professor dos ensinos fundamental e médio. O alcance de uma boa aprendizagem de noções espaciais básicas várias vezes lhe escapa, já que ao restringir sua importância e impacto à esfera de formação acadêmica, ele às vezes não enxerga que o próprio exercício da cidadania poderá ser dificultado por esta formação deficitária. Em consonância com Almeida, destaca-se aqui:

A importância do aprendizado espacial no contexto sociocultural da sociedade moderna, como instrumento necessário à vida das pessoas, pois esta exige certo domínio de conceitos e de referenciais espaciais para deslocamento e ambientação; e mais do que isso, para que as pessoas tenham uma visão consciente e crítica de seu espaço social (ALMEIDA, 2001, p.10).

Apontando outra questão relacionada ao problema de formação de noções espaciais básicas na educação brasileira, Meneguette (1998), que desenvolveu um programa denominado “*Educação Cartográfica e o Exercício da Cidadania*” e que realizou um dos poucos trabalhos com alunos do Ensino Superior, aponta a necessidade de se focar também aqueles que já deixaram a escola”. Ela afirma que:

Na realidade, no tocante à aquisição e apropriação de conhecimentos geográficos e mais especificamente cartográficos, infelizmente temos que admitir que a educação cartográfica do cidadão brasileiro é inadequada. Não basta oferecer aos atuais educadores os conteúdos básicos estabelecidos para o Ensino Fundamental e Médio. É necessário oferecer à população em geral, um programa de educação continuada. (MENEGUETTE, 1998, p. 39).

O que vem a seguir, em meio aos quadros, são as transcrições das discussões travadas em sala de aula a respeito dos textos 6 e 7, realizadas junto à disciplina Prática de Ensino.

JOHNSON – Os meus alunos não têm noção de Norte e Sul.

CARLOS – Eu acho que é geral. Por exemplo, a professora mostrou o mapa da África, aí os alunos falaram que era o Brasil maior.

JOHNSON – Em uma aula da 8ª série um aluno viu o continente americano e colocou que era Oceania.

MÁRIO – Tem muito professor que ensina sempre o leste como direita, por isso o aluno acha que é assim.

MÁRCIA – Exatamente!

JOHNSON – A direita dele é sempre leste.

JÚLIA – Mas quando o aluno só vê o mapa no papel ele não tem noção, porque ele acha que o que está a direita é leste, a esquerda e oeste, o que está para cima

é norte e para baixo é sul. O globo é mais importante neste aprendizado.

SEBASTIÃO – A professora passou um exercício para os alunos deste jeito, mas ela não colocou a rosa-dos-ventos. Então, dependendo do jeito que o aluno olha... Ela colocou uma casa no centro, a escola à direita, uma parte em cima, tudo em volta. E ela perguntava: a casa e o parque estão a..? Aí ele acha que o que estava à esquerda era oeste. Se ela desenhasse o Sol e a hora, aí dava para fazer.

O discurso apresentado pelos licenciandos evidencia o que já foi destacado anteriormente a respeito da exploração das capacidades cognitivas dos alunos – ainda que esse tipo de recurso seja utilizado, raramente ocorre da maneira mais adequada. Essas falhas fazem com que, ao invés de auxiliar a compreensão do aluno, o aprendizado fique ainda mais comprometido, uma vez que o aluno aprende como corretas interpretações equivocadas e errôneas, como a associação indiscriminada do leste com a direita. Além disso, a apresentação de mapas mais complexos e de locais que os alunos não conhecem dificulta ainda mais o processo de entendimento; ora, se o aluno não possui uma imagem visual do local que está sendo representado, é mais difícil entender como se dá a representação cartográfica e seus mecanismos.

Nesse sentido, a elaboração de mapas de locais bem conhecidos pelos alunos, como sua casa ou a sala de aula, pode representar uma forma de elucidar e proporcionar a compreensão de elementos básicos do mapa – como localização e escala – antes que haja o contato com mapas mais complexos.

JÚLIA – Na escola eu trabalho o “mapa do eu”³³. Aí eles comparam porque fica maior que a foto. Eles colocam cabelo, roupa.

CARLOS – Mas com muitos alunos não dá para fazer isso.

JÚLIA – Eu também já pedi para eles representarem a sala de aula em uma caixa de sapato, mas teve um aluno que trouxe uma caixa toda lacrada e ele disse que era daquele jeito, porque tinha o teto, que tinha janela, porta e estava tudo lá dentro.

³³ Neste caso, a aluna se refere ao desenho do corpo dos alunos, feito através do contorno do corpo de um aluno feito pelo colega.

MÁRCIA – Sebastião que chegou há pouco, eu preciso te perguntar: no seu estágio, qual a maior dificuldade que você observa no que se refere à representação espacial?

SEBASTIÃO – Leste e Oeste, na orientação. Norte e Sul todo mundo entende. Já é a terceira semana que a professora está passando coordenadas geográficas e não adianta. Depois latitude e longitude, mas eles confundem muito.

CARLOS – A professora lá levou o planeta à noite e mostrou a África. Aí os alunos falaram: lá embaixo é onde foi a copa, né?

SEBASTIÃO – Eu acho que é a metodologia da professora, porque ela não usa muito a lousa. E no caso das coordenadas, o desenho foi confuso.

A metodologia utilizada, contudo, deve ser trabalhada de forma cuidadosa, atentando para a assimilação dos alunos; ou seja, ainda que certos aspectos possam parecer óbvios aos olhos dos docentes, não se deve pensar que os alunos terão a mesma compreensão, já que ainda não possuem familiaridade com as práticas cartográficas. Assim, a verificação do entendimento é fundamental antes que haja a inserção de novos conteúdos, visto que essa aceleração do processo é uma das causas da confusão entre os alunos.

Em outras palavras, alguns conceitos básicos são pouco trabalhados antes que aspectos mais complexos venham a ser explicitados, o que faz com que os alunos não compreendam de maneira plena nenhum dos assuntos. Além disso, certos conhecimentos da Cartografia geram confusão, uma vez que podem ser erroneamente associados com outras áreas do conhecimento, como a Matemática.

MÁRCIA – Laura: como o professor trabalhava a representação das informações, não só o mapa por si, mas a representação espacial?

LAURA – Bom, nas primeiras atividades que ela trabalhou com mapa, ela pediu para fazer o caminho da casa até a escola, os pontos principais da cidade, explicou os conceitos básicos de latitude e longitude. Mas sempre que trabalhava outro assunto, sempre tinha um mapa e ela trabalhava o entendimento dele, a legenda, os símbolos.

LAURA – Essa professora era assim, a outra não, ela colocava o mapa mundi e ia

mostrando, só o mapa mundi.

Essa questão aponta ainda a necessidade de reflexão sobre a forma como os recursos didáticos (livros, mapas) são explorados. O que se observa muito comumente é a utilização exacerbada do livro didático, os quais costumam apresentar os mapas como meros ilustrativos de seus conteúdos, e não como uma fonte de conhecimento – ou seja, nessa concepção o mapa atua somente como um auxiliar, e não como algo a ser analisado e estudado. Como já foi explicitado, não se pretende negar a importância do livro didático para a prática docente, mas sim ressaltar que há muitos outros recursos que devem ser utilizados como uma fonte de conhecimento, e não somente um apoio ou uma forma de reiteração do que está exposto no livro.

Ainda que seja inegável a importância do mapa para o ensino de Geografia, é necessário ressaltar que alguns de seus aspectos devem ser primariamente esclarecidos aos alunos, como as relações espaciais e as distorções decorrentes da transposição de algo tridimensional para o plano bidimensional. Nesse caso, é também importante que os alunos conheçam outras formas de representação, como o globo terrestre, para que sejam capazes de efetuar comparações e interpretações em ambas as expressões representativas.

MARIANA – O dia que eu fui dar aula de coordenadas geográficas, eu levei um globo, mas eles nunca tinham visto um globo. Aí eles ficaram olhando, porque eu sempre procuro levar alguma coisa que chame a atenção deles. E era uma 5ª série, em uma escola particular.

MÁRCIA – Bem Júlia e você? Porque eu sei que a sua experiência é mais nas séries iniciais do ensino fundamental.

JÚLIA – Eu achei que lá é um pouco diferente, porque os alunos do colégio que estão na 5ª série estão há tempos. E o professor de Geografia de lá é muito legal, sabe muito e trabalha de forma muito dinâmica, muito atualizada. Mas ano passado, eu estava com uma 3ª série e pedi para os alunos desenharem uma aldeia indígena e um aluno desenhou um círculo e um monte de pontinho. Aí, quando ele foi explicar o desenho, ele colocou a folha no chão e falou que era

como se a gente estivesse olhando de cima, a oca e os indiozinhos. Achei muito interessante, diferente do desenho dos outros.

MÁRCIA – Certo, então Victor?

VICTOR – A professora usa muito o livro didático, o caderninho. Quando tem algum mapa ela leva o globo, mas na maioria das vezes, ela fica no livro mesmo.

Contudo, deve-se ressaltar que há ainda certa visão tradicional um tanto quanto cristalizada, que se refere à interpretação da Geografia como uma ciência que estuda mapas. Mesmo que não se possa afirmar que essa é uma impressão geral da sociedade, é inegável o fato de que muitos ainda tendem a efetuar essa associação. O que se pretende através do ensino com mapas não é, pois, confirmar essa perspectiva, mas sim fazer com que os mapas proporcionem não somente o conhecimento acerca deles próprios, mas sim gerar novos tipos de conhecimento. Em outras palavras, o mapa pode fazer com que os alunos compreendam uma conjuntura de aspectos que influenciam outros assuntos; o conhecimento de fronteiras e localizações geográficas de certos países, por exemplo, é fundamental para se entender certos aspectos políticos e econômicos, bem como conflitos e situações específicas das regiões estudadas. O que se busca aqui elucidar é que o mapa, nessas situações, não precisa ser somente uma forma de ilustração, mas sim uma fonte primária por meio da qual as outras questões podem ser pensadas e trabalhadas pelo docente.

Nesse íterim, também foram identificadas falhas na relação da Cartografia com outros temas e áreas da Geografia. Esse problema é ainda mais profundo e delicado, posto que reflete tanto uma subestimação das potencialidades da Cartografia quanto a escassa utilização de mapas, sendo estes utilizados quase sempre com fins meramente ilustrativos e poucas vezes bem explorado em atividades interpretativas.

MÁRCIA – Quando você vai trabalhar principalmente globalização, você sabe que tem que abordar algumas noções de espacialização que são básicas. Os alunos têm estas noções?

JOHNSON - Não.

MÁRCIA – E você tentou explorar isso?

JOHNSON - Tentei, mas não deu certo.

MÁRCIA – Então, em sua opinião, o que falta, qual é a falha?

JOHNSON – Sem falar na disciplina deles?

MÁRCIA – Sem.

JOHNSON – Faltam conceitos básicos, além da questão da política atual, da progressão continuada. Então, não há interesse.

LAURA – A professora que eu estava acompanhando chegou mostrando um mapa e falando que era norte e sul, mas eles não sabiam o que era norte e sul.

MÁRCIA – O que mais?

JÚLIA – Acho que é porque não se deve ensinar o mapa, mas através do mapa. Ele é uma forma de comunicação.

Essa relação entre as áreas da Geografia é um ponto crucial na reflexão sobre a prática docente. A costumeira separação entre Geografia Física e Humana acaba por transmitir a impressão de que ambas desenvolvem-se em objetos de estudo e campos de investigação distintos e autônomos, os quais não possuem conexão entre si. O que não se observa, todavia, é a compreensão de que as duas áreas atuam de forma interligada sobre um mesmo aspecto, e que suas descobertas e questionamentos são interdependentes e fundamentais para o desenvolvimento um do outro; a Geografia deve ser apresentada, pois, como uma ciência que estuda processos de relação e interação entre o homem, suas ações e o espaço no qual ele se encontra.

Esse ponto, contudo, não costuma ser compreendido pelos alunos e tampouco esclarecido pelos docentes. Assim, o fato de que a Cartografia pode atuar e contribuir em ambas as áreas acaba sendo despercebido e pouco explorado. Como destaca Simielli (2005, p. 102):

Os professores que tem uma formação mais direcionada para a geografia humana, geralmente trabalham menos com as correlações cartográficas. A maior parte das correlações é feita com base no ponto de vista natural e a síntese, que é o nível mais complexo, passa a ser melhor trabalhada no final do ensino médio, desde que para isso o professor tenha condições intelectuais e segurança para poder acompanhar os alunos nessa última fase do trabalho.

Além disso, é importante pensar em expressões metodológicas que reflitam a importância da Cartografia como uma área da Geografia que, embora apresente linguagem e práticas muito próprias e peculiares, desenvolvem em um mesmo sentido, em um mesmo campo de estudo e investigação. Essa visão, contudo, não costuma ser difundida dentro da sala de aula, sugerindo uma equivocada impressão de autonomia da Cartografia em relação à Geografia, como destaca Fonseca (2004, p. 70):

A autonomia indesejável da Cartografia em relação à geografia, ora se enredando no interior das técnicas modernas irrefletidamente, ora surgindo apenas como um complemento do texto, empobrece seu papel de linguagem urdidora de conhecimentos.

Assim, na prática docente, é importante que o aluno compreenda que a Geografia não se restringe somente ao estudo de mapas, e tampouco ao estudo da sociedade em seus aspectos políticos. O campo de estudo da Geografia estende-se a algo muito mais amplo, posto que investiga tanto os espaços físicos do planeta quanto os processos humanos que decorrem sobre ele. Esse processo de relação e interação constitui assim as possibilidades investigativas da Geografia, cujos resultados claramente não podem ser separados em físicos ou humanos sem a consideração de seu contexto. Nesse caso, pode-se observar que as falhas no ensino da Cartografia não encerram somente uma questão isolada, que não compromete o ensino da disciplina em geral; ao contrário, esse tipo de deficiência traz consigo problemáticas mais complexas, que remontam ao próprio conceito de Geografia enquanto uma ciência. A forma como os alunos encaram a Geografia, sem compreender exatamente sua área de atuação e investigação, gera uma situação de crise no ensino da disciplina, o que torna indispensável a reflexão sobre a prática docente e os recursos utilizados.

Além disso, o fato de se tratar de uma ciência que analisa também fenômenos do tempo presente, os quais estão em desenvolvimento – e não oferecem, portanto, uma perspectiva distanciada e vista na forma de um todo – faz com que haja dificuldades tanto na solução de questionamentos quanto na busca por opiniões e pontos de vista diversos. Em outras palavras, temas recentes possuem discussões

muito novas e cujo material bibliográfico é ainda reduzido e de conhecimento e acesso mais difícil; a compreensão dos próprios docentes ainda está em construção, o que torna ainda mais complicado o trabalho com os alunos. Ora, muitas das questões sobre atualidades que são levantadas possuem diversas interpretações e perspectivas, não havendo uma “versão” que possa ser apresentada aos alunos. Se, por um lado, essa abstração pode contribuir para o desenvolvimento de um senso crítico, gera muitas dúvidas ao levantar debates que não possuem uma solução ou resposta única e absoluta.

Esse cenário faz com que as metodologias de ensino sejam inteiramente repensadas, uma vez que não permite ao docente transmitir uma informação e dá-la como correta e absoluta, como ocorre em disciplinas da área das ciências exatas, por exemplo. Dessa forma, as aulas exigem que o docente esteja preparado para questionamentos e debates, os quais devem inclusive ser estimulados e vistos com bons olhos, já que proporcionam aos alunos a visão de que esses fenômenos devem ser cuidadosamente trabalhados e analisados. Nesse sentido, materiais de apoio representam recursos cujas possibilidades vão além de um caráter lúdico ou ilustrativo, pois também fornecem ao aluno o repertório básico fundamental para a compreensão de aspectos mais complexos, tanto da Geografia quanto de outras disciplinas.

Esses aspectos encontram-se evidenciados não somente nos pressupostos teóricos apresentados, inseridos numa vasta literatura sobre o ensino de Geografia e de Cartografia Escolar, mas também nas impressões e opiniões que os discentes expressaram nas discussões realizadas. No trecho a seguir, os licenciandos falam de suas maiores dificuldades em relação à representação espacial. Como é possível observar, a maioria dos licenciandos citou a escala. Quando questionados quanto às dificuldades observadas nos alunos, principalmente como base na experiência do estágio supervisionado, eles citaram principalmente a localização.

MÁRCIA – Certo. Então, pessoal, eu vou pedir agora para vocês refletirem e me falarem sobre as suas maiores dificuldades no que se refere à representação espacial. Laura, do ponto de vista da representação, do que nós temos visto, qual sua maior dificuldade a respeito?

LAURA – Talvez passar para eles o que eu entendo, de forma clara.

MÁRCIA – Entendo, mas e no que se refere à representação espacial?

LAURA – Eu acho que não sou muito de observar as coisas com muita atenção, eu sou muito de observar uma vez e pronto, eu não sou de voltar.

MÁRCIA – E dos conceitos cartográficos?

LAURA – Escala.

MÁRCIA – Mariana?

MARIANA – Escala também.

MÁRCIA – Júlia?

JÚLIA – Localização espacial.

MÁRCIA – Lauro?

LAURO – Acho que nada.

JÚLIO – Proporção.

MÁRCIA – Victor?

VICTOR – Representação.

CARLOS – Escala.

MÁRCIA – Johnson?

JOHNSON – Escala também

MÁRIO – Eu também.

MÁRCIA - Certo, e agora os alunos, qual a maior dificuldade deles na opinião de vocês?

LAURA - Eu acho que é localização e orientação. Mas eu acho também que eles não conseguem entender o que está sendo mostrado lá, no mapa, eles olham e é só o desenho.

MÁRCIA – Mariana?

MARIANA – Acho que é entender o mapa e também conta de escala.

MÁRCIA – Júlia?

JÚLIA – Olha, sobre aluno de fundamental II eu não vou saber te falar.

MÁRCIA – Lauro?

LAURO – Localização.

LAURO – Não, é orientação no mapa e no espaço.

MÁRCIA – Victor?

VICTOR – Eu acho que localização e representação.

Finalmente, um ponto bastante importante que emergiu durante as discussões foram as dificuldades que os próprios docentes em formação encontram acerca da Cartografia. Não se trata, no entanto, de evidenciar as dificuldades na prática de ensino, mas sim do próprio conteúdo que está sendo ensinado. Essa questão traz à tona dois aspectos fundamentais sobre a prática reflexiva e o ensino de Cartografia: as lacunas deixadas pelo ensino de Cartografia Escolar que se estende até níveis superiores de ensino e como a formação de professores deve atuar nesse sentido.

A confusão que muitos alunos apresentam são, muitas vezes, problemas enfrentados também pelos professores, frutos das mesmas lacunas e problemáticas metodológicas que agora, enquanto docentes, são capazes de identificar, tanto em sua prática de ensino quanto em sua própria formação.

2.1.3 – A Cartografia Escolar como campo de investigação.

Nos dias 01/06/2011 e 03/06/2012, ocorreu a elaboração do trabalho escrito e discussão do texto 8, intitulado “*A Cartografia Escolar como campo de investigação: História da disciplina e cultura escolar*”. Foram apresentadas 7 (sete) perguntas relacionadas ao texto, conforme segue:

Quadro 18 - Perguntas referentes ao texto 8.

PERGUNTAS	
1.	Apresente as ideias centrais do texto.
2.	Discuta as contribuições do texto para a prática do estágio supervisionado.
3.	Enumere as possíveis dúvidas teóricas sobre o texto.
4.	Análise as pesquisas em Geografia escolar como disciplina e ciência de referência.
5.	Discuta a Geografia escolar como disciplina e ciência de referência.
6.	Apresente em âmbito geral a trajetória da Geografia escolar no Brasil.
7.	Análise o universo da escola e as suas práticas em foco.

No dia 01/06 foi realizada a atividade de leitura do texto escrito e no dia 03/06 ocorreu o momento das discussões. Com relação às questões mais gerais, pode-se afirmar que os discentes, de modo geral, apontaram como ideias centrais do texto a Geografia escolar como campo de investigação, seu processo de evolução e sua relação com outras disciplinas escolares, conforme é possível notar nos trechos a seguir:

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais do texto.

Entre as questões centrais do texto estão questões teórico-metodológicas dos campos da história das disciplinas escolares e da cultura escolar e algum diálogo destes com o campo de pesquisa da Geografia escolar, associando os conhecimentos de Geografia em referência com a Pedagogia.

Discentes: Júlia e Paula

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais do texto.

O diálogo estabelecido entre os campos de conhecimento escolares e outras áreas das ciências humanas e sociais. A história de disciplina escolar, como por exemplo, da “evolução” da Geografia escolar, ou melhor, a história de seus

movimentos, tem aberto possibilidade de se compreender e questionar alguns rumos que os domínios educativos e a escola vêm tomando; esses diálogos muito têm contribuído para uma limitação teórico-metodológica da pesquisa sobre a prática e para a discussão do próprio estatuto epistemológico deste objeto. São práticas de pesquisa que trazem à tona as relações entre o currículo escolar da Geografia e o ensino da Geografia, lições essas evidenciadas tanto no contexto de produção de orientação pedagógica e textos acadêmicos.

Discentes: Laura e Mariana

A respeito da resposta apontada pelas discentes Laura e Mariana, deve-se ainda reforçar que é errôneo pensar em uma forma de ensino que se aplique para áreas de conhecimento diferentes; ou seja, as particularidades de cada matéria e tópicos devem ser consideradas para que se possa conceituá-la da maneira mais adequada. Por isso, é fundamental que se tenha em mente as particularidades da Geografia escolar, visando refletir e interagir com ela:

A análise da disciplina escolar, do currículo, das manifestações peculiares da Geografia na escola e fora dela, é um modo de romper com a inconstância epistêmica do professor no modo de lidar com o conhecimento e com a apropriação do processo e dos conteúdos. Esta localização distanciada dos processos de produção de conhecimento ocorre quando há a ausência da postura investigativa nos momentos de formação docente (inicial e continuada); também do papel das pesquisas no campo da Geografia Escolar, num momento em que as Licenciaturas, diante da hipervalorização da cultura tecnocientífica, sofrem com o desenvolvimento da produção de conhecimentos, de atitudes e de valores, porque eles não são facilmente consumíveis; e da centralidade de pesquisas com fins prescritivos, ou de redenção do ensino de geografia, que é o fundamento das políticas educacionais atuais e, por conseguinte, da atenção de seus financiamentos. (GONÇALVES, 2011)

Como se pode observar, muitas vezes os cursos de licenciaturas tendem a não se voltar a um viés de questionamento e investigação, deixando de lado as muitas possibilidades que o contexto escolar oferece, aumentando ainda mais a lacuna entre a pesquisa e docência.

Já no que se refere às contribuições do texto para a prática do estágio supervisionado, pode-se afirmar que, na perspectiva dos licenciandos, o texto preenche algumas lacunas de âmbito teórico e prático, ampliando os conhecimentos das teorias acerca do ensino de Geografia. A seguir é possível observar este entendimento através dos trechos retirados das atividades escritas dos licenciandos.

Pergunta 2: Discuta as contribuições do texto para a prática do estágio supervisionado.

As situações que fazem ser válidas as relações entre o currículo escolar da Geografia e o ensino da Geografia, saciando as nossas dúvidas de orientação pedagógica, saber lidar com as dificuldades e resolvê-las.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 2: Discuta as contribuições do texto para a prática do estágio supervisionado.

Em relação às implicações epistemológicas, relação com o currículo escolar e o ensino da Geografia, seus diferentes sentidos, das diferentes explicações dos seus conteúdos, bem como têm implicações político-pedagógicas, localizadas no ensino da Geografia, trazer para o debate a atenção à sócio-gênese do conhecimento escolar.

Discentes: Paula e Júlia

Já quanto às dúvidas teóricas, a maioria afirmou não as ter. Com relação àqueles que as pontuaram, destaca-se o elemento a seguir, que curiosamente veio a ser mote das respostas à pergunta 4 de outros licenciandos:

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas sobre o texto.

Como fazer a Geografia escolar passar a ser campo de investigação para os

educadores nas escolas e não só nas pesquisas da academia?

Discentes: Laura e Mariana

Pode-se verificar pelo trecho acima que as alunas Laura e Mariana demonstraram preocupação em como a Geografia escolar, entendida como campo de investigação, pode ser trabalhada pelos educadores nas escolas, ou seja, como a teoria pode ser transposta para a prática. Esta dúvida acabou encontrando parte de sua resposta nas colocações dos licenciandos acerca da questão 4. Nesta, nota-se que os discentes se utilizaram de trechos do texto para destacar a importância da Geografia escolar como campo de investigação e que isto deveria ser transposto também para a realidade escolar, por meio de políticas educacionais que favorecem esta inserção. Estes elementos são observáveis nos trechos a seguir:

Pergunta 4: Analise as pesquisas em Geografia escolar como disciplina e ciência de referência.

As disciplinas escolares há muito tempo deixaram de ser apenas uma área instrumental, voltadas para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Começa-se a discussão sobre o porquê das formas de organização e de existência concreta dos conhecimentos escolares, do que e “como” devem ser prescritos esses conhecimentos. Para além da compreensão do “como deve ser feito” o currículo ganha mais importância sobre a compreensão do que o currículo faz. Mais do que preocupar-se com a transposição de conteúdos geográficos para os níveis escolares, via recomendação curricular, a escola tem uma cultura particular, assim como os estudos da Geografia se apresentam particulares quando produzidos nas escolas, portanto uma Geografia que tem histórias particulares, que toma configurações particulares, porque tangencia tanto por aquelas amarras institucionais e disciplinares, quanto pelas contingências cotidianas particulares de cada escola; mundo onde se situa cada interlocução entre seus sujeitos e destes com as apresentações de mundo que circulam.

Essa Geografia escolar deveria passar então a ser campo de investigação tanto

para os educadores quanto para os pesquisadores da academia.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 4: Analise as pesquisas em Geografia escolar como disciplina e ciência de referência.

Preocupar-se com a transposição de conteúdos geográficos para os níveis escolares, via recomendações curriculares. A Geografia escolar é um dos campos de investigação que está relacionado a tudo o que é produzido, para e por meio e no meio do ambiente da escola e da disciplina de Geografia. Então passa a ser campo de investigação tanto para os próprios educadores nas escolas, quanto para os pesquisadores na academia, aos propositores de políticas públicas educacionais, assim como pesquisa de base na área da editoração de livros didáticos. Os estudos do cotidiano escolar que favorecem a ampliação de nosso entendimento a respeito de alguns processos sociais que foram negligenciados pelo fazer científico.

Discentes: Lauro e Victor

Para que a Geografia escolar passe a ser campo de investigação para os educadores nas escolas, é fundamental que se incentive a formação continuada. Evidentemente, em direção já apontada pelos próprios discentes a partir da leitura do texto 8, deve-se também incentivar a reformulação dos currículos dos cursos superiores de licenciatura em Geografia, para que neles a Geografia Escolar alcance o destaque que ela merece. Neste sentido, para Melo; Oliveira (2011, p. 195):

As discussões da Cartografia Escolar, como componente curricular ou não, no curso de licenciatura em Geografia são imprescindíveis na formação inicial do professor de Geografia. A Cartografia pode não ser a única linguagem que o professor de Geografia fará uso no seu dia-a-dia na sala de aula, mas sem dúvida é uma das principais, por isso, sua relação com o ensino não pode ser negligenciada no ensino superior.

A partir destas colocações, reforça-se a importância da Cartografia no ensino de Geografia e a necessidade de sua inserção nos programas dos cursos de Geografia. Neste sentido, os cursos de formação de professor devem ter na Cartografia um importante componente curricular que tem muito a contribuir ao processo de formação inicial dos licenciandos e também em sua futura ação docente.

A questão 5 tinha o intuito de complementar a anterior e, neste momento, os discentes também fizeram uso de trechos do texto para ressaltar a busca pelo alinhamento de discursos entre a Geografia de dentro da sala de aula e aquela que existe fora dela.

Pergunta 5: Discuta a Geografia escolar como disciplina e ciência de referência.

Narrar as histórias do campo de conhecimento escolar e da cultura escolar, em suas constituições históricas e também na atualidade, envolve uma busca da compreensão do cruzamento de discursos que circulam nos textos oficiais, didáticos na sala de aula e fora dela. Estudiosos da história das disciplinas escolares têm procurado entender o rumo das diferentes disciplinas, basta buscar entender o que levaria num determinado momento a Geografia a voltar-se mais para a chamada Geografia física, depois para a Geografia mais econômica; para a natureza da identidade “disciplinar”, que certamente não é entendida do mesmo modo pelos diferentes educadores. No entanto sua problematização tem recebido pouca atenção pelos usuários das várias conotações.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 5: Discuta a Geografia escolar como disciplina e ciência de referência.

Para entender a disciplina como espaços de tensão que abre caminhos para compreender os fatores que interferem na configuração das disciplinas, de como determinado grupo busca apresentar sua visão de disciplina e tenta com que ela

predomine. A Geografia escolar precede cronologicamente sua disciplina-mãe, que entende a matéria escolar como uma comunidade de sujeitos escolares, em competição e colaboração entre si, buscando suas fronteiras e identidades, o que permite o poder de produção própria, dos próprios sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

No campo de conhecimento da Geografia escolar e da cultura escolar, em suas constituições históricas e também na atualidade, envolve uma busca de compreensão do cruzamento de discursos.

Discentes: Paula e Júlia

Por meio destas colocações é possível discutir esta desconexão entre a Geografia que se pratica no meio universitário e a que é disseminada nas escolas de educação básica. Assim, esta última é apresentada, muitas vezes, com o um “recorte” da primeira, ou ainda, como uma “adaptação”, em que imperam os aspectos supervisionais estudados na Universidade. Esta visão tende a minimizar a importância da Geografia escolar em um contexto mais amplo.

Na questão 6, os discentes destacaram mais uma vez, por meio de passagens do texto analisado, a dicotomia entre a Geografia escolar a científica, além da necessidade de uma visão mais ampla em relação à primeira, que venha transpor as barreiras da escola. Isto pode ser observado nos trechos a seguir:

Pergunta 6: Apresente em âmbito geral a trajetória da Geografia escolar no Brasil.

A Geografia escolar no Brasil segue parâmetros de pesquisa, por muitas vezes não deixam os professores se articularem, porém existe uma necessidade da Geografia sair da escola e ir para a sociedade.

Discentes: Carlos e Mário

Pergunta 6: Apresente em âmbito geral a trajetória da Geografia escolar no Brasil.

Ver a cultura escolar como forma de analisar a educação geográfica na escola significa não poder tomá-la como instrumento de análise; tentativas de operacionalizá-la podem destruir suas implicações teóricas e reduzir a análise da escola e da formação geográfica à procura de elementos isolados que as descrevam apenas na superfície. Trata-se então de fazer aparecer a configuração interna dos conhecimentos escolares de Geografia em determinados períodos, lugares e situações; os conhecimentos, valores, atitudes vão assumindo formas particulares na escola e na disciplina Geografia. Pesquisas nacionais sobre a história da disciplina Geografia têm uma grande porção de organização, socialização e moralização, bem como tem apresentado a escola como lugar simbólico, capaz de operar mudanças.

Discentes: Paula e Júlia

Pode-se afirmar pelas colocações dos licenciandos que é fundamental que a Geografia escolar se volte ao cenário em que ela está inserida: a escola, levando em consideração seu contexto histórico, político, social e educacional em que ela está inserida.

Na questão 7, que tratava do universo da escola e as práticas em foco, os discentes Lauro e Victor destacam o livro didático e sua importância na prática em sala de aula e na construção do conhecimento. Já os licenciandos Carlos e Mário destacaram que há problemas em como a Geografia é tratada na escola e a necessidade de se seguir um modelo “mais brasileiro”.

Porém, deve-se analisar de forma cuidadosa a questão do livro didático, suas formas de organização e disseminação no contexto educacional brasileiro, visto que ele muitas vezes é utilizado como um manual, sem que o professor reflita sobre ele e as diferentes formas de utilizá-los. Sobre isto, Freitag; Costa; Motta destacam que:

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do

conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada. (1989, p. 111)

Pergunta 7: Analise o universo da escola e as suas práticas em foco.

Os livros didáticos ainda influenciam em dar a forma ao conhecimento produzido na aula, e trazem categorias geográficas de análises que aparecem. Neste sentido, constituem fontes privilegiadas para análises da cultura escolar e como os procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa.

Discentes: Lauro e Victor

Pergunta 7: Analise o universo da escola e as suas práticas em foco.

O universo escolar hoje é de que a geografia não está sendo aplicada como deveria, talvez pelas razões educacionais ou talvez até mesmo pelo professor que isto ocorre. Deve ser utilizado um modelo brasileiro onde todos se identifiquem com ele.

Discentes: Carlos e Mário

Atualmente, muito se discute sobre o livro didático. Neste contexto é fundamental que esta questão seja tratada como atenção nos cursos de formação de professores, visando analisar suas potencialidades e melhores formas de utilização em sala de aula. No entanto, é necessário que o tema seja trabalhado a partir de visão desprovida de preconceitos – encarar o livro como o grande vilão do processo de ensino aprendizagem pode ser tão prejudicial quanto tomá-lo como um inquestionável guia norteador da prática docente.

Posteriormente, no momento das discussões referentes ao texto, os licenciandos apresentaram suas percepções sobre a Geografia escolar. Nota-se, tomando como base os trechos a seguir, que eles destacam as diferenças entre a Geografia escolar e àquela que existe na Universidade, apontando como principal

diferença a complexidade. Além disso, percebe-se que a Geografia escolar é vista como algo mais “genérico”, voltado à compreensão de mundo e às inter-relações existentes. Além disso, constatou-se que existe um entendimento de que o conhecimento geográfico da universidade deve ser transposto para a realidade escolar. Porém, não há referência aos pressupostos teórico-metodológicos inerentes a este processo.

CARLOS – O texto é legal!

MÁRCIA – Muito sim. Então, para vocês, o que é, com base em tudo o que lemos, Geografia Escolar?

CARLOS – O aluno sair com uma noção básica dos mapas, das interações, das relações.

LAURA - Tentar compreender o que você sabe de uma forma mais complexa, que você adquire na faculdade, e tentar passar para o aluno de forma mais clara, que ele entenda.

MÁRCIA – A Geografia da faculdade é a mesma da escola?

LAURA – Não. Ela é mais simples. Na faculdade são termos, é outra realidade. Na escola tem que fazer o aluno entender aquilo.

ALICE – Eu acho que é mais para ter uma noção de mundo. As inter-relações do homem com o meio, as transformações da natureza.

JÚLIA – Eu concordo com a Alice, mas acho que hoje, às vezes, se quer entender o mundo e no fim não se entende nada. É que tem coisas que deveriam ser muito mais estudadas. Porque a gente tenta passar de uma forma mais didática para o aluno, mas como isso tem sido passado? Por que ele chega no ensino médio e não sabe nada? Mas, o professor deu a aula.

VICTOR – Eu acho que na escola é mais básico e aqui é mais aprofundado em termos de conceitos. Aí o que se passa para o aluno é mais básico, mas é o que ele precisa no momento. A gente não pode passar tudo que aprende aqui.

ARTHUR – Mas vou fazer uma crítica ao texto: tem uma passagem que fala que hoje pega o conteúdo e traz para o hoje, atendendo a uma exigência da Pedagogia, digamos assim. E ela fala que você acaba criando conceitos fechados. Eu acho meio impossível. Isso acontece normalmente. Porque tem várias coisas

que acontecem que são novas, nem estão em discussão ainda. Então, você quer discutir uma coisa que nem tem muito acesso...

Concomitantemente, os licenciandos destacaram sua visão sobre a Geografia Escolar, dando destaque ao sentido generalizador que ela assume e à descaracterização que ocorre neste processo, acentuada pela interdisciplinaridade. E, também destacaram a separação entre a Geografia física e a humana, além da predileção de professores e até mesmo sistemas de ensino em relação a uma ou a outra, o que restringe a Geografia e a fragmenta, levando o aluno a uma visão distorcida da disciplina.

É importante também destacar que a Cartografia costuma ser associada somente à Geografia física, sem considerar que mapas e cartas são capazes de expressar também elementos humanos do espaço com a mesma clareza que outros recursos. Essa situação insere-se, assim, no quadro atual em que a Geografia se encontra, marcadamente dividida em humana e física, sem que se esclareça que ambas atuam e se desenvolvem em paralelo, sob o mesmo campo de estudo.

Além disso, no que se refere à cultura escolar, os licenciandos salientaram um fator importante: a associação da Geografia ao mapa, restringindo seu papel e sua abrangência como disciplina escolar.

ARTHUR – Eu acho que hoje [a Geografia escolar] se preocupa mais com a atualidade e eu acho que é esse negócio de querer adaptar. Hoje se adapta tudo. Adapta a Geologia para a agricultura sem explicar o porquê. E entra nesta questão da interdisciplinaridade. Mas, aí, você perde a caracterização da própria disciplina. Está muito geral.

MÁRCIA – Laura, nas aulas lá em Sales [de Oliveira] que você acompanha, o professor segue um material atual. Você acha que ele mudou o esquema da aula tradicional ou não?

LAURA - Eu acho que uma das professoras não mudou. Eu tenho a impressão de que ela não gosta da Geografia Humana. Para ela Geografia Física é mais importante, e ela tem uma facilidade enorme. Então, ela se volta mais para a Geografia Física e deixa de lado outras coisas. A parte de Geografia Humana ela

passa muito rápido, lê, passa as respostas no quadro e pronto.

ARTHUR – Tem uma hierarquia, valores em várias questões que devem ser observados. Mas o grande problema é você conseguir fazer com que outros grupos e valores sejam um só, porque por mais que você tente fazer com que o pessoal se engaje nesta parte cultural é complicado, porque você bate de frente com a cultura.

VICTOR - Querendo ou não o professor, como a Laura falou, acaba dando mais valor para a Geografia Física, porque para alguns alunos é melhor para despertar a atenção. Então, todo mundo da escola que fala em Geografia pensa em aprender mapa, você vai ver alguma coisa e não só entender. Então, a Geografia acaba sendo só mapa e todo mundo da escola vê ela assim.

ARTHUR – Mas como você vai interpretar uma coisa que você não conhece?

VICTOR – A cultura faz com que na escola a Geografia seja só mapa. Você está dando aula para o aluno e vê que o que chama mais a atenção dele é a Geografia Física, você acaba puxando para ela.

MÁRCIA – É complicado falar da mais importante, porque ela é um todo. O que acontece é que às vezes se ensina a Geografia de forma separada.

CARLOS – Hoje em dia a Geografia Humana está em grande mudança, então, em uma sala, principalmente grande, é mais tranquilo falar de Geografia Física.

Neste sentido, a partir das atividades escritas e das discussões acerca do texto analisado, pode-se afirmar que os licenciandos tiveram certa dificuldade em lidar com um texto teórico de maior densidade, recorrendo na atividade escrita às citações, e que existem lacunas quanto ao conceito de Geografia Escolar e cultura escolar. E, apesar do tema ter sido abordado anteriormente em sala de aula, notou-se a necessidade de um aprofundamento teórico que discuta tais conceitos.

Contudo, deve-se destacar que ao longo da discussão foram feitas observações bastante interessantes por parte dos licenciandos, baseadas em experiências particulares e reflexões envolvendo teoria e prática que trouxeram à tona a compreensão de uma realidade escolar que é resultado de elementos discutidos no texto, como as:

“configurações particulares, porque tangida tanto por aquelas amarras institucionais (dos macro-sistemas de escolarização) e disciplinares (da ciência de referência), quanto pelas contingências cotidianas particulares de cada escola, de cada lugar-mundo onde se situa e de cada interlocução entre seus sujeitos e destes com as apresentações de mundo que ali circulam” (GONÇALVES, 2011).

Assim, diante do exposto nesse capítulo, pode-se discutir e refletir sobre aspectos de fundamental importância à pesquisa, relacionados à Geografia e à Cartografia Escolar, uma vez que os resultados mostraram-se tangíveis. Os pressupostos teóricos anteriormente concebidos foram abordados de forma complexa, possibilitando assim as análises a eles concernentes. Além disso, as discussões destes resultados suscitaram novas inquietações as quais trouxeram à tona novas variáveis de discussão.

CAPITULO 3: A REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICA E OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA CARTOGRAFIA ESCOLAR: OS LICENCIANDOS NO PAPEL DE ALUNOS E PROFESSORES

3.1. – A Representação cartográfica de ambientes do cotidiano.

Este capítulo enfocará as atividades de representação cartográfica vertical da sala de aula e do caminho da entrada da Universidade ao ambiente das salas de aula desenvolvidas pelos licenciandos. Também abordará a atividade final de diagnóstico formativo e, por fim, as etapas de elaboração, aplicação e apresentação das aulas/minicursos desenvolvidas pelos alunos no 6º ano do ensino fundamental nas atividades do estágio supervisionado.

3.1.1. A representação da sala de aula

No dia 18/05/2011 foi realizada a atividade intitulada “Representação cartográfica vertical da sala de aula”. Nesta ocasião, solicitou-se que os discentes fizessem um desenho da sala de aula, utilizando o ponto de vista vertical e levando em consideração a proporção dos objetos, formas e localização no ambiente, assim como as relações de distância. Esta atividade foi realizada visando discutir alguns elementos da representação espacial com os discentes, fazendo-os refletir sobre a questão e colocar em prática o que estava sendo analisado e debatido durante as discussões dos textos.

Durante o processo, vários alunos comentaram a dificuldade de representar alguns elementos do ponto de vista vertical e por várias vezes foram tecidas expressões como *“é mais difícil que parece”*. Quando todos terminaram os desenhos, a pesquisadora recolheu o material, identificado com o nome de cada aluno, e os redistribuiu, de modo que nenhum discente ficasse com o próprio trabalho. Solicitou-se, então, que cada aluno analisasse o desenho que tinha em mãos, apresentasse o desenho para a sala e fizesse uma análise com os elementos de maior destaque. A seguir, apresentam-se alguns dos momentos relativos às

discussões feitas em sala de aula no que se refere aos desenhos e às respectivas considerações.

Conforme se pode notar nos trechos a seguir, o aluno Sebastião comenta a atividade da colega Mariana (figura 5), destacando os elementos da sala representados no desenho e posteriormente, após intervenção da docente - pesquisadora, ele destaca o fato das mesas dos alunos não serem representadas levando-se em conta sua forma correta. Ademais, a pesquisadora ainda o instiga sobre o fato de a aluna ter representado a janela utilizando o ponto de vista oblíquo. Pelo diálogo, pode-se averiguar que os alunos não percebem inicialmente este detalhe.

SEBASTIÃO – Este é o desenho da Mariana. O desenho dela ficou bom porque ela teve a ideia de fazer a sala em três dimensões. Ela desenhou as paredes, janelas, quadro. Eu achei bastante interessante, foi bastante criativo por isso. As carteiras estão todas quadradas.

MÁRCIA – E isso é real?

SEBASTIÃO – Não, não é. As carteiras não são quadradas. A mesa do professor está em formato certo. A cadeira do professor também. O lembrete ela colocou no meio da parede, ocupando quase metade da parede.

MÁRCIA – Mas, e as janelas? Mostra para o pessoal, por favor!

SEBASTIÃO – A janela está certa, ela está dividida.

JOHNSON – Está mostrando a cortina.

MÁRCIA – Pessoal, se eu estou olhando de cima, eu vejo a divisão dos vidros, vou ver que sai algo que é a persiana. Então, quando ela desenhou o quadriculado, qual foi a percepção dela?

SEBASTIÃO – O desenho que ela fez foi olhando de cima, mas eu acho que depende da altura, se você olhar de cima, no rumo do teto, você consegue observar a parede, mas se você estiver mais em cima, aí não. Vai de acordo com a altura. Se estiver no teto, consegue ver a parede e a janela normal.

MÁRCIA – Pessoal, colocando esta folha no chão, ela é a sala. A sala está aqui e eu estou vendo ela de cima. Com relação à janela, olhando daqui eu vejo a janela quase do ponto de vista horizontal, e em determinado momento, quando ela foi

desenhar, ela fez do ponto de vista oblíquo. Então, se eu pedisse para desenhar do ponto de vista oblíquo, seria assim. Mas vertical não.

CARLOS – Mas se você está muito distante, não vai dar para ver.

MÁRCIA – Gente, esta questão da distância tem nada a ver.

CARLOS – É como se fosse um mapa.

MÁRCIA – Bom, continuando então. Uma coisa interessante que ela desenhou. Como você imaginou a porta?

MARIANA – Do mesmo jeito, se dá para ver a janela, dá para ver a porta.

No trecho a seguir, o aluno Júlio analisa o desenho da colega Laura (figura 7) e destaca a falta de alguns objetos. Destaca também o formato das carteiras dos alunos, representados de forma quadrada. Outra incoerência que chama a atenção é a proporção, já que ela representa os livros em tamanho maior que o das carteiras.

JÚLIO – No da Laura está certo, mais ou menos dividido. A mesa também, com os livros em cima. Falta a cadeira do professor.

MÁRCIA – E o que você acha que está incorreto?

JÚLIO – Faltou a cadeira do professor.

MÁRCIA – Mas Laura, analisando o seu desenho, olhando de cima... Levante e olhe as carteiras: o formato é assim, quadrado?

LAURA – Verdade!

MÁRCIA – E outra coisa: compare o tamanho da carteira dos alunos e do professor?

LAURA – O livro é maior que as carteiras.

MÁRCIA – Outra coisa, uma coisa que é muito comum, a proporção entre os elementos. E o que você imaginou para não colocar a madeira do quadro como a Mariana fez e da janela?

LAURA – Eu representei só o local onde nós estamos.

Nos trechos a seguir, os discentes destacam aspectos como a falta de objetos existentes e a desproporção de alguns destes objetos, como a carteiras. O aluno Johnson destaca que no desenho analisado (de autoria de Arthur), há uma

desproporção entre as carteiras e o piso. A aluna Laura, por sua vez, destaca no desenho do colega Lauro (figura 8) a representação do ventilador de teto e os pés da cadeira, demonstrando que ele utilizou para desenhar este último objeto, o ponto de vista horizontal.

MÁRCIA – Certo! Continuando. Alice... pode falar do desenho que você está analisando, por favor?

ALICE – O meu é o do Victor. Eu achei que ele representou bem as carteiras, a mesa. Só que ele não colocou o quadro, a porta, o lixo, nem o quadro de avisos.

MÁRCIA – Alice, fala para nós como ele desenhou a mesa do professor?

ALICE – Ele fez bem certinho, o contorno, o tamanho.

LAURO – O meu é o do Sebastião. Ele colocou a porta aberta, as carteiras, os detalhes da parede. Mas não colocou a lousa, nem a cortina.

JOHNSON – O meu é do Arthur. Achei que o número de carteiras não é isso, não tem este corredor aqui, mas ficaram corretas. E o piso ele desenhou maior que a carteira.

JOHNSON – A porta é igual a do Sebastião, a mesa e cadeira do professor, proporcional.

VICTOR – O meu é da Júlia. O piso está proporcional ao tamanho da carteira. Ela colocou a madeira do projetor para fora do desenho. E não colocou a mesa do professor.

CARLOS – O meu é da Alice. Ela desenhou a carteira certo. Eu achei interessante que ela escreveu no desenho, a porta correta. Só que ela desenhou só o assento da cadeira do professor, como se não tivesse encosto.

MÁRCIA – Arthur, pode falar o seu, por favor.

ARTHUR – O meu é da Paula. Ela desenhou as carteiras, as cadeiras não muito no formato. A madeira do projetor, o ventilador, a mesa do professor está quadrada.

MÁRCIA – Como eu disse, nós não colocamos o ventilador. Paula e o seu?

PAULA - O meu é do Carlos. Ele desenhou a lousa, mas não a janela. As carteiras quadradas, a mesa do professor está de um bom tamanho, falta o encosto na cadeira do professor; a porta está meio aberta, fazendo o ângulo.

MÁRCIA – Certo. Júlia... pode falar.

JÚLIA – O meu é do Johnson. Ele colocou a lousa até o canto, fez a mesa do professor, a carteira, certo. E ele colocou a legenda, ficou legal. As carteiras como estão dispostas e o nome de cada aluno.

MÁRCIA – Laura?

LAURA - O meu é do Lauro. Ele desenhou o ventilador. Mas faltou alguma coisa... o lixo, e na cadeira do professor ele desenhou os pés.

MARIANA – O meu é do Júlio. Acho que tem poucos defeitos, como a janela. Ele só não colocou a porta.

JÚLIO – É porque estava fechada.

MARIANA – Na cadeira do professor ele não fez encosto. E a janela ficou igual à minha.

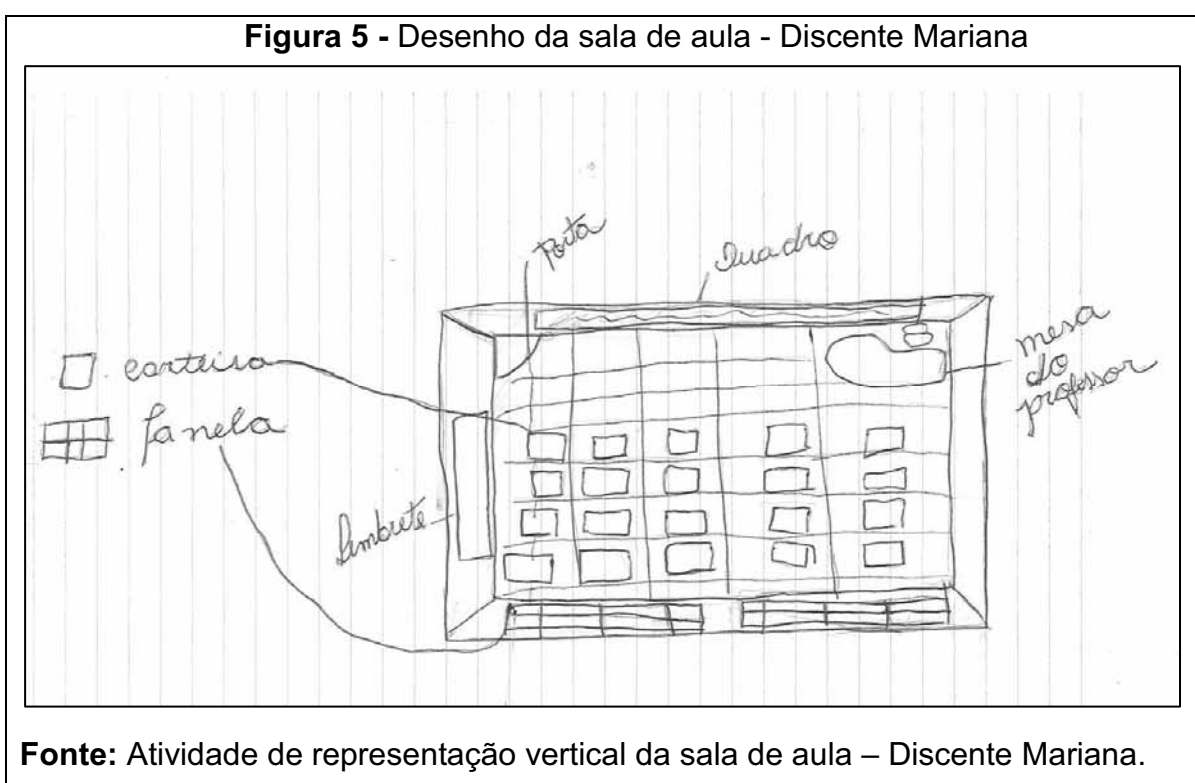
Analisando a atividade, observa-se que ela possibilitou que os licenciandos começassem a refletir sobre as formas de representação espacial. Alguns licenciandos, apesar da especificação para fazerem o desenho do ponto de vista vertical, representaram alguns objetos do ponto de vista horizontal ou oblíquo. Além disso, visualizou-se certa desproporcionalidade entre os objetos e pouca fidelidade aos formatos. Além disso, em um desenho livre, como o solicitado, eles puderam notar as diferentes formas de ver, entender e representar o espaço, fazendo uso de referências cartográficas.

Estas ocorrências confirmam o que Almeida (2003) pontuou a respeito da construção de um modelo reduzido da sala de aula pelos alunos:

(...) ao construir e explorar um modelo reduzido da sala de aula, o estudante defronta-se com questões sobre proporção entre os objetos; redução e formas de como representá-las; localização dos alunos e dos objetos, em relação a outros elementos da sala de aula ou eixos frente – atrás e direita – esquerda; e sobre as diferenças do que é ser visto a partir de distintos pontos de vista. Além de estudar desenho, maquete e plantas separadamente, são fundamentais compará-las, destacando, outra vez, as características de cada uma, refletindo sobre suas semelhanças e diferenças, sobre quem as utiliza, em que situações e com que objetivos (...) (Almeida, 2001, p.78-79).

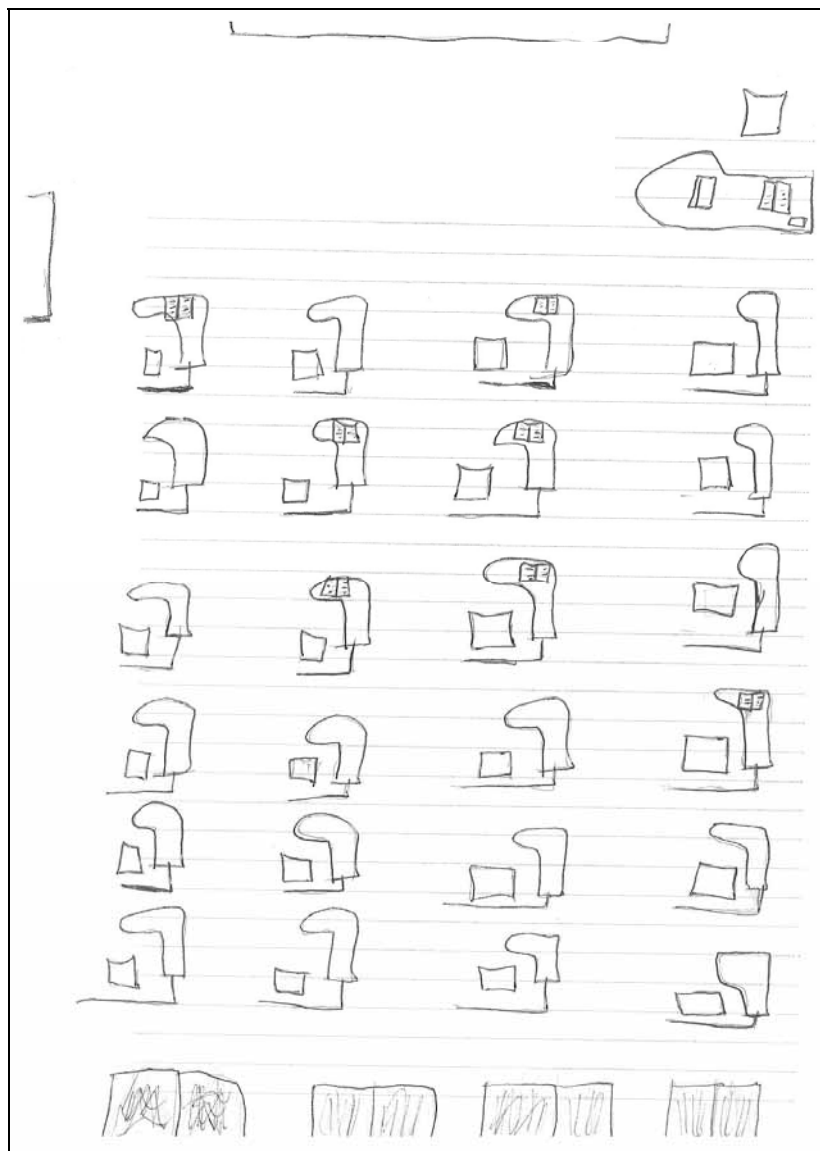
Neste contexto, a atividade permitiu que os licenciandos revissem seus conhecimentos sobre os conceitos de Cartografia, como pontos de vista, escala, proporção, dentre outros por meio das análises das representações dos colegas. Sendo assim, esta atividade foi bastante importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois reverberou em outras discussões e reflexões que se seguiriam no trabalho de pesquisa.

Diante disso, podem-se verificar a seguir alguns dos desenhos dos licenciandos.



Conforme já comentado, no desenho da aluna Mariana (figura 5) se destaca a representação horizontal da janela, quadro-negro e quadro de lembretes, além do erro ao desenhar o formato das carteiras (representadas de forma quadrada).

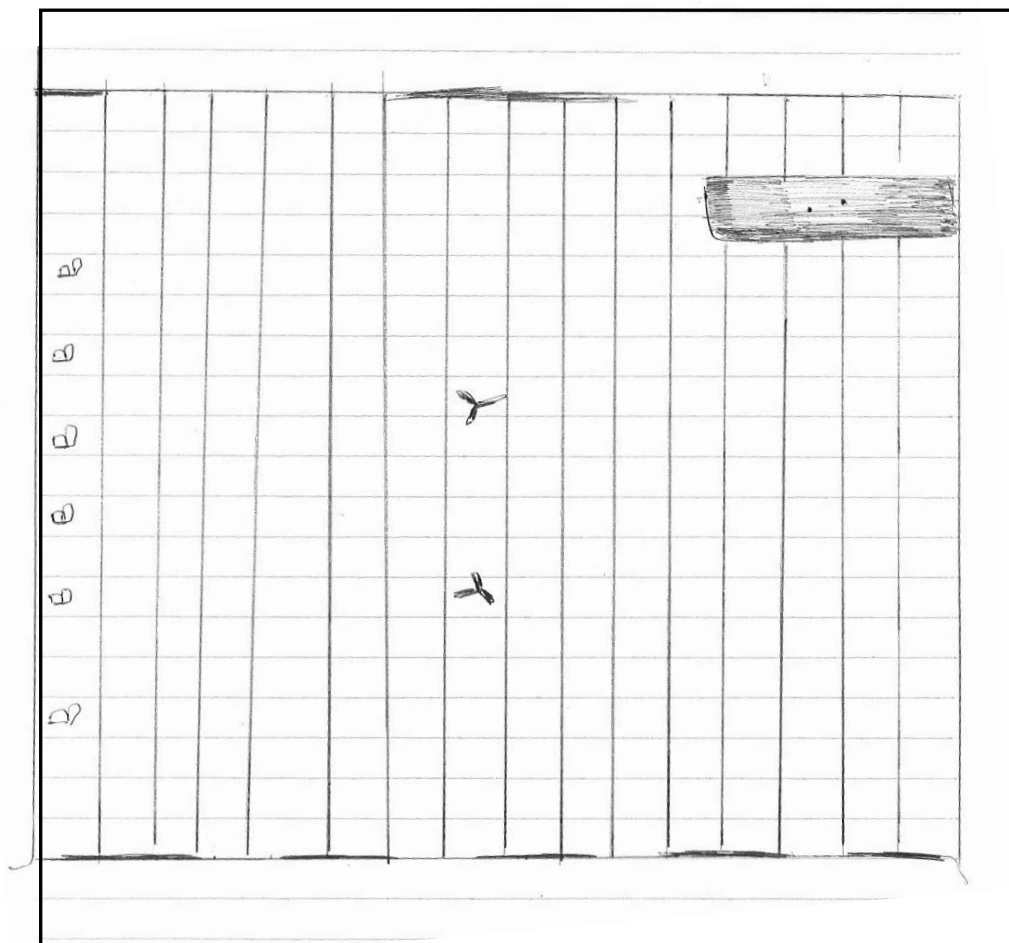
Figura 6 - Desenho da sala de aula - Discente Júlio



Fonte: Atividade de representação vertical da sala de aula – Discente Júlio.

Já no desenho do discente Júlio (figura 6), nota-se a representação vertical da janela e a desproporção entre objetos representados (carteiras e mesa do professor).

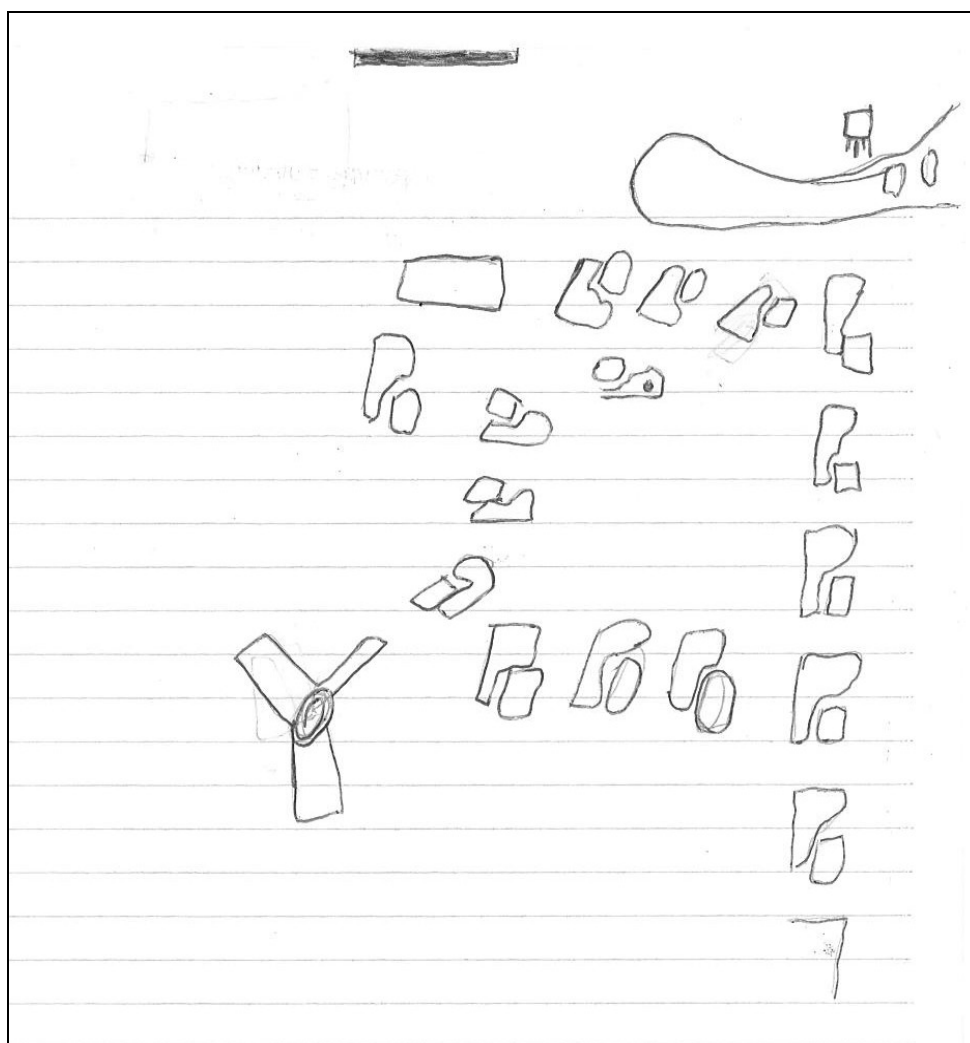
Figura 7 - Desenho da sala de aula - Discente Paula.



Fonte: Atividade de representação vertical da sala de aula – Discente Paula.

Por meio da observação do desenho da aluna Paula (figura 7), tem-se principalmente a desproporção entre os objetos, como ventilador e piso, piso e carteiras e mesa do professor e carteiras.

Figura 8 - Desenho da sala de aula – Discente Lauro.



Fonte: Atividade de representação vertical da sala de aula – Discente Lauro.

Figura 8 – Desenho da sala de aula – Discente Lauro.

E, por fim, no desenho do aluno Lauro (figura 8) verifica-se a representação horizontal das cadeiras (pés representados) e desproporção entre alguns objetos, como cadeiras e ventilador, por exemplo.

Diante de tudo isso, constatou-se, por meio desta atividade, que alguns conceitos cartográficos ainda não estavam completamente claros aos discentes, principalmente no que se refere aos pontos de vista, proporcionalidade e formas dos objetos. Isto alertou a docente - pesquisadora quanto à necessidade de melhor discutir estes conceitos em sala de aula, a fim de preencher estas lacunas. Além

disso, passou-se a refletir sobre as origens destas lacunas, que se mostraram relacionadas, principalmente, ao processo de alfabetização cartográfica que deve acontecer na educação básica. E, assim, reafirmou-se mais uma vez a necessidade da construção dos conceitos cartográficos nas aulas de Geografia.

3.1.2 - A representação do “Caminho da Entrada da UNIFRAN até o bloco Bordô”.

No dia 27/05, foi desenvolvida a atividade intitulada “Desenho do caminho da Entrada da UNIFRAN até o bloco Bordô”. Esta atividade seguiu a mesma lógica da anterior. Solicitou-se que os discentes representassem o caminho que eles percorriam da entrada da Universidade até o bloco, onde eles assistiam às aulas, do ponto de vista vertical, buscando representar os elementos da paisagem observados ao longo do trajeto e levando em consideração a proporção entre eles e as respectivas formas. Como na atividade anterior, os licenciandos desenvolveram os desenhos e posteriormente estes foram recolhidos e redistribuídos aleatoriamente entre os mesmos, de modo de cada um analisasse e comentasse o desenho de um colega.

Conforme se pode observar pelos trechos a seguir, os licenciandos destacam na observação do desenho dos colegas os objetos representados e algumas particularidades, como a distância entre eles e a proporcionalidade. Salienta-se ainda, no desenho do aluno Lauro, a representação horizontal da árvore e a continuação do desenho do verso da folha, não levando em conta o aspecto da proporção, conforme se pode notar nas figuras 10 e 11.

SEBASTIÃO - O meu é do Mário. Ele desenhou a entrada, o jardim que tem na lateral, os bancos, o prédio da Fisioterapia, o prédio da Odonto, daqui a Biblioteca, depois o Bordô, o estacionamento entre os dois prédios. Aqui tem uma subida até a biblioteca. Aqui é o carrinho de churros, aqui os bancos.

SEBASTIÃO - Mas eu acho que a biblioteca está mais afastada do bloco Bordô do que é.

MÁRIO - Ele desenhou o caminho correto, a proporção, e desenhou as árvores de forma incorreta, porque não está no ponto de vista vertical.

ARTHUR – Acho que do Lauro é o caminho mais longo. Ele começa lá em cima, na Secretaria. A única coisa é que a árvore está igual do Sebastião, do ponto de vista horizontal. O resto do caminho está correto, colocou os detalhes.

MÁRCIA – Certo, o que mais você coloca [de incorreto]?

ARTHUR – Achei que só a árvore mesmo.

MÁRCIA – Alguém mais quer falar sobre o desenho do Lauro? Ele colocou muitos detalhes, mas tem uma questão aí.

MÁRIO - Seria virar a página... Ele continuou no verso...

MÁRCIA – Sim!

LAURO – O que eu ia fazer!?

JOHNSON – O ideal seria fazer na proporção.

CARLOS – O meu é do Arthur. Ele fez o caminho vindo do bar, tem a Veterinária, a Odonto, a Fisioterapia. E achei que ele desenhou muito grande a Biblioteca.

LAURO – O meu é do Carlos. Aqui é a entrada de baixo, tem uma fila de árvores, os carros, a escada e logo o Bordô, é um caminho mais curto.

LAURO – A rua ficou muito grande.

CARLOS – É porque é mão dupla!

Na passagem a seguir, a aluna Laura salienta que a colega Mariana utiliza apenas um pequeno espaço da folha, não levando em consideração a proporção entre o papel e os elementos da paisagem a serem representados.

JÚLIO – O meu é da Alice. Tem a entrada dos bares. Tem o corredor, os prédios da Fisio e da Odonto, a Biblioteca do lado, o estacionamento, as árvores, os bancos, a escada, ficou meio estranha.

JÚLIO – O banco e a escada estão destoando da proporção.

ALICE - O meu é do Júlio. Entra pelos bares. Têm os caminhos, os prédios a escada. A única coisa que eu achei é que a biblioteca não é neste local. E tem esta escada que desce da biblioteca, não é neste local.

LAURA – O meu é o da Mariana. Não ocupou a folha toda. Ela passa dos blocos

até o bordô. Eu achei que o problema dela é o mesmo que o meu, porque às vezes eu estou desenhando e esqueço de usar a folha toda.

MARIANA – O meu é da Laura. Ela entrou pelo Verde, passou os corredores, o Teatro, o Azul, a Biblioteca, o carrinho de churros, o estacionamento e uma árvore.

CARLOS - Faltaram alguns blocos.

Conforme é possível afirmar pelas colocações dos licenciandos, nesta atividade houve uma maior preocupação em representar os detalhes, além da atenção à correta utilização do ponto de vista vertical, apesar de alguns licenciandos ainda terem representado elementos da paisagem do ponto de vista horizontal. Além disso, os licenciandos refletiram mais sobre os conceitos cartográficos antes de iniciarem o desenho. Neste sentido, observou-se nas representações a incorporação destes referenciais em maior proporção que nos desenhos anteriores.

Ao final da atividade, foi realizada uma análise síntese, conforme é possível notar se verifica nos trechos a seguir. Neste momento, os discentes destacaram algumas questões sobre a atividade, dando ênfase à “forma de representar”. O discente Carlos destaca a visão espacial que leva em conta elementos inerentes ao indivíduo e sua forma de entender e ver o “mundo”. Além disso, o diálogo se voltou à simbologia e os discentes apresentaram dúvida quanto à incorporação das cores nesta categoria.

MÁRCIA – Certo. Agora vamos fazer uma análise geral. O que vocês observaram no que foi apresentado aqui?

JOHNSON – Problemas na proporção, no ponto de vista e na forma de representar.

CARLOS – Mas a forma de ver vai de pessoa para pessoa, não é?

MÁRCIA – Sim, alguns colocam legenda, outros hachuram. Mas é importante vocês pensarem que não tem um desenho mais bonito ou feio que do outro. Mas temos que ver as questões relacionadas à Geografia, os conceitos, porque não é um curso de desenho. Então, no texto que lemos (*Metodologias para introduzir Geografia no ensino fundamental*) fala-se basicamente das relações espaciais que devem ser trabalhadas desde as séries iniciais. Parece simples, mas no momento

de representar surgem algumas dúvidas. Por isso, é importante nas próximas aulas sanar estas questões, porque isto é fundamental.

ARTHUR – Mas é para todas as séries ou só a 5ª?

MÁRCIA – Para todas, mas vamos ficar na 5ª.

ARTHUR – Porque se for para pensar, na 5ª série é bem básico, mas no ensino médio já entra legenda, um monte de outras coisas.

MÁRCIA – Legenda sim.

ARTHUR – Mas não é muito comum.

MÁRCIA – É matéria de 4ª série. A simbologia é fundamental.

ARTHUR – Mas na 5ª série a gente usa mais as cores.

MÁRCIA – Mas é a legenda, a cor.

Destaca-se a colocação dos discentes Carlos e Arthur sobre a presença dos símbolos na vida do ser humano desde sua infância, no dia a dia de cada indivíduo e a necessidade da incorporação desta ideia no trabalho em sala de aula, voltando-se à construção das noções espaciais e se utilizando de elementos do cotidiano. Esta é uma questão fundamental, pois vem ao encontro aos preceitos relacionados ao ensino de Geografia, conforme apresenta Kaercher:

Se trabalharmos a partir de coisas próximas a eles e explicarmos a lógica que ordena a organização dos espaços, então nossos alunos poderão integrar-se com facilidade as novidades, porque construíram operações mentais que os deixaram em condições de fazer relações entre esta e aquela escola, porque lhes demos as ferramentas para eles construírem seu conhecimento, enfim porque eles relacionarão suas aulas com a vida, farão relações entre escola e vida, geografia e natureza, geografia e sua cidade, enfim geografia e seu cotidiano (2007, p.78).

CARLOS – Mas se a gente for ver, esta simbologia está presente na vida desde cedo, porque o banheiro, tem no masculino o menino e no feminino a menina.

MÁRCIA – Sim, temos as cores do semáforo, onde é proibido fumar... Claro que temos uma simbologia que é mais complexa, mas temos que partir do básico. Aprender a relacionar o símbolo ao seu significado. E hoje o nosso mundo é cheio

de símbolos.

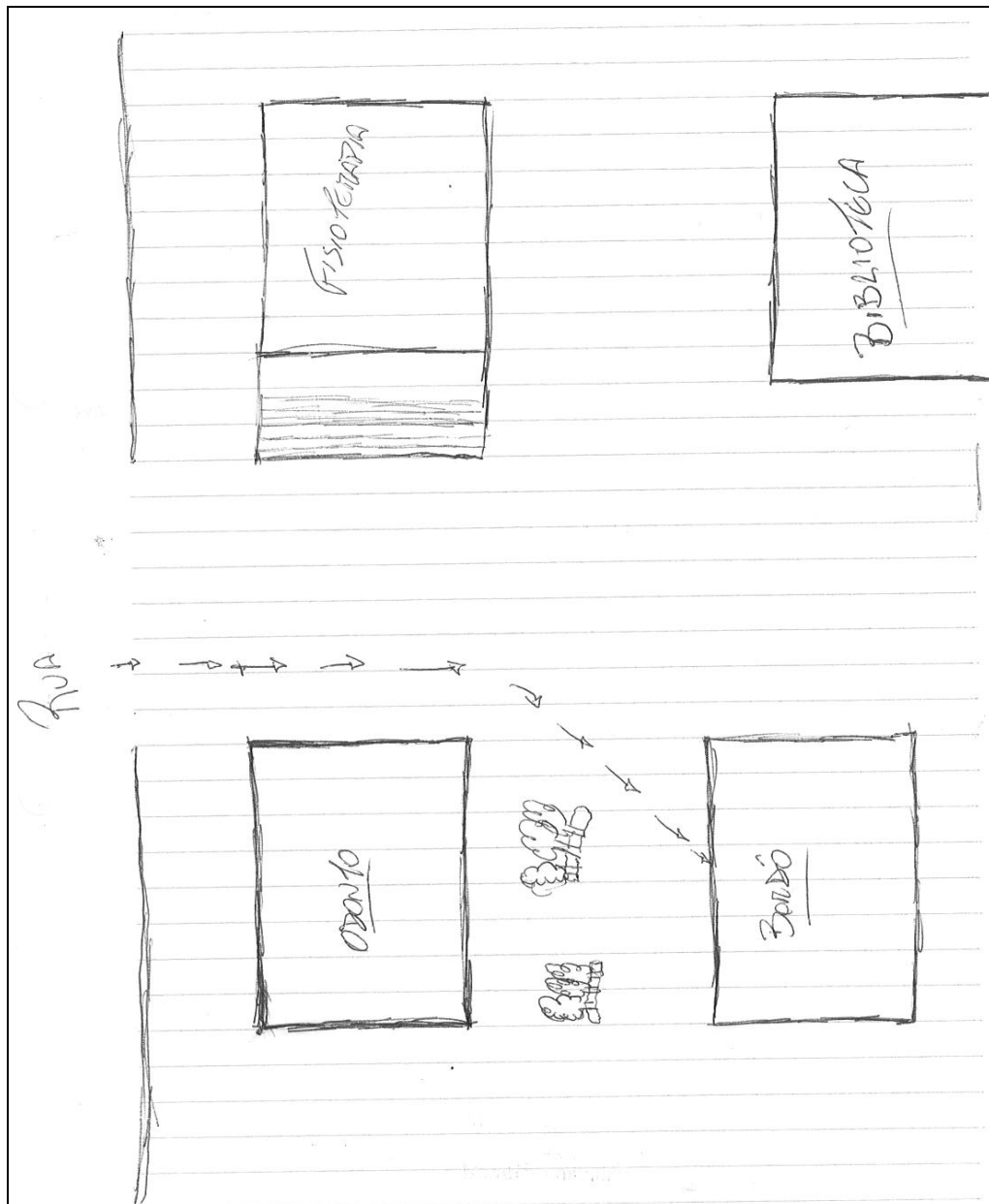
ARTHUR – Então o professor pode trabalhar os símbolos com base nas coisas do dia a dia.

Esta importante atividade possibilitou refletir um pouco mais sobre a representação espacial. Graças à discussão dos desenhos dos licenciandos, demonstrou-se a importância deste tipo de atividade, não só na formação de professores, como também no cotidiano escolar. Assim, os licenciandos manifestaram interesse em desenvolver esta atividade com seus futuros alunos visando discutir principalmente os pontos de vista e os referenciais de proporção. Neste contexto, é possível afirmar que:

Ao fazer os traçados dos percursos, os alunos partem da informação da memória, imagens mentais do espaço em que vivem, e estabelecem limites, organizam os lugares, estabelecem pontos de referência, percebem as distâncias – portanto leem a realidade por meio de uma representação, e essa compreensão nos permite afirmar que a cartografia pode ser uma metodologia. (Castellar, 2010, p.104)

E, por fim, apresentam-se, a seguir, alguns dos desenhos realizados pelos licenciandos:

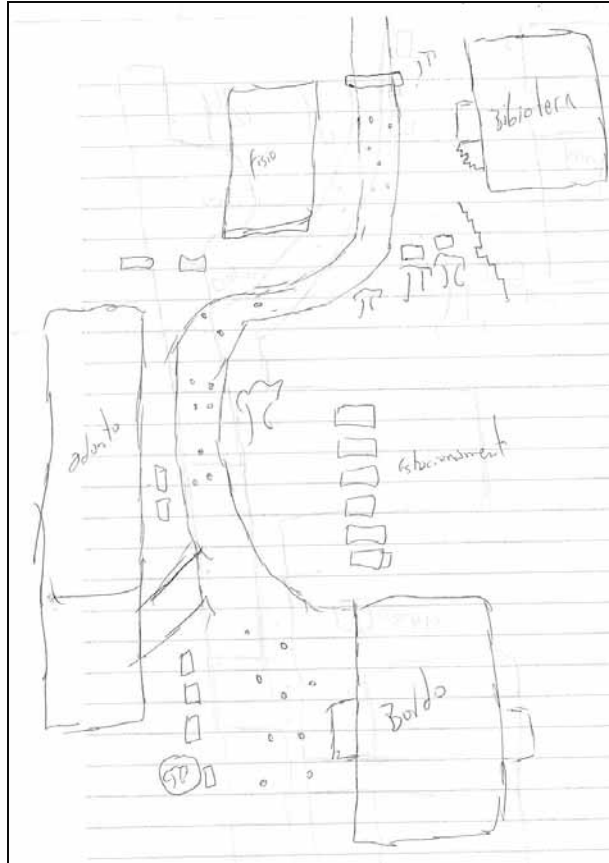
Figura 9 - Caminho da entrada da UNIFRAN ao bloco Bordô – Discente Sebastião.



Fonte: Atividade de representação vertical do caminho da entrada da Universidade ao local da sala de aula – Discente Sebastião.

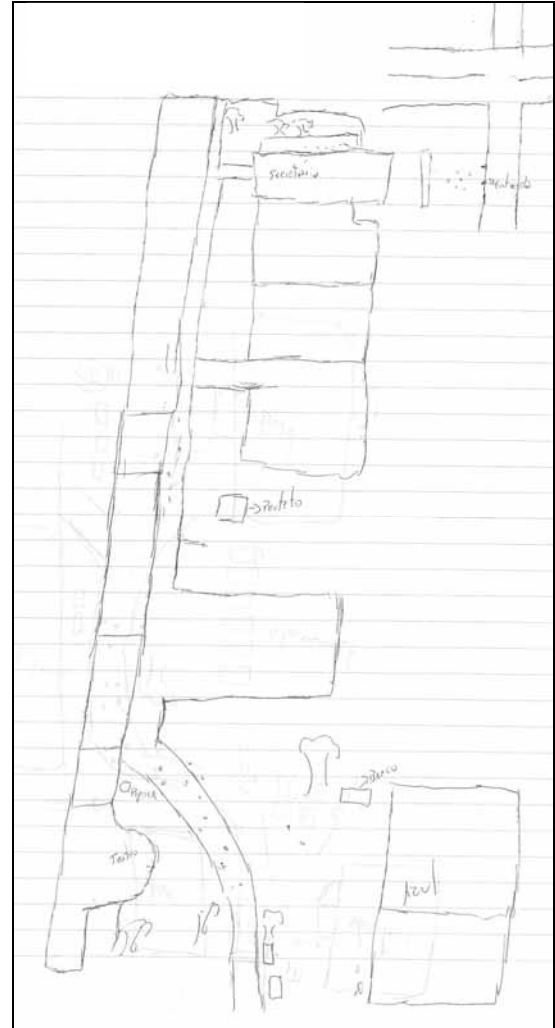
Destaca-se no desenho do aluno Sebastião (figura 9) a representação de poucos elementos da paisagem e a utilização do ponto de vista horizontal para representar as árvores.

Figura 10 - Caminho da entrada da UNIFRAN ao bloco Bordô – Discente Lauro: frente.



Fonte: Atividade de representação vertical do caminho da entrada da Universidade ao local da sala de aula – Discente Lauro.

Figura 11 - Caminho da entrada da UNIFRAN ao bloco Bordô – Discente Lauro: verso



Fonte: Atividade de representação vertical do caminho da entrada da Universidade ao local da sala de aula – Discente Lauro.

No caso do desenho do discente Lauro (figuras 10 e 11), tem-se, além da utilização do ponto de vista horizontal na representação das árvores, a continuação do desenho no verso da folha.

Os resultados desta atividade, e também da anterior, demonstraram a necessidade de abordar na próxima atividade, intitulada “Atividade Final de

Diagnóstico Formativo”, os conceitos de relações topológicas elementares, de pontos de vista e de escala, visando observar a apreensão dos discentes em relação a eles, visto que em algumas representações parte dos discentes equivocaram em seu uso.

3.2 - Análise síntese das atividades de leitura de textos.

No dia 08/06/2011, foi realizada uma importante atividade final, intitulada “Atividade de Diagnóstico Formativo” e voltada aos temas discutidos nos textos. Elaborada individualmente e sem que os discentes contassem com a consulta aos textos, por meio dela foi possível obter indícios sobre a apreensão dos mesmos a respeito dos conceitos trabalhados. Esta atividade também foi utilizada na seleção dos temas que compuseram as aulas/minicursos, conforme explicitado no item 1.2.2.7. Foram elaboradas 6 (seis) perguntas, sendo 5 (cinco) dissertativas e 1 (uma) em que se solicitava a representação vertical do quarto de cada discente. A seguir, no Quadro 19, pode-se observar a relação das perguntas formuladas.

Quadro 19 - Perguntas referentes à atividade final – Diagnóstico formativo.

PERGUNTAS	
1.	Diante do que foi exposto, defina Cartografia Escolar e sua importância para a Geografia.
2.	Explique a relação entre Cartografia Escolar (representação espacial) e os conceitos geográficos.
3.	Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.
4.	Explique o que são e apresente uma metodologia para trabalhar as relações topológicas elementares e os pontos de vista.
5.	No que se refere à escala, discuta seu conceito, importância e aplicação no ensino da Geografia.
6.	Faça uma representação espacial de seu quarto (ponto de vista vertical), utilizando referenciais de proporção, formas, localização e relações de distância dos objetos no ambiente.

A seguir, têm-se algumas das respostas apresentadas pelos licenciandos. A escolha se deu tendo como critério a expressividade das mesmas frente à temática de cada questão.

A questão 1 versava sobre o conceito de Cartografia Escolar. Nota-se, com base nos trechos a seguir, que o discente Lauro associou Cartografia e Cartografia Escolar como sinônimos, conceituando ambas como o estudo dos mapas e as relacionando à localização. Já o discente Victor destacou a importância da Cartografia Escolar no ensino de Geografia, relacionando-a também ao mapa, à localização e à orientação.

É possível destacar, tendo como base estas colocações, que a Cartografia Escolar foi associada à ciência cartográfica, como se partissem dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos, sendo, portanto, consideradas sinônimos. Além disso, é notável a associação do termo Cartografia como sendo somente o mapa, limitando drasticamente seu significado. Nesta perspectiva, Moreira coloca que:

[...] reconhecemos que a linguagem cartográfica tem no mapa uma das formas de representação mais utilizada no ensino de geografia, pois essa forma de representação, por meio de um conjunto de signos, permite uma percepção imediata do espaço representado (2009, p. 03).

Porém, deve-se compreender a Cartografia de modo mais complexo, pois ela é “[...] considerada como uma linguagem, um sistema de códigos de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem da Geografia [...]” (CASTELLAR, 129, p. 2011)

Pergunta 1: Diante do que foi exposto, defina Cartografia Escolar e sua importância para a Geografia.

É o estudo dos mapas nas escolas em diversas séries. Para a Geografia é essencial na descrição de lugares e localização. Isso demonstra uma relação da Cartografia com a Geografia. Para ensinar Geografia nas escolas e Cartografia, que é o estudo dos mapas (que é muito importante), deve-se fazer o aluno saber onde ele se encontra em seu dia a dia, saber o seu percurso, onde fica sua casa,

além de outros conceitos que demonstram a importância da Cartografia para a Geografia.

Discente: Lauro

Pergunta 1: Diante do que foi exposto, defina Cartografia Escolar e sua importância para a Geografia.

A importância da Cartografia Escolar no ensino da Geografia, como representação em que o aluno aprende de maneira didática os princípios de localização, utilizando o seu dia a dia como exemplo, para que assim, ele possa compreender melhor os conceitos, com exemplos concretos. Nas metodologias se tem a utilização de um mapa para mostrar ao aluno o espaço, no qual ele está inserido, o que está a sua volta. Esses mapas deverão estar representados de uma maneira que o aluno entenda e absorva a informação.

Discente: Victor

Já a aluna Paula apresentou Cartografia Escolar como sendo um “conceito” inerente à Geografia e relacionado à orientação. Além disso, ela destaca as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação em aplicar os conteúdos referentes a ela e dos alunos em compreendê-los. Por sua vez, a aluna Sofia conceituou a Cartografia Escolar como uma ferramenta que contribui ao processo de construção da percepção espacial, diretamente ligada à localização.

Pergunta 1: Diante do que foi exposto, defina Cartografia Escolar e sua importância para a Geografia.

É um dos conceitos básicos da Geografia e da orientação. Profissionais se mostram despreparados para aplicar o conteúdo, e por sua vez é uma das grandes dificuldades encontradas nos alunos a critério de compreensão. Hoje há muitas pesquisas que discutem uma melhor forma de trabalhar este importante tema.

Discente: Paula

Pergunta 1: Diante do que foi exposto, defina Cartografia Escolar e sua importância para a Geografia.

A Cartografia Escolar ajuda a construir uma percepção espacial inicial. É importante para a Geografia porque o princípio do mesmo é a localização. Sem essa percepção espacial é impossível se localizar.

Discente: Sofia

E, por fim, nos trechos a seguir, destacam-se as falas dos discentes Alice e Mário. Alice não apresenta uma conceituação propriamente dita, mas relaciona a Cartografia Escolar à construção das noções de espaço e, ainda, que ela possibilita a compreensão de outros conceitos geográficos, conforme destaca Cavalcante:

[...] as habilidades de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas desenvolve-se ao longo da formação dos alunos. Não é um conteúdo a mais no ensino da Geografia, ele perpassa todos os outros conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria. Os conteúdos de Cartografia ajudam a abordar os temas geográficos, os objetos de estudo (2002, p.16).

Já o discente Mário conceitua Cartografia Escolar como área de ensino, diretamente ligada à Geografia. Sobre isto, Almeida (2008, p. 9) afirma que:

A Cartografia Escolar, ao se constituir em área de ensino, estabelece-se também como área de pesquisa, como um saber que está em construção no contexto histórico-cultural atual, momento em que a tecnologia permeia as práticas sociais, entre elas, aquelas realizadas nas escolas e nas universidades.

Pergunta 1: Diante do que foi exposto, defina Cartografia Escolar e sua importância para a Geografia.

A Cartografia Escolar é muito importante, pois é através dela que os alunos começam a ter noção do espaço. Através do entendimento e compreensão do espaço e das representações geográficas é possível entender, estudar e analisar outras “áreas” da disciplina Geográfica.

Discente: Alice

Pergunta 1: Diante do que foi exposto, defina Cartografia Escolar e sua importância para a Geografia.

Cartografia Escolar é uma área de ensino, a ligação direta com a Geografia através das relações espaciais, de sociedade e tempo, em que os conceitos espaciais estão diretamente relacionados. É de extrema importância no ensino do jovem aluno, pois ela vai lidar com os princípios básicos do conteúdo que será utilizado futuramente.

Discente: Mário

No que se refere à questão 2, solicitou-se que os discentes relacionassem a Cartografia Escolar aos conceitos geográficos. Nos trechos a seguir, pode-se notar que aos licenciandos Lauro e Júlia partem da premissa de que a Cartografia permite que os conceitos de Geografia sejam compreendidos. Além disso, eles destacam que para que exista uma ampla compreensão destes conceitos, deve-se fazer uso dos mapas.

Pergunta 2: Explique a relação entre Cartografia Escolar (representação espacial) e os conceitos geográficos.

Os conceitos básicos como: espaço, localização, diferentes regiões, países, continentes, território, lugar e redes, na Cartografia Escolar devem ser aprendidos na escola através da Cartografia. Assim, é necessário mostrar estes conceitos no mapa.

Discente: Lauro

Pergunta 2: Explique a relação entre Cartografia Escolar (representação espacial) e os conceitos geográficos.

Se o aluno compreende as visões de termos cartográficos, rapidamente ele compreenderá o que é orientação, localização, espacialidade e também os aplicará quando for analisar um mapa. Ou seja, a Cartografia é uma das partes mais importantes, que dá base para a Geografia.

Discente: Júlia

Os discentes Mário e Laura ressaltam que a Cartografia é um elemento “facilitador” e “intermediador” na compreensão dos conhecimentos geográficos e que, por isso, eles estão diretamente ligados. Esta visão apresentada pelos licenciandos, apesar do uso de termos que não se aplicam dentro das bases teóricas relacionadas ao tema, leva a uma compreensão da Cartografia Escolar no ensino de Geografia.

Pergunta 2: Explique a relação entre Cartografia Escolar (representação espacial) e os conceitos geográficos.

A Cartografia Escolar facilita o entendimento em relação ao espaço, localização, representação espacial, conteúdos diretamente ligados à Geografia.

Discente: Mário

Pergunta 2: Explique a relação entre Cartografia Escolar (representação espacial) e os conceitos geográficos.

A Cartografia Escolar tem a função de “intermediar” os conhecimentos do professor – por ser adulto, ter estudado de forma complexa na universidade – com o aluno, de forma que este consiga compreender algo de forma mais esclarecedora e didática. Já que por mais simples que pareça, há dificuldade em

fazer com que os alunos entendam o que é a escala, ou algo mais simples como norte e sul, leste e oeste, dificuldades, até então, que me pareciam inexistentes, antes de iniciar o estágio. A relação da Cartografia Escolar com os conceitos geográficos é de “intermediar”, “facilitar”.

Discente: Laura

Tendo como base os trechos a seguir, vê-se como os discentes Victor e Paula discutem a relação entre a Cartografia e os conceitos geográficos à medida que a Cartografia possibilita a orientação e a localização geográfica espacial e, com isso, constroem-se os conceitos geográficos.

Neste sentido, é possível afirmar que esta visão se mostra um tanto restrita, suprimindo o papel da Cartografia e sua relação com a Geografia. Tal restrição claramente advém de sua formação escolar, visto que em sala de aula na Universidade os discentes tomaram contato com uma explicação mais complexa do que aquela que eles apresentaram nos trechos destacados. Isto levou a uma preocupação com relação à real apreensão destes conceitos pelos discentes, visto que os mesmos são essenciais ao futuro professor. Neste sentido, buscou-se posteriormente retomar as discussões acerca do papel da Cartografia no ensino da Geografia.

Pergunta 2: Explique a relação entre Cartografia Escolar (representação espacial) e os conceitos geográficos.

As relações entre a Cartografia Escolar e os conceitos estão na representação da localidade do aluno, no que diz respeito ao “senso de direção” do aluno sabendo os pontos cardeais e quais direções eles estão localizando, qual ponto o aluno representa em determinado mapa, sabendo onde fica, quais as referências, como se locomover entre o ponto X e o Y, como por exemplo, o mercado e a minha casa.

Discente: Victor

Pergunta 2: Explique a relação entre Cartografia Escolar (representação espacial) e os conceitos geográficos.

Estão relacionados desde a educação espacial de indivíduos até a importância de fazer o aluno se localizar, ter noção dimensional a partir do meio em que vive.

Discente: Paula

A questão 3 abordava os procedimentos metodológicos ligados à construção das noções espaciais. Sobre isto, é possível notar nos trechos a seguir que a discente Alice destacou que tais procedimentos devem estar ligados ao desenho como forma de representação e compreensão da realidade espacial e o aluno Júlio trouxe à tona a necessidade da construção inicial das noções acerca das relações topológicas, seguindo de forma processual para a aquisição de novas formas. Sobre isto, Almeida; Passini salientam que:

O espaço é para criança um mundo quase impenetrável. Sua conquista ocorre aos poucos, à medida que for atingindo alterações quantitativas de sua percepção espacial e uma conseqüente transformação qualitativa em sua concepção do espaço. (2002, p.30).

Pergunta 3: Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.

É necessária muita didática, o professor deve inicialmente explicar como é, como é feito e qual a sua função. Depois o professor deve pedir para os alunos desenharem algo, como uma sala de aula e o quarto, analisar o desenho e explicar o que está certo ou errado e ensinar como representar.

Discente: Alice

Pergunta 3: Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.

Primeiramente, temos que fazer com que as crianças associem as noções de direita-esquerda, leste-oeste, e entre acima-abaixo, norte-sul, mostrando a importância da lateralidade na orientação geográfica, e, a partir daí, começamos a ensinar outras coisas, como o ponto de vista da sua casa.

Discente: Júlio

Neste segmento, os discentes Sebastião e Paula destacaram a importância de que os procedimentos metodológicos se voltem à relação do indivíduo (aluno) com o meio visando à construção das noções espaciais e à reflexão sobre elas, como é possível notar nos trechos que se seguem.

Pergunta 3: Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.

O procedimento metodológico a ser aplicado tem que ter uma relação entre o aluno e o que o cerca, seja sua casa, um parque de diversão, o vizinho, seu bairro. Através destas relações se deve introduzir o conceito de espaço.

Discente: Sebastião

Pergunta 3: Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.

São metodologias para a construção nos indivíduos dos conceitos de espaço, a fim de localizar, distinguir, orientar, através de exercícios reflexivos sobre o próprio meio em que se vive, que se constrói.

Discente: Paula

Sobre a percepção do espaço vivido, Castellar (2005, p.212) destaca que:

...saber ler uma informação do espaço vivido significa saber explorar os elementos naturais e construídos presentes na paisagem, não se atendo apenas à percepção das formas, mas sim chegando ao seu significado. A leitura do lugar de vivência está relacionada, entre 5 outros conceitos, com os que estruturam o conhecimento geográfico, como por exemplo, localização, orientação, território, região, natureza, paisagem, espaço e tempo.

Nesta mesma direção, a alunas Laura, Júlia e Sofia discutem a necessidade de metodologias ligadas à realidade do aluno, voltadas ao seu cotidiano e espaço de vida e aos seus conhecimentos prévios, enfocando conceitos inicialmente básicos, que vão se tornando mais complexos na medida em que as habilidades dos alunos se desenvolvem. Desta forma, as alunas salientam a necessidade de que este processo se desenvolva de forma gradativa, dando destaque à elaboração de desenhos e posterior uso de mapas. Sobre isso, analisam-se os trechos a seguir:

Pergunta 3: Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.

O professor deverá iniciar esta tarefa, partindo da realidade do aluno, trabalhando os conceitos espaciais e os pontos de vista, desenhar o caminho da entrada da escola até a sala de aula, no ponto de vista vertical, ou o percurso da escola até a sua casa, fazendo com que este comece a compreender proporção, escala, a diferença do ponto de vista horizontal e vertical.

Discente: Laura

Pergunta 3: Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.

O professor de Geografia do 6º ano espera que se aluno chegue até o ensino fundamental II com a mínima noção de espacialidade, tamanho, elementos mais simples que deveriam ser trabalhados nas séries anteriores. Mas nem sempre é isso que acontece e a atuação do professor/geógrafo é fazer com que o aluno compreenda determinados conceitos. Porém, deve-se ter didática, paciência e

vontade. O professor deve trabalhar com conhecimento prévio do aluno, usar o espaço da própria sala de aula para desenvolver em seus alunos conceitos básicos, para depois trabalhar com os mapas.

Discente: Júlia

Pergunta 3: Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.

É necessário inserir nas representações espaciais e de escala, inicialmente, representações palpáveis, do cotidiano da criança, pois é mais fácil para ela entender algo que vivencia.

Discente: Sofia

Constatou-se a partir das colocações dos licenciandos na questão 3 a importância de se trabalhar temas da Geografia a partir da realidade do aluno e das suas vivências do cotidiano, visto que isto possibilita a real construção dos conceitos fundamentais a tais temas. Neste sentido, observou-se que a leitura e discussão dos textos possibilitou a superação de uma visão pré-concebida e muito utilizada nas escolas, em que se trabalha a realidade global em detrimento da local, descontextualizando o ensino de Geografia.

E, por fim, têm-se os trechos a seguir, que trazem as colocações dos licenciandos Lauro e Johnson.

Pergunta 3: Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.

Os procedimentos metodológicos mais utilizados nas escolas, em que os professores têm bastante dificuldade, são, geralmente, de forma prática. O professor pede ao aluno para colorir um mapa com cores diferentes, identificando países, cidades, seu bairro, etc. O professor também pode utilizar o percurso do aluno até a escola, pedindo um desenho do seu caminho. Outro método também é

o desenho da sala de aula, do seu quarto, para ele ver a proporção, saber localizar e desenvolver conhecimentos sobre os que são os territórios, lugares, regiões. Assim, os conceitos espaciais são vários, vistos de várias formas.

Discente: Lauro

Pergunta 3: Defina os procedimentos metodológicos para a construção de noções e conceitos espaciais.

A elaboração de mapas e pinturas, descrição de trajetos entre sua casa e a escola. Assim, o aluno consegue ter uma noção de espaço, delimitação cartográfica ao descrever quantas ruas são no trajeto.

Discente: Johnson

Percebe-se que os discentes apresentam como principais procedimentos metodológicos a elaboração de desenhos, mapas, a pintura de mapas e a descrição de trajetos de lugares. Sobre esta visão, deve-se ressaltar que ela advém de uma compreensão simplificadora de Geografia, ligada ao ensino tradicional. Desta forma, é fundamental destacar que a distorção da concepção de Geografia apresenta ainda outros aspectos que atuam no sentido de reforçar impressões equivocadas e errôneas acerca do tema, num contexto que vai além do cenário escolar. Brabant, por exemplo, atribui esta realidade ao fato de que:

Essa distorção é devido, sem dúvida, ao fato de que a Geografia foi concebida inicialmente como auxiliar da História no quadro do ensino [...] A Geografia é antes de tudo a disciplina que permite, pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram. (1990, p. 17)

A partir da constatação de tal problema e aceitação dele como uma questão enraizada desde as séries iniciais, é imprescindível pensar em medidas que representem possibilidades de atenuação dessa situação. Assim, acredita-se que esta visão pode ser desmistificada através de ações que devem ter início na formação inicial do professor, visando estabelecer referenciais mais concretos para

a compreensão e para o ensino da Geografia. Desse modo, para Leite (2006, p. 152):

[...] formar o espírito geográfico requer o emprego de métodos de ensino, metodologias e técnicas que superem a simples transmissão de informações e que se assentam em alternativas para mobilizar o intelecto do aluno, fazendo com que ele se pergunte e não apenas espere respostas. As perguntas não vêm do nada e devem necessariamente superar o senso comum, para o que se faz necessário criar condições, dando oportunidade de ter conhecimentos que considerem tanto as referências teóricas quanto as informações relativas ao mundo geral.

A partir deste alerta, reafirma-se que as atividades desenvolvidas proporcionaram aos discentes a oportunidade de trabalharem conceitos geográficos e cartográficos, realizarem práticas, discutirem e analisarem criticamente seus resultados, preparando-os melhor para enfrentarem a sala de aula.

Em relação à questão 4, que tratava dos conceitos das relações topológicas elementares e dos métodos de abordagem do tema, podem-se destacar os trechos a seguir, em que a discente Mariana se refere ao tema como as noções de “lados e tamanhos”, demonstrando equívoco quanto ao conceito real. No que se refere ao método de abordagem, a aluna cita a atividade voltada ao desenho da sala de aula que explora tais conceitos.

Por sua vez, o aluno Lauro, erroneamente, cita os pontos de vista “horizontal e vertical” como sendo relações topológicas e também destaca a representação do quarto e o trajeto de casa à escola como procedimentos que auxiliam na compreensão destes referenciais.

Pergunta 4: Explique o que são e apresente uma metodologia para trabalhar as relações topológicas elementares e os pontos de vista.

As relações topológicas são as noções de frente/atrás, lados e tamanho. Um método para representar esse espaço topológico é começar desenhando a sala de aula, em que você analisa o ponto de vista de cada aluno.

Discente: Mariana

Pergunta 4: Explique o que são e apresente uma metodologia para trabalhar as relações topológicas elementares e os pontos de vista.

As relações topológicas são as noções de dentro, fora, frente, atrás, direita, esquerda, horizontal e vertical. Método bom para fazer o aluno entender as relações é o desenho da sala de aula, de seu quarto, do seu caminho até a escola, em que ele faz o desenho do jeito que estiver vendo, colocando os objetos da forma que ele os vê.

Discente: Lauro

Nos trechos a seguir, têm-se as respostas dos licenciandos Laura, Sebastião e Júlia. O licenciando não trouxe o conceito de relações topológicas, mas destaca, tal qual a colega Laura, que a melhor metodologia a ser utilizada é aquela voltada à prática, ao ambiente de vida do aluno e que aponta nestes locais as relações topológicas, levando o aluno ao entendimento destes conceitos. Já a aluna Júlia, destaca que o professor deve trabalhar por meio de questionamentos, visando chegar às “respostas”. Além disso, a aluna associa, de forma equivocada, as relações topológicas aos pontos de vista vertical e horizontal.

Pergunta 4: Explique o que são e apresente uma metodologia para trabalhar as relações topológicas elementares e os pontos de vista.

O método para trabalhar melhor é o prático, onde o aluno é situado em um determinado lugar e trabalha quais as relações dele com o que o rodeia.

Discente: Sebastião

Pergunta 4: Explique o que são e apresente uma metodologia para trabalhar as relações topológicas elementares e os pontos de vista.

Relação topológica é fazer com que o aluno saiba representar com facilidade, o que

está embaixo, em cima, na direita, esquerda e saber o que cada um destes significa, já que há de representar cartograficamente. Uma atividade que talvez ajude é representar o seu quarto e explicar o que está atrás ou na frente de algum móvel, o que está à direita ou esquerda, podendo trabalhar ao mesmo tempo, os pontos de vista, ao dizer se o desenho deve ser feito visto de cima, na horizontal, etc.

Discente: Laura

Pergunta 4: Explique o que são e apresente uma metodologia para trabalhar as relações topológicas elementares e os pontos de vista.

Relações topológicas são as relações que levam o aluno à formação e construção da noção de espaço. Devem ser trabalhadas de forma bem simples com interferência do professor, através de questionamentos, fazendo com que o aluno reflita. Essas relações facilitam que o aluno compreenda os pontos de vista: oblíquo vertical e horizontal.

Discente: Júlia

Isto traz à tona a necessidade de se analisar a relação entre Geografia e Cartografia, conforme destaca Castellar:

Estabelecer a relação entre cartografia e os conteúdos geográficos é fundamental para os alunos compreenderem os conceitos a serem trabalhados ao longo de sua escolaridade. As atividades que exploram a visão vertical e oblíqua, por exemplo, auxiliam os alunos a observar melhor o lugar onde vivem, a entender o processo de construção e modificação das paisagens, e a levantar hipóteses sobre os processos geológicos ligados a essa modificação. O trabalho com orientação, como a localização do norte geográfico e a identificação dos lugares a partir das rosas dos ventos, auxilia-os a compreender pontos fixos e não-fixos da ordenação de um território, e também no entendimento da variação de critérios de regionalização (2010, p.107).

Sendo assim, salienta-se mais uma vez a importância da utilização da Cartografia na construção de conceitos geográficos. Desta forma, é essencial que o

futuro professor conheça os princípios da Cartografia Escolar de forma mais aprofundada em sua formação docente inicial visando aplicá-los de forma efetiva em sua posterior ação docente.

Na questão 5 questionou-se sobre o conceito de escala e sua importância no ensino de Geografia. Sobre isto, evidencia-se, por meio da leitura dos trechos a seguir, que os licenciandos Mariana, Paula e Júlio julgam o conceito de difícil compreensão e abordagem em sala de aula e o ligam diretamente à Matemática. Além disso, associam seu conceito à redução, fazendo menção à escala grande e à pequena. Destaca-se a colocação do discente Júlio que, ao fazer uma generalização na redução, referindo-se à “divisão em milhões de vezes”, demonstra um entendimento errôneo de escala.

Pergunta 5: No que se refere à escala, discuta seu conceito, importância e aplicação no ensino da Geografia.

Quanto maior a escala, maior o detalhamento e quanto menor a escala, menor o detalhamento. A importância e a aplicação disto está no detalhamento e na redução da folha, mas é um pouco difícil para a compreensão do aluno.

Discente: Mariana

Pergunta 5: No que se refere à escala, discuta seu conceito, importância e aplicação no ensino da Geografia.

Escala é um tema complexo a ser discutido necessitando além de conhecimento teórico do docente, de um aparato metodológico inserido na Geografia para melhor compreensão, diferenciando a pequena e a grande escala, e um de seus pontos principais: a riqueza de detalhes.

Discente: Paula

Pergunta 5: No que se refere à escala, discuta seu conceito, importância e aplicação no ensino da Geografia.

A escala é uma parte da Geografia em que se tem a Matemática, e ela visa mostrar, em tamanho menor, a grandeza dos lugares, passando do tamanho real para a divisão em milhões de vezes, até ficar do tamanho de uma folha. Sua aplicação no ensino de Geografia é constante, para podermos mostrar aos nossos alunos o tamanho real, mesmo tendo sido transferido para o papel, e a divisão em milhões de vezes do real para o simbolismo no papel.

Discente: Júlio

Nos trechos a seguir, a aluna Laura se refere à escala, à relação de distâncias entre o real e o mapa, e que sua importância está em possibilitar que o aluno entenda que todos os lugares podem ser reduzidos à uma escala e representados no plano. O discente Johnson trata da escala como um conceito ligação à proporção e atribui sua importância à possibilidade do aluno utilizá-la em uma representação, interpretação e análise de mapas.

Pergunta 5: No que se refere à escala, discuta seu conceito, importância e aplicação no ensino da Geografia.

A escala informa a relação existente entre as distâncias no terreno e as distâncias no mapa (existem dois tipos: a gráfica e a numérica). Sua importância se resume em fazer com que o aluno entenda que qualquer área ou espaço, podem ser representados no mapa, que o lugar ou o mundo podem estar em uma representação cartográfica.

Discente: Laura

Pergunta 5: No que se refere à escala, discuta seu conceito, importância e aplicação no ensino da Geografia.

O conceito de escala está associado à proporção, em relação a uma representação superficial ou mais detalhada, que é importante para que o aluno elabore um mapa, apresentando detalhamento mais completo ou um mapa com

uma visão mais superficial, em que não há riqueza de detalhes. E com isso, se aplica na Geografia em que os alunos possam interpretar e analisar facilmente o espaço descrito em um mapa.

Discente: Johnson

Na questão 6 os discentes fizeram o desenho de seus quartos, utilizando o ponto de vista vertical e levando em conta os referenciais de proporção, formas, localização e relações de distância dos objetos no ambiente.

Com base nas observações dos desenhos e nos comentários dos discentes no dia em que a atividade foi realizada, é possível afirmar que os licenciandos se sentiram bastante à vontade para representarem seus quartos, seguindo as especificações da questão. Todos eles utilizaram corretamente o ponto de vista vertical e buscaram ser fiéis à proporção, à forma e às distâncias dos objetos representados. Neste sentido, pode-se afirmar que esta atividade exprimiu uma maior reflexão dos discentes ao processo de representação, bem como atenção aos referenciais solicitados na questão. Visando reforçar isto, tem-se a seguir alguns dos desenhos dos licenciandos:

Figura 12 - Representação vertical do quarto – discente Mariana.

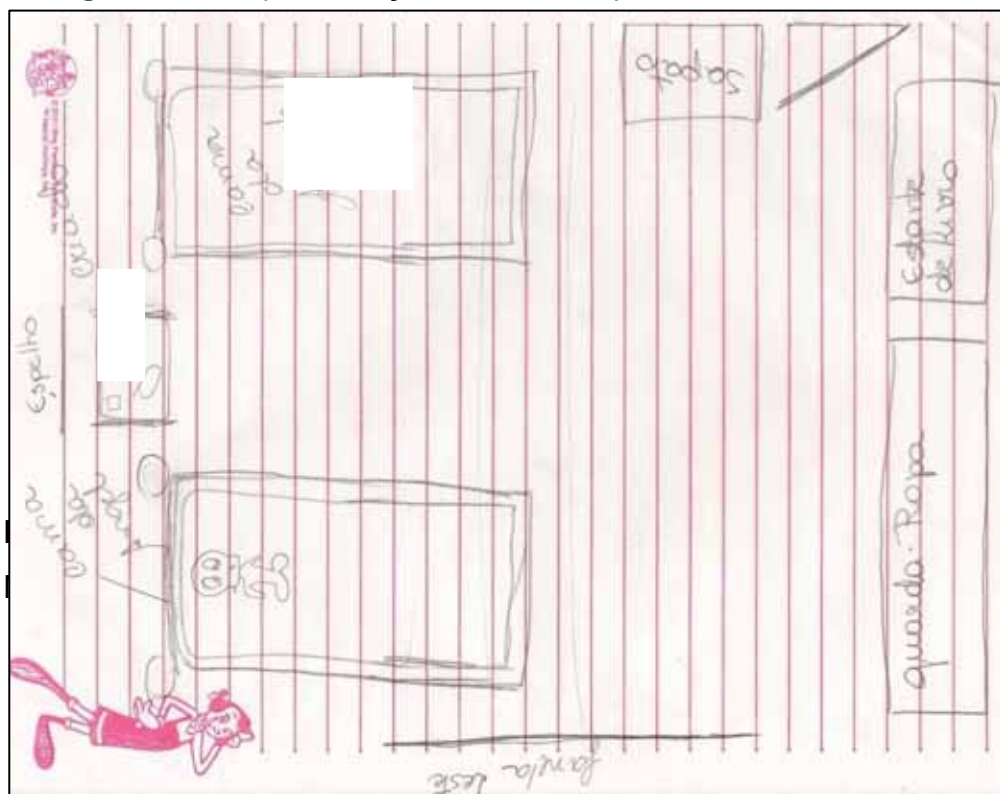
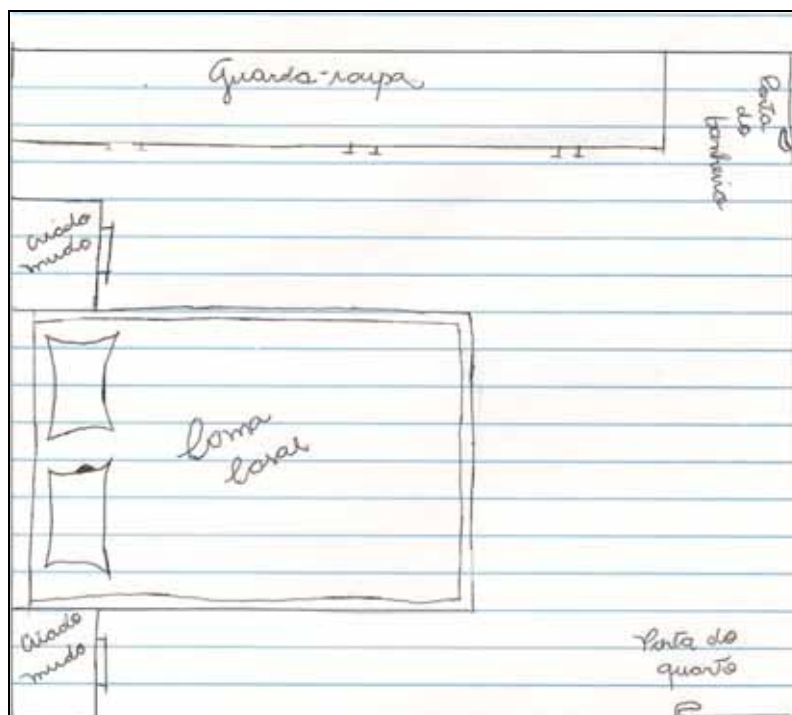
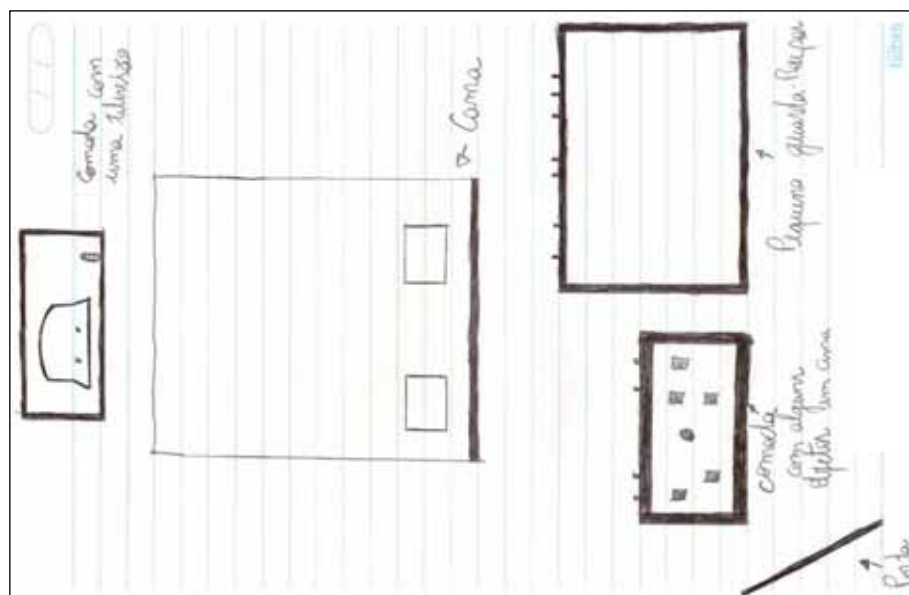


Figura 13 - Figura 13 - Representação vertical do quarto – discente Alice.



Fonte: Atividade de representação vertical do quarto –
Discente Alice.

Figura 14 - Representação vertical do quarto – discente Júlio.



Fonte: Atividade de representação vertical do quarto –
Discente Júlio.

Ao longo da atividade, a docente-pesquisadora e os colaboradores-discentes puderam refletir sobre as maiores dificuldades encontradas pelos licenciandos e, com isso, subsidiar o processo de seleção dos temas que comporiam as aulas/minicursos. Contudo, os resultados não se restringiram apenas a isso. Da elaboração das representações espaciais, passando pelos principais postulados da Cartografia e alcançando-se o ensino de Geografia, foi possível em meio a este processo refletir sobre questões fundamentais à futura prática docente.

3.3. – A estruturação, aplicação das aulas/minicursos e apresentação dos resultados: os licenciandos no papel de professores.

Após a realização das atividades em sala de aula apresentadas até o presente momento neste capítulo, passou-se para a etapa de “Elaboração, organização, aplicação das aulas/minicursos e apresentação dos resultados”, conforme apresentado no item 1.2.2.8 desta tese.

Nesta etapa pôde-se observar como os licenciandos articularam os temas referentes à Cartografia Escolar em propostas de atividades a serem desenvolvidas no estágio supervisionado.

Deste modo, pode-se dividir este momento da pesquisa em 4 (quatro) etapas:

1. Preparação e apresentação do texto teórico;
2. Elaboração apresentação do plano de aula;
3. Aplicação das aulas/minicursos nas escolas;
4. Apresentação dos resultados.

Conforme apresentado no item 1.2.2.7, foram selecionados 7 (sete) temas com base na “Atividade de Diagnóstico Formativo” a serem sorteados entre as 7 (sete) duplas que se constituíram para a atividade. Posteriormente, solicitou-se que estas duplas fizessem uma pesquisa sobre seu tema e elaborassem um texto teórico a respeito dele, com extensão de 2 (duas) a 4 (quatro) páginas, destacando elementos conceituais e como tal tema poderia ser aplicado no ensino, em especial no 6º ano do ensino fundamental. Em um segundo momento, os licenciandos

deveriam apresentar o trabalho de sua pesquisa. Deste modo, esta etapa fora idealizada visando a um aprofundamento dos licenciandos em relação ao tema e a discussão junto à turma do curso de Geografia.

Porém, é necessário destacar que a pesquisadora acompanhou a elaboração dos textos buscando não interferir na condução do trabalho, visando possibilitar autonomia às duplas, adotando o papel coadjuvante de sanar eventuais dúvidas que se materializaram e que eram referentes às bibliografias e à organização do texto.

A segunda etapa consistiu na elaboração do plano de aula a ser aplicado pelas duplas nas aulas/minicurso. Deste modo, objetivando organizar as atividades a serem desenvolvidas, os colaboradores - discentes se voltaram ao plano e posteriormente o apresentaram para a turma, visando discutir as propostas e refletir com os demais licenciandos. Solicitou-se que os planos fossem elaborados de forma concisa, trazendo os objetivos, o conteúdo programático, a metodologia, a bibliografia e a quantidade de aulas.

A terceira etapa se refere à aplicação das aulas/minicursos nas escolas. Vale lembrar que a pesquisadora se dispôs a acompanhar as três duplas que fizeram parte do recorte do grupo, com intuito de melhor compreender a dinâmica que permeou as aplicações e fornecer maiores subsídios às análises.

E, por fim, a quarta etapa voltou-se à apresentação dos resultados das aplicações das aulas/minicursos por meio de seminário, objetivando propiciar um momento de discussão das experiências e reflexão sobre elas.

Tecendo uma análise geral sobre os textos desenvolvidos pelos licenciandos, pode-se ressaltar certa superficialidade, sendo bastante comuns as citações de terceiros. Além disso, os discentes se voltaram em especial aos conceitos, deixando de focar, em sua grande maioria, a aplicação do tema no ensino.

Sendo assim, apresentam-se aqui as considerações sobre como cada dupla realizou estas etapas. Destaca-se ainda que, inicialmente, serão descritas e analisadas as aplicações das 5 (cinco) duplas que não faziam parte do recorte da turma, conforme mencionado no item 1.2.2 desta tese. Posteriormente, será dado destaque às experiências vivenciadas por estas 3 (três duplas). Deste modo, a ordem de apresentação não seguirá aquela observada nos itens 2.2.6.1 e 2.2.6.2.

3.3.1 – O Tema “Pontos de Vista”.

A dupla formada pelos discentes Lauro e Victor abordou o tema “Pontos de Vista”. Inicialmente, fizeram considerações gerais sobre o conceito de espaço e dos pontos de vista: vertical, horizontal e oblíquo, dando especial enfoque às imagens bidimensional e tridimensional. As discussões se basearam nos estudos de Almeida; Passini (2001), Simielli (2007) e Pissinati e Archela (2007). Sobre isto, destaca-se o trecho a seguir, extraído do trabalho dos referidos licenciandos:

Para saber sobre os pontos de vista, é necessário ter uma noção primária sobre espaço. A palavra espaço tem vários significados, dentre eles: lugar mais ou menos bem limitado, cuja área pode conter alguma coisa. Por exemplo; a sua escola ocupa um espaço no quarteirão; o quarteirão ocupa um espaço no bairro, o bairro na cidade e assim por diante. O mesmo ocorre no seu quarto, no seu local de trabalho, que são sempre áreas delimitadas, seja por um muro, uma cerca ou qualquer outra forma de delimitação. O ponto de vista é a forma como observamos este espaço, quando o mesmo é representado cartograficamente.

Destaca-se que tal qual outras duplas, esta se voltou, no trabalho e na apresentação do seminário, aos elementos teóricos sem focar a aplicação em sala de aula. Isto reflete mais uma vez o distanciamento entre a pesquisa e a docência, em que a teoria encontra-se desassociada da prática.

O plano apresentado no quadro 20 se refere ao tema “Pontos de Vista”, desenvolvido pelos licenciandos Victor e Lauro. A proposta deveria ser aplicada em 3 horas aulas, em duas diferentes escolas, totalizando 6 horas aulas.

Na apresentação do plano (quadro 20), os licenciandos enfatizaram o momento da aula expositiva e, em seguida, salientaram o trabalho de análise de fotografias aéreas, com imagens de satélite e mapas, discutindo sobre os pontos de vista utilizados.

Quadro 20 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Pontos de Vista”.

<p style="text-align: center;">TEMA: PONTOS DE VISTA DISCENTES: VICTOR E LAURO QUANTIDADE DE AULAS: 6 HORAS-AULAS (3 EM CADA SALA) SÉRIE: 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ESCOLAS DIFERENTES)</p>
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Promover a interação, análise e investigação do espaço geográfico e a representação dos pontos de vista geográficos pelo aluno através da dimensão do espaço no qual ele ocupa.
<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecer e dominar o conceito de espaço e o conteúdo de “Pontos de vista”, sabendo diferenciar cada tipo de visão geográfica.• Reconhecer a utilização espacial dos pontos de vista nas representações, seja em mapas, imagens, figuras ou fotos de satélites.
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Pontos de Vista Geográfico.• Visão Oblíqua ou Lateral.• Visão Vertical ou de Cima.• Imagem Bidimensional e Tridimensional.
<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none">• A aula será de exposição oral, descritiva e prática com a participação dos alunos, onde serão debatidos, demonstrados e explicados os conteúdos propostos.

Após a apresentação do plano, discutiu-se sobre a atividade, destacando a falta de momentos de exercício prático, o que poderia vir a dificultar uma melhor compreensão por parte dos licenciandos. A docente - pesquisadora sugeriu uma maior reflexão sobre a realização e que a atividade de representação da sala de aula enfocasse o ponto de vista vertical.

A aplicação da aula/minicurso “Pontos de Vista” se deu em duas escolas de cidades diferentes. Logo ao iniciar a leitura do diário de campo dos discentes, chama a atenção o bom comportamento que os alunos do 6º ano da escola em Capetinga/MG demonstraram diante de Lauro, que concluiu que os alunos tiveram medo dele por não o conhecerem anteriormente.

Sua primeira aula não correu tão bem quanto esperava. O texto que ele havia encontrado na internet para facilitar o aprendizado porque “resumia bem o conteúdo” não se mostrou tão eficiente assim, o que o levou a ter que exemplificar várias vezes para que os alunos chegassem à compreensão do que o texto queria exprimir. Na segunda aula, munido de folha de papel A4(Sulfite), ele solicitou aos alunos que desenhasssem a própria sala de aula, vista a partir de cima. Enquanto acompanhava os alunos, percorrendo as carteiras, ele foi percebendo alguns erros já esperados, visto ter participado da atividade que a pesquisadora ministrou com os licenciandos em sala de aula. Entre os exemplos mais interessantes por ele destacados, cita-se o caso de um aluno que desenhou o telhado da escola por sobre a sala e, por isso, não teria desenhado os objetos da própria sala, o que denota, de fato, uma falha de orientação por parte dele junto aos alunos, o que ele mesmo parece concluir, ao afirmar que o erro do aluno teria sido “sensato”, já que ele havia instruído para que a sala fosse desenhada vista de cima, sem maiores esclarecimentos.

Victor, por sua vez, aplicou a atividade em uma escola pública na cidade de Franca/SP. Primeiramente, e fugindo um pouco da atividade proposta em seu plano de aula, ele projetou aos alunos uma imagem da escola vista de cima (Google Earth). Chamou-lhe a atenção os alunos não identificarem imediatamente a própria escola, o que demonstra que ele não compreendeu que aquela era, provavelmente, a primeira vez que viam a escola daquele ponto de vista e que seria natural não compreender imediatamente o que estavam vendo. Depois disso, por meio da mesma imagem, ele incentivou os alunos a apontarem suas casas e a determinarem no mapa o caminho de suas casas até a escola, mas não pôde se estender demasiadamente na atividade em virtude do reduzido espaço de tempo para trabalhar as questões propostas pelo seu plano de aula.

A conclusão a que chegou após a aplicação do minicurso foi a de que por intermédio de mapas e desenhos os alunos podem aprender de uma forma que os

faça compreender o conteúdo ministrado. Infelizmente, isso demonstra maior valorização do conteúdo do que das metodologias, além da necessidade de melhor compreender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Esta constatação pode ser observada no trecho a seguir apresentado pelos discentes no diário de campo:

Identificamos uma semelhança dos alunos no seguinte fato, onde eles compreenderam mais o tema aplicado no momento que mostramos imagens e quando aplicou o desenho. Usando a teoria não era possível a compreensão entravam na cabeça e no outro dia já não lembravam mais. Já quando mostra exemplos vão sempre lembrar aquela imagem, foto, desenho. Foi um tema que foi muito gostoso de dar aula, mais teria que ter sido aplicado antes, pois já teriam que ter noção sobre eles, pois a Geografia é a inserção no espaço e por isso temos que saber onde estamos e as diferentes formas de ser expressa cada paisagem.

Esta constatação mostra a importância do trabalho com mapas em sala de aula, pois torna os temas da Geografia mais “palpáveis” e contextualizados espacialmente.

3.3.2 – O Tema “Escala e Proporção”.

O tema “Escala e Proporção” foi tratado pelos discentes Alice e Júlio, que teceram considerações gerais sobre o ensino de Geografia e a importância da Cartografia Escolar no ensino, Para tanto, basearam-se em Almeida (2001) e nos PCN, conforme se pode notar no trecho a seguir:

O ensino de Geografia é fundamental e o que melhor possibilita a compreensão das transformações acontecidas no mundo, promovendo a interdisciplinaridade.

A dupla discutiu também tanto no texto, quanto nas explicações no seminário, elementos relativos à compreensão espacial por parte da criança,

destacando as relações topológicas. Sobre esta abordagem, verifica-se que apesar da dupla ter adentrado no tema de outros colegas, houve a intenção de fazer uma introdução ao tema Cartográfico, trazendo à tona conceitos básicos como a construção das noções espaciais com a criança.

Posteriormente, eles enfocaram a escala, conceituando o termo de forma bastante simples e didática, através de exemplos, destacando ainda como as escalas são “lidas” e as diferenças entre escalas grandes, médias e pequenas. A seguir, tem-se um exemplo deste enfoque:

A escala se define como a relação entre as dimensões de um objeto ou lugar representado e sua medida real. Para compreendê-la melhor, vamos usar como exemplo a representação desenhada de um automóvel. Considerando a escala 1: 45, tem-se que cada 1 cm obtido na representação desenhada equivale a 45 cm do carro real. Um mapa na escala 1: 5.000.000 de cm (ou 50 km) da distância real.

Deste modo, pode-se afirmar que o texto dos licenciandos cumpriu, em grande parte, os objetivos propostos, pois eles teceram as devidas considerações sobre o tema. E, embora não tenham se aprofundado nas aplicações do tema em sala de aula, buscaram vinculá-lo ao ensino de Geografia.

Estas concepções se refletiram no plano de aula elaborado pela dupla, conforme se observa no quadro 21:

Quadro 21 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Escala e Proporção”.

<p style="text-align: center;">TEMA: ESCALA E PROPORÇÃO <u>DISCENTES: ALICE E JÚLIO</u> QUANTIDADE DE AULAS: 4 HORAS-AULAS (2 EM CADA ESCOLA) SÉRIE: 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (A, B)</p>
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Introduzir o conceito de escala cartográfica e proporção.
<p>Conteúdo: As escalas são expressas na forma de proporção por uma fração, onde o numerador indica o valor do representado no plano e o denominador o valor da realidade (exemplos: 1:1, 1:10, 1:500). O mapa é uma imagem reduzida de uma determinada superfície. Essa redução – feita com o uso da escala – torna possível a manutenção da proporção do espaço representado. É fácil reconhecer um mapa do Brasil, por exemplo, independente do tamanho em que ele é apresentado, pois a sua confecção obedeceu à determinada escala, que mantém a sua forma. A escala cartográfica estabelece, portanto, uma relação de proporcionalidade entre as distâncias lineares num desenho (mapa) e as distâncias correspondentes na realidade.</p>
<p>Metodologia</p> <p>Etapa 1: Primeiramente, explicar o conteúdo de uma forma simples e com uma linguagem fácil, de modo que os alunos possam compreender o que é, como se utiliza e quais as utilidades da escala.</p> <p>Etapa 2: Após a explicação, desenhar na lousa a sala de aula em que todos se encontram. Em seguida, fazer uma medição com a régua no desenho da lousa e simular uma escala com uma proporção. Dessa forma, ficará mais fácil o entendimento dos alunos, já que os mesmos estão visualizando uma realidade do seu dia a dia sendo representada na lousa.</p>

Verifica-se que a dupla propôs uma aula expositiva sobre o tema, objetivando discutir os conceitos de escala e proporção. E, em seguida, propôs representar a sala de aula na lousa, fazendo as devidas medições com régua e o cálculo da escala, visando tornar as explicações sobre escala mais claras e tangíveis.

Conforme apresentado no plano de aula, os discentes Júlio e Alice propuseram ministrar a aula/minicurso “Escala e proporção”, mas conseguiram apenas apresentar seu significado aos alunos porque, devido ao atraso do professor com sua própria “matéria”, ao invés de 03 horas os licenciandos tiveram apenas uma hora-aula para apresentarem sua proposta, o que sem dúvida comprometeu a aplicação da atividade

Chama a atenção o recurso ao verbo “passar” ao se referirem ao conteúdo por eles trabalhado, sem dúvida um vício oriundo de sua própria formação tradicional e com o que o curso de licenciatura busca, muitas vezes em vão, lidar. À semelhança do que apontaram outras duplas, Júlio e Alice também destacaram a necessidade de revisar conteúdos que já deveriam ser dominados pelos alunos, mas eles também “desculpam” o professor e a turma por esta falha ao afirmarem que “essa matéria [...] por sinal é muito difícil”. Aliás, eles sugeriram que o conteúdo deveria ser ministrado em aula de séries mais avançadas, o que demonstra mais a própria dificuldade em lidar com o tema do minicurso do que uma compreensão mais acurada de como os PCN acabaram por concluir que tal conteúdo fosse ministrado no 6º ano do ensino fundamental.

Também é preciso salientar que os licenciandos gostaram muito de aplicar a atividade e que teriam conseguido cumprir sua meta mesmo com tão pouco tempo. Colaborou para tal impressão o incentivo bastante positivo que o professor responsável pela turma teceu a respeito de seu desempenho, cumprindo desta forma o importante papel de bem receber os licenciandos, o que nem sempre acontece. Estas constatações podem ser notadas no trecho a seguir, retirado do caderno de campo dos discentes:

Os alunos conversavam um pouco, e às vezes o professor intervinha e mantinha a classe em silêncio, tudo ocorreu bem; a nossa explicação apesar do pouco tempo foi o suficiente para eles. Nós achamos a experiência incrível, e muito proveitosa apesar de pouco tempo. O professor gostou muito da nossa explicação e nos incentivou bastante.

Para finalizar, pode-se salientar que a despeito da redução do tempo de aplicação da aula/minicurso, o diário de campo dos discentes permitiu à docente - pesquisadora refletir sobre a necessidade de desenvolver de forma diferente o preparo dos licenciandos para iniciativas docentes desta natureza, especialmente em virtude da dificuldade que certos temas trazem para estes mesmos graduandos. Ademais, alertou a pesquisadora uma vez mais sobre o trabalho constante de diagnosticar, nos próprios discentes, o quão entranhado o conteúdo e o método tradicional estão.

3.3.3 – O Tema Orientação Cartográfica.

As discentes Laura e Mariana tinham como tema “*Orientação Cartográfica*”. No texto, as alunas trataram basicamente das formas de orientação mais antigas, como o sol, e as artificiais, como a bússola e o GPS, para depois focarem nos pontos cardeais. O texto foi desenvolvido a partir de ideias encontradas em diferentes materiais, como artigos de internet e livros didáticos. Além disso, não foram feitas referências e não houve apresentação da bibliografia.

Deste modo, no seminário de apresentação as discentes trataram brevemente destas questões e se voltaram à aplicação do tema no estágio. Neste sentido, elas discorreram basicamente sobre a importância do tema no ensino de Geografia e as dificuldades encontradas por professores em abordá-lo e dos alunos em compreendê-lo. Sobre esta questão, destaca-se o trecho a seguir:

Pela prática de estágio é possível perceber que a grande dificuldade, por parte dos alunos, principalmente do sexto ano, está em entender que a representação cartográfica não passa de uma representação gráfica da superfície da Terra, ou seja, da realidade. Se entender este conceito e saber na prática sua necessidade/utilidade já são complicados, parece uma missão quase impossível fazer com que eles entendam a orientação cartográfica, justamente um aspecto tão importante para a leitura de mapas e as necessidades do dia a dia.

Além disso, as alunas destacaram a importância das práticas nas atividades em sala de aula, para que o professor não se restrinja apenas à teoria.

Como as alunas residiam em cidades diferentes, elas aplicaram as aulas/minicursos em escolas de suas cidades, em um total de 3 horas em cada escola. As discentes propuseram uma apresentação do tema às classes de forma expositiva, seguida de uma atividade prática de “caça ao tesouro”, visando trabalhar as noções básicas de orientação. Estas proposições podem ser visualizadas no quadro 22.

Quadro 22 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Orientação Cartográfica”.

<p style="text-align: center;">TEMA: ORIENTAÇÃO CARTOGRÁFICA</p> <p style="text-align: center;"><u>DISCENTES: MARIANA E LAURA</u></p> <p style="text-align: center;">QUANTIDADE DE AULAS: 6 HORAS-AULAS (3 EM CADA SALA)</p> <p style="text-align: center;">SÉRIE: 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ESCOLAS DIFERENTES)</p>
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Fazer com que o aluno tenha mais facilidade em compreender as representações cartográficas, para fazer com que os mesmos compreendam que a representação é a realidade, o espaço existente, e não um simples desenho, fato notado pelos integrantes do grupo na realização do estágio.
<p>Objetivos específicos:</p> <p>Levar o conceito de orientação está relacionado com buscar o oriente (nascente) o nascer do sol, portanto, direção/ sentido (leste), para que os alunos saibam usar o tema da sala de aula no cotidiano e para compreender melhor outros temas que terão de contar com o conhecimento dessa matéria.</p>
<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conceito de orientação cartográfica.• Demonstrar as formas de orientação, até mesmo as que foram utilizadas pelas primeiras civilizações.• Formas artificiais de orientar.• A utilidade da orientação no cotidiano.
<p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none">• Apresentação do conceito de orientação cartográfica: será uma aula mais tradicional, com exposição de termos, anotações, etc.• Será aberta uma discussão para analisar o grau de compreensão do tema, estimulando os alunos para que eles comentem sobre o que entenderam, além de preparar o material para as experiências a serem realizadas na aula seguinte.• Realização de aula prática: orientação cartográfica por meio de “caça ao tesouro”.• Nosso objetivo é estimular o aluno a todo o momento impor situação problema.

Na apresentação, as alunas demonstraram certa apreensão na realização da atividade, principalmente no que se refere ao controle disciplinar dos alunos. A pesquisadora sugeriu que elas traçassem um plano de trabalho mais detalhado a fim de melhor organizar a atividade.

Diante da apresentação do plano, a pesquisadora discutiu com a dupla e os demais alunos presentes a necessidade de tornarem mais claros os objetivos e metodologias da atividade, bem como novas possibilidades de trabalho, como a representação da sala de aula em uma folha de papel, desenvolvida por cada aluno, visando possibilitar ao mesmo uma atividade mais prática, em que todos pudessem participar de forma direta.

A aplicação da aula/minicurso “Orientação Cartográfica” pelas discentes Mariana e Laura ocorreu em duas escolas diferentes de duas cidades diferentes, uma pública e outra privada. Também foi discrepante o número de alunos que participaram da atividade em cada escola, vinte e oito na primeira, nove na segunda. Apesar das tantas diferenças, as discentes concluíram em seu diário de campo de aplicação das aulas/minicursos que o desinteresse de todos os alunos era justificável, especialmente por não se prever a atribuição de qualquer nota à sua execução.

Este é um aspecto interessante presente no discurso das licenciandas. Há uma percepção introjetada nas escolas, e por sua vez também nos cursos de licenciatura, que o desinteresse dos alunos em face de uma atividade se dá quase que exclusivamente por não “valer” nota tal iniciativa. Vivendo em mundo em que se atribui importância ao que tem valor, ou premiação mais alta, os alunos refletiriam sobre a pertinência desse sistema de valores para as atividades escolares. Cabe discutir se tal percepção não se configura como um subterfúgio de muitos profissionais da educação, que procuram nos alunos os problemas que de fato residem em sua formação e/ou desatualização.

No desenvolvimento da atividade, as licenciandas optaram, inicialmente, por apresentar uma série de slides para ambientarem os alunos quanto ao tema, o que surtiu efeito imediato em uma geração que é cada vez mais dependente de estímulos audiovisuais. O que mais chamou a atenção dos alunos foi a orientação por meio dos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais.

Ao longo do desenvolvimento da atividade, notadamente em seu segundo dia, elas verificaram que os alunos foram ficando cada vez mais empolgados. Curiosamente, o diário de campo mostra que elas ainda reproduzem vícios do ensino tradicional, quando, por exemplo, afirmaram que “muita empolgação é sinônimo de indisciplina”. Mas, segundo as licenciandas, isso não impediu que a aplicação da aula/minicurso seguisse depois que elas conseguiram “controlar” os alunos da escola pública (na escola privada a atividade teria gerado menor indisciplina, dada a presença da diretora da escola e da professora no momento das aplicações). No entanto, a atividade de “caça ao tesouro” foi adaptada em virtude desta experiência negativa na esfera disciplinar. Por isso, e com medo de não conseguirem controlar vinte e oito alunos, ao invés de se realizar nas dependências de toda a escola, a “caça ao tesouro” se deu apenas no âmbito da quadra poliesportiva, obtendo-se mesmo assim os resultados esperados.

Finalmente, também é preciso chamar a atenção para a atividade de avaliação elaborada pela dupla junto aos alunos das duas escolas. As questões propostas para os alunos da escola privada exigiam raciocínio mais elaborado e conhecimento mais minucioso sobre o tema tratado. Já as questões sugeridas aos alunos da escola pública exigiam a reprodução de conhecimento mais básico sobre o tema. É interessante ainda notar que as licenciandas afirmaram em seu diário de campo que o desempenho de ambas as turmas ao longo das aulas/minicursos havia lhes exigido fazer revisões de conteúdos que os alunos já deveriam *a priori* dominar. No entanto, isto não significou avaliar os alunos a partir de um mesmo ponto de partida, isto é, o conteúdo e as discussões por elas travadas ao longo da aplicação da atividade. Estas considerações podem ser notadas no trecho que segue:

Em ambas as escolas os alunos se mostraram empolgados, porém muita empolgação é sinônimo de indisciplina, na escola pública foi difícil controlar os alunos para voltar a aula, mas nada que atrapalhasse o andamento da aula, enquanto na escola particular a disciplina dos alunos foi melhor devido a presença da diretora e professora. O problema das escolas não foi especificamente a indisciplina, mas sim o desinteresse, no início, e quando este foi superado nos deparamos com falta de conhecimento dos alunos, sobre temas que já deveriam ter

aprendido, várias vezes tivemos que parar o tema da aula para fazer "revisões" e conseguir dar seguimento ao nosso objetivo.

3.3.4 – O Tema “O Mapa e seus elementos”.

A dupla formada pelas alunas Paula e Júlia tratou do tema “*Mapas e seus elementos*”. Elas discutiram os elementos mais relevantes a respeito do uso dos mapas, mas destacaram sua utilização na escola, abordando como deveria se dar a leitura dos mapas e descrevendo as etapas para que isto ocorresse, lançando luzes mais fortes aos elementos relacionados ao processo de codificação e decodificação e dando destaque aos estudos de Piaget, de Almeida; Passini (2001), bem como Simielli (2007).

Deste modo, pode-se afirmar que, em seu trabalho, as alunas se voltaram principalmente à teoria acerca da leitura do mapa, sem enfatizar de forma mais aprofundada o ensino e a aplicação do tema na sala de aula. A apresentação seguiu esta mesma linha, sem adentrar tais questões. A seguir, nota-se uma consideração extraída do trabalho das licenciandas.

Para se chegar a um nível de interpretação mais profundo é necessário que o aluno tenha passado por experiências para a construção das noções espaciais, partindo das relações elementares no espaço cotidiano.

Elas propuseram incitar, inicialmente, uma análise de um mapa, realizando sua leitura e identificação dos seus elementos, que passariam a ser discutidos. E, por fim, idealizaram a realização de exercícios sobre o que viria a ser desenvolvido.

No quadro 23, pode-se visualizar o plano de aula elaborado pelas discentes.

Quadro 23 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “O Mapa e seus elementos”.

<p style="text-align: center;">TEMA: O MAPA E SEUS ELEMENTOS</p> <p style="text-align: center;"><u>DISCENTES: PAULA E JÚLIA</u></p> <p style="text-align: center;">QUANTIDADE DE AULAS: 4 HORAS-AULAS (2 EM CADA ESCOLA)</p> <p style="text-align: center;">SÉRIE: 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ESCOLAS DIFERENTES)</p>
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar os elementos básicos do mapa. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os elementos básicos de um mapa (título, legenda, orientação, escala e fonte).• Localizar o título de um mapa.• Compreender e interpretar o título e um mapa.
<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conteúdo extracurricular pesquisado e adaptado pelas professoras estagiárias Júlia e Paula.• Apenas os exercícios extras serão voltados para o conteúdo da apostila abrangendo também os elementos do mapa (Exercícios anexados).
<p>Metodologia</p> <p>Aula 01:</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura do mapa orientada pelas professoras.• Questionamentos sobre o mapa feitos pelas professoras.• Marcação dos elementos do mapa no próprio mapa.• Uso de representação pictórica de um mapa. <p>Aula 02:</p> <ul style="list-style-type: none">• Especulação sobre o tema do mapa.• Exercícios complementares realizados em sala de aula.

Concluída a explanação sobre o plano, discutiram-se as etapas da atividade, visando melhor organizá-las e tornar o processo mais didático. Também se incentivou a reflexão acerca dos exercícios propostos ao final, visando não exigir

dos alunos do 6º ano do ensino fundamental apenas a simples memorização e a reprodução de informação.

Sendo assim, diante dos planos aqui apresentados e discutidos, pode-se afirmar que, de modo geral, os discentes propuseram atividades de âmbito prático, voltadas à inserção da Cartografia Escolar no ensino de Geografia, refletindo as discussões feitas sobre a temática em sala de aula. Contudo, notaram-se algumas lacunas nas propostas que necessitariam ser lapidadas até sua aplicação. Neste sentido, vale lembrar que algumas das atividades apresentadas neste item foram adaptadas pelos discentes.

A aula/minicurso ministrada pelas licenciandas Paula e Júlia ocorreram em duas escolas, uma pública e outra privada. Junto à escola pública, o que inicialmente chamou a atenção da dupla foi a indisciplina. Segunda elas, as conversas paralelas não apenas as fizeram “perder tempo” explicando porque estavam lá e qual era o objetivo das aulas/minicursos, como também as levaram a deixar de lado os alunos que não prestavam atenção para se dedicarem apenas àqueles que estavam nas primeiras fileiras da sala de aula. Tal atitude foi posteriormente reprovada junto à disciplina Prática de Ensino, já que em nada contribuiu para a reversão do quadro de desinteresse que figurava em boa parte da sala de aula, muito pelo contrário.

Elas também investiram mais tempo após diagnosticarem que, após exporem o mapa-múndi aos alunos, eles não mostravam qualquer afinidade com o mesmo, o que as fez pausar o conteúdo que estavam discutindo para, primeiramente, trabalhar noções básicas de localização dos continentes, países e cidades, voltando-se ao Brasil e à cidade de Franca/SP. Depois disso, dos cinco elementos-chave em seu minicurso, apenas quanto ao título e à localização os alunos mostraram alcançar alguma compreensão. Quanto aos demais elementos fundamentais – legenda, escala e fonte – a compreensão não teria sido alcançada pelos mesmos.

A conclusão a que chegaram Júlia e Paula em sua aplicação da aula/minicurso na escola pública foi a seguinte: “Após a aula, concluímos que as crianças são extremamente carentes de aquisição cognitiva e, devido à quantidade de alunos em cada sala, os professores não conseguem trabalhar de uma forma totalmente construtivista”. E ainda: “A não aplicação do exercício nos deixou um

pouco tristes, pois havíamos programado e preparado tudo com muito carinho; mas, ao mesmo tempo, ficamos aliviadas, pois poderíamos causar constrangimento em alguns alunos pelo grau de dificuldade de alguns exercícios”.

Nota-se claramente que a perspectiva de insucesso desaparece em sua conclusão, visto terem “preparado tudo com carinho” e dada a “carência de aquisição cognitiva” e a “quantidade de alunos em cada sala”. A falta de autocrítica fala mais alto do que o conjunto de conversas paralelas que atrapalhou o desenvolvimento da atividade junto à escola pública.

Como era esperado, a aplicação do minicurso na escola privada ocorreu de forma mais tranquila, dada a postura disciplinada dos alunos e seu pequeno número em sala de aula. A boa vontade dos mesmos foi enaltecida pela licenciandas em seu diário de campo, assim como o conhecimento prévio dos alunos quanto a alguns dos elementos-chave que elas propuseram trabalhar, o que dinamizou a aula.

Outra questão que chamou a atenção da dupla de licenciandas foi o momento posterior à aplicação dos exercícios de avaliação. Após explicarem aos alunos que elas corrigiriam posteriormente suas respostas – o que eles aceitaram sem questionamentos – os alunos começaram a discutir em voz alta a atividade, comparando entre si as respostas dadas aos exercícios e realizando, em tempo real, a correção da atividade de avaliação. A conclusão a que chegaram depois de aplicar a aula/minicurso junto à escola privada salienta que sua percepção de sucesso está vinculada a existirem, previamente, ótimas condições de ensino, conforme se nota no trecho a seguir:

A aula terminou tranquilamente e conseguimos concluir tudo o que tínhamos preparado. Ficamos felizes por isso e com certeza sentimos muita diferente entre uma sala de 35 alunos [a da escola pública] e uma de 10 alunos [na escola privada]”.

Através das colocações das discentes, verifica-se que muitas vezes o docente associa o maior ou menor êxito de sua aula tendo como base a disciplina e a fidelidade ao plano previamente concebido. Porém, é fundamental que outras variáveis sejam incorporadas a esta análise, como, por exemplo, a metodologia e

linguagem utilizadas e os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema. Isto possibilita discutir os resultados e refletir sobre ação docente de modo mais consciente e crítico.

3.3.5 – O tema “Representação Cartográfica”

Os discentes Sofia e Johnson trataram do tema “*Representação Cartográfica*”. Em um primeiro momento, eles se voltaram a uma abordagem mais teórica, tratando das formas de representação por traço e imagem. Posteriormente, enfocaram a representação cartográfica no ensino, destacando a importância do sistema de signos e da leitura do mapa a partir de seus elementos, além da relevância do estudo e da representação do local pelo aluno.

Porém, deve-se destacar que esta dupla desenvolveu o trabalho integralmente com base em citações de terceiros, principalmente retirados dos materiais disponibilizados pelo IBGE, conforme o trecho a seguir, extraído do texto dos licenciandos:

Mapa é a representação no plano, normalmente em escala pequena, dos aspectos geográficos, naturais, culturais e artificiais de uma área tomada na superfície de uma figura planetária, delimitada por elementos físicos, político-administrativos, destinada aos mais variados usos, temáticos, culturais e ilustrativos. (IBGE, 1998)³⁴

Isto reflete uma postura que deve analisada a partir do contexto educacional como um todo, visto que é resultado de um processo de formação conteudista que prima pelo rigor do processo de pesquisa e analítico. Esta deve ser, com certeza, uma preocupação dos docentes tanto do ensino superior quanto da educação básica, visando a não propagação desta prática.

³⁴ IBGE. **Noções Básicas de Cartografia**. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

No plano a seguir (quadro 24), pode-se notar a proposta de atividade dos licenciandos Sofia e Johnson, que tinham como tema “*Representação Espacial*”, que deveria ser desenvolvida em 4 horas-aula na Escola Estadual Otávio Martins³⁵. Os licenciandos propuseram que, inicialmente, os alunos do 6º ano deveriam fazer um mapa, representando o caminho de casa à escola, a partir de suas observações diárias. Posteriormente, os alunos localizariam estes trajetos no software Google Earth e comparariam com os desenhos feitos, a fim de analisar as imagens e os desenhos, apontando semelhanças e diferenças.

Quadro 24 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Representação Espacial”.

<p>TEMA: REPRESENTAÇÃO ESPACIAL</p> <p><u>DISCENTES: SOFIA E JOHNSON</u></p> <p>QUANTIDADE DE AULAS: 4 HORAS-AULA (2 EM CADA TURMA)</p> <p>SÉRIE: 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (A, B)</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção de representação cartográfica e comparar diferentes tipos de representação do planeta. Desenvolver a noção de pertencimento espacial desde o nível do bairro até o planeta.
<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de representação cartográfica.
<p>Metodologia de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar os alunos a observarem o trajeto desde a casa até a escola, identificando pontos para a localização, orientar para que transformem a observação em um desenho (mapa), orientando sempre sobre símbolos, legendas e escala que devem compor um mapa. • Depois que os desenhos estiverem prontos, os alunos terão acesso ao programa Google Earth e localizarão a escola através de uma imagem de satélite. Os alunos serão orientados a comparar os desenhos com as imagens reais de satélite; vão ainda observar se os pontos de referência são os mesmos; serão orientados a observar se a imagem se parece com a imagem que observam o caminhar pelas ruas; a resposta sendo negativa, serão instigados a apontar as diferenças; depois de analisar e discutir as imagens de satélite, vão acrescentar e modificar itens de seus desenhos para que

³⁵ Destaca-se que a direção da escola autorizou a realização das atividades.

fiquem mais parecidos com a representação real.

Ao final da apresentação dos licenciandos, discutiu-se sobre o direcionamento da atividade, a fim de que as instruções dadas aos alunos do 6º ano do ensino fundamental fossem as mais claras possíveis, tanto na etapa de elaboração do trajeto, quanto da utilização dos recursos do Google Earth.

Quanto à aplicação da aula/minicurso sobre *“Representação espacial”* os discentes expuseram que devido à troca de horários na escola, a aplicação ocorreu antes do previsto e, por este motivo, a pesquisadora acabou por não acompanhar a atividade. Além disso, devido a este motivo e aos passeios escolares (excursões didáticas) que envolveram as turmas que participariam da atividade, ela não ocorreu no 6º ano B, apenas na turma “A”. Deste modo, a aplicação diferiu do apresentado no plano, o que dificultou o processo de acompanhamento da pesquisadora e, conseqüentemente, as análises aqui apresentadas.

De acordo com os licenciandos no dia das aulas/minicursos, para facilitar o envolvimento dos alunos, eles decidiram que a turma a ser escolhida para o desenvolvimento da atividade seria aquela que um deles, o Johnson, já havia trabalhado como regente em seu estágio curricular supervisionado. Inicialmente, chamou a atenção dos alunos o ingresso da dupla, carregada de equipamentos audiovisuais, como projetor e notebook. Contudo, a primeira orientação se deu por meio do quadro negro, para “expor os conteúdos de conceitos básicos de interpretação de mapas”. Isso deve ter desmotivado alguns dos alunos, porque após tal orientação inicial a dupla propôs que eles desenhassem o trajeto de suas casas até à escola e os resultados foram os mais diversos, desde aqueles que mais se esmeraram na confecção destes desenhos até aqueles que nem realizaram a tarefa.

Em seguida, os licenciandos mostraram imagens de satélite aos alunos e lhes solicitaram que comparassem seus próprios desenhos àquelas imagens, o que suscitou uma série de perguntas e o envolvimento de toda a turma. Evidentemente, houve aqueles mais interessados em questionar sobre a obtenção das imagens por satélite, mas foi possível discutir como é “diferente a visão do espaço de uma escala grande para um escala pequena, como é diferente enxergarmos o mesmo espaço

em diferentes escalas e como o mesmo lugar pode ser representado de várias formas, de acordo com a finalidade da representação”.

Ao aplicarem em seguida a atividade de avaliação, eles enfrentaram novamente a resistência de alguns alunos, mas, de qualquer forma, chama a atenção a conclusão a que a dupla chegou em seu diário de campo. Para eles, quanto mais interessante for a forma de apresentação de um conteúdo, melhor a colaboração e a aprendizagem. Por interessante, querem dizer quanto mais distante da forma tradicional de ensino-aprendizagem, melhor.

Assim, tanto eles quanto a docente - pesquisadora chegaram à conclusão de que a Cartografia Escolar precisa ter seu formato reelaborado nas escolas de ensino fundamental e médio e, também, que esta área da Geografia é uma daquelas que maior potencial apresenta para instigar o interesse dos alunos em sala de aula. Este elemento pode ser observado no trecho a seguir, que deriva do caderno de campo dos licenciandos:

Chegamos à conclusão de que trabalhar com imagens e desenhos é uma maneira bastante didática e eficiente para tratar esse conteúdo, pois esta forma de transmitir o conteúdo despertou o interesse da maioria dos alunos, tornando a aula mais produtiva do que imaginamos que seria.

3.3.6 - O tema Relações Topológicas Elementares.

Os discentes Sebastião e Arthur trataram do tema “*Relações Topológicas*”. Na data prevista, os discentes fizeram a apresentação do trabalho e do tema, discutindo de modo geral seu conceito, destacando, em especial, as contribuições de Jean Piaget. Além disso, eles teceram considerações sobre as relações de vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade. Foram utilizados no texto referenciais teóricos baseados em Castrogiovanni (2000) para conceituar as relações topológicas; Piaget; Inhelder (1993) para discorrer sobre o espaço representativo; e Almeida; Passini (1991) para apresentar e discutir os tipos de

relações topológicas. A seguir, tem-se um trecho extraído do texto da dupla que exemplifica estas questões:

A criança, ao chegar à escola, já apresenta conhecimento sobre localização espacial, mas deve ser trabalhada de forma a reconhecer o espaço em que vive, reconhecendo-os através de deslocamentos e dos sentidos, esse reconhecimento se denomina espaço da ação.

Diante do apresentado, pode-se considerar que a dupla apresentou um texto superficial, sem adentrar mais profundamente em como se daria a aplicação do tema junto ao ensino. No seminário de apresentação, a dupla manteve este viés, destacando em especial o conceito das relações topológicas. Ao longo de sua fala, algumas considerações foram feitas pela pesquisadora no sentido de complementar as afirmações e instigar a reflexão sobre a aplicação do tema na sala de aula.

De acordo com o plano de aula, os discentes Arthur e Sebastião apresentaram a proposta para as aulas/minicurso, que aconteceriam na Escola Estadual Mario D'Elia³⁶, totalizando 6 horas-aulas nas turmas A e B do 6º ano (3 horas em cada turma). Conforme nota-se no plano apresentado, a dupla se propôs a discutir o tema de forma teórica e prática, apresentando inicialmente uma aula expositiva para tratar do tema, seguida de uma atividade prática, realizada fora da sala de aula, intitulada "Caça ao tesouro", em que os alunos deveriam responder perguntas sobre Geografia e, à medida que fossem acertando as respostas, seguiriam um caminho pré-estabelecido até chegarem ao final do percurso. E, por fim, os licenciandos discutiriam com as duas turmas os resultados da experiência. Esta atividade objetivaria explicar os conceitos das relações topológicas de modo prático.

³⁶ Destaca-se que a direção da escola autorizou a realização das atividades.

Quadro 25 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Relações topológicas Elementares”.

<p style="text-align: center;">TEMA: RELAÇÕES TOPOLÓGICAS ELEMENTARES <u>DISCENTES: ARTHUR E SEBASTIÃO</u> QUANTIDADE DE AULAS: 6 HORAS-AULA (3 EM CADA SALA) SÉRIE: 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (C; D)</p>
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Promover a interação, análise e investigação do espaço geográfico, através das relações topológicas.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecer e dominar o conteúdo de relações topológicas.• Compreender a interação das relações topológicas no dia a dia.• Desenvolver a utilização das relações topológicas.
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabalhar conceitos de noções topológicas: vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade.
<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none">• A primeira aula será de exposição oral, onde ao final será entregue um questionário como forma de diagnosticar o conhecimento do aluno ao referido tema.• Na segunda aula será realizada uma atividade externa, onde a sala será dividida em grupos de no máximo 10 alunos. Ela será realizada na quadra da escola, indo um grupo a cada vez para realizar a atividade, onde terão de utilizar seus conhecimentos prévios de Geografia e orientação espacial, utilizando a rosa dos ventos e a bússola. Cada grupo terá de passar por cinco fases de perguntas e respostas.• A terceira aula será uma discussão em sala sobre o aprendizado do tema.

A aplicação das aulas/minicursos, referentes ao tema “*Relações Topológicas Elementares*” e desenvolvidas pelos discentes Arthur e Sebastião, deu-se nos 6º anos C e D da Escola Estadual Mário D’Elia.

Tal como ocorreu com outras duplas, esta também fez algumas alterações no plano de aula inicialmente proposto, como o local em que a atividade prática seria desenvolvida. Devido às dificuldades encontradas para utilizar este espaço, como a coincidências de horários, esta etapa foi desenvolvida na sala de vídeo.

A seguir, tem-se a descrição da atividade baseada no diário de campo dos licenciandos:

O primeiro dia de atividade foi realizado em uma Segunda-feira à tarde. Inicialmente foi explicado aos alunos como ocorreria a aula/minicurso, não como seriam as atividades de cada dia. A primeira atividade foi explicada e posteriormente entregue aos alunos pelos estagiários, nela continha uma folha com sete questões para que respondessem conforme a compreensão deles, a primeira pergunta era: O que é espaço? Da segunda a quarta questões seria, o movimento das mãos de um aluno em contrapartida de outro. A quinta e sexta questões o aluno teria de imaginar o posicionamento da mão referente ao reflexo do espelho. Por fim, um desenho que deveria ser feito no verso e demonstraria a sala de aula vista de cima. O objetivo era entender qual o nível de conhecimento com relação ao espaço e como os alunos se viam e se inseriam nesse espaço.

Conforme é possível notar no texto dos licenciandos, a primeira etapa esteve ligada à aplicação de um questionário, que tinha um caráter de diagnóstico a fim de verificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema. Conforme observado pela pesquisadora e com base no diário de campo dos licenciandos, também foi notório o interesse dos alunos em relação à atividade e o seu comprometimento, embora alguns apresentassem dúvidas quanto ao que era solicitado e também quanto às respostas em si. Sobre o envolvimento dos alunos, cita-se o trecho a seguir, retirado do diário dos alunos.

A participação foi total dos alunos, desde o princípio não houve problemas quanto à realização da atividade, as respostas foram as mais variadas, mas todas dentro da compreensão do conteúdo e tema proposto, a primeira atividade atingiu assim os objetivos propostos deixando os alunos entusiasmados para a próxima

atividade que se realizaria dia seguinte.

Posteriormente, foi realizada a atividade prática, em que os alunos deveriam sair da sala. Sobre ela, pode-se observar a descrição que segue:

Na Terça-feira foi realizada uma dinâmica pedagógica, onde os alunos se deslocariam da sala de aula para a sala de vídeo, uma fila por vez, enquanto a professora titular ficaria com os outros alunos na sala de aula, os estagiários levariam uma fila.

A atividade foi montada utilizando, cadeiras que simbolizariam as direções das rosas dos ventos e conteriam nelas envelopes numerados de 1 a 8, dentro de um desses envelopes conteria a resposta certa, mas para chegar à resposta os alunos utilizariam uma rosa dos ventos que foi desenhada em cartolina e disposta no chão dentro de uma ilha, que eram compostas pelas cadeiras, essas ilhas eram em um número de cinco e a cada resposta certa os alunos passariam para a próxima ilha, se errassem voltariam à sala de aula, dando lugar a outra turma. As ilhas foram dispostas pelos estagiários de forma proposital a atingir o objetivo geral do minicurso, as ilhas 1 e 3 ficaram do lado esquerdo da sala, a 2 e 4 do lado direito e a 5 na parte mais longínqua da sala e no centro. O objetivo dessa atividade era que eles através do jogo compreendessem as cinco fases das relações topológicas, sem saberem o que estavam fazendo.

Ao entrar na sala de vídeo os alunos eram orientados pelos estagiários, que explicavam a atividade e entregavam-lhes o papel com a primeira pergunta, todos compreenderam o desenvolvimento da atividade e logo começaram a “brincar” em busca da resposta correta para passar a próxima ilha, em alguns casos foi preciso à ajuda dos estagiários para a compreensão das perguntas, mas as respostas certas ou erradas não eram o objetivo principal, porém pode-se notar que os conteúdos referentes a coordenadas geográficas que fizeram parte das perguntas de avaliação, foi muito bem desenvolvido pela professora titular.

Quanto aos alunos se comportaram muito bem e ficaram eufóricos tentando descobrir qual seria a atividade do terceiro dia, questionando sempre os estagiários.

Através do relato dos alunos, observa-se que a atividade envolveu diferentes elementos, como a posição das cadeiras simbolizando com os envelopes das perguntas, simbolizando as direções da rosa-dos-ventos e as “ilhas” de cadeiras fazendo alusão às relações topológicas.

Com base na observação da atividade, é possível afirmar que os alunos não tiveram dificuldades em entender a dinâmica da brincadeira. Mas demonstraram dificuldades quanto ao conteúdo das perguntas que remetiam a temas diversos de Geografia já vistos por eles até aquele momento. Este fato levou todos os grupos a não concluírem todas as etapas da brincadeira.

Sendo assim, após a realização desta fase, passou-se para a última, conforme se pode notar na descrição a seguir:

Na Quarta-feira, terceiro e último dia, foi o dia dedicado ao fechamento do minicurso. Primeiro o estagiário Sebastião, explicou o porquê da atividade da Segunda-feira e qual era o objetivo, explicou que nosso objetivo não era saber se a resposta estava certa ou errada e sim o que eles entendiam de espaço, como eles se viam nesse espaço, foi explicada a definição de espaço e utilizados alunos para responder cada pergunta, o clima ficou descontraído e todos adoraram, por ultimo o estagiário demonstrou algumas coisas que passaram sem as observações dos alunos referente a sala de aula, como por exemplo a falta do desenho de um ventilador que tinha na sala de aula, etc. Em um segundo momento o estagiário Arthur fez o fechamento do curso explicando o objetivo da dinâmica pedagógica da Terça-feira, ele explicou que o objetivo não era acertar as respostas das perguntas e perguntou se os alunos haviam observado como estavam dispostas as ilhas da dinâmica, todos os alunos responderam que sim e até ajudaram o estagiário a desenhar no quadro as colocações, assim o estagiário explicou o tema do Minicurso proposto e suas cinco fases: vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade.

A partir das explanações da dupla durante a apresentação dos resultados no seminário, alguns discentes apresentaram dificuldades em relação à algumas

questões, em especial a que tratava do conceito de espaço e relativa ao posicionamento das mãos em relação ao espelho. Sobre isto, destaca-se o trecho a seguir, retirado da transcrição de áudio feita no dia do fechamento das atividades:

ARTHUR: Não sei se vocês se lembram do questionário que vocês fizeram para a gente, vocês fizeram o desenho da sala. A primeira pergunta era o conceito de espaço. E muitos responderam que era o espaço sideral. Mas na verdade o espaço nada mais é que o lugar em que estamos. O espaço é um lugar que pode ser ocupado por nós. É tudo que temos em volta. Na segunda pergunta falamos de ficar na frente do colega e levantar a mesma mão. A mão que levanta é a mesma?

(Eles pegam um aluno e exemplificam ficando de frente e levantando a mão direita).

ÍTALO: E atividade do espelho? Vocês erraram bastante. Ela pergunta: se eu estiver de frente ao espelho e levantar a mão direita, o espelho faz ao contrario, como quando nós ficamos em frente. E na pergunta 7 pedimos que vocês desenhassem a sala vista de cima e vocês esqueceram de algumas coisas e desenharam as pernas da cadeira. Vejam. Se olharmos de cima não conseguimos ver as pernas.

ARTHUR: E no segundo dia?

ALUNOS: Da rosa-dos-ventos

ARTHUR: Como estavam dispostas as cadeiras?

ALUNOS: Em círculos.

ARTHUR: E quantos eram?

ALUNOS: 5

ARTHUR: E como vocês se deslocaram?

Os alunos mostram com as mãos e Arthur mostra como os círculos estavam dispostos.

ARTHUR: A gente queria trabalhar cinco coisas com vocês. A primeira é a vizinhança. O que é?

ALUNOS: Aqui do lado. O que está em volta. O bairro, a cidade.

ARTHUR: Certo e quem é o vizinho do 1?

ALUNOS: O 2

ARTHUR: Só o 2?

ALUNOS: o 3 também.

ARTHUR: Certo e uma outra é a ordem que temos aqui também é a separação. O que é?

ALUNOS: divorciar, ficar longe.

ARTHUR: É quando algo não está junto. Na atividade a gente separou o que? As perguntas e as cadeiras, os locais, os círculos e a terceira é ordem. O que é?

ALUNOS: Numeração, posição.

ARTHUR: Olhando aqui, qual é a ordem?

ALUNOS: os números, 1, 2, 3

ARTHUR: no jogo temos a ordem que segue. Do 1 para o 2. E os pares e ímpares separados. E aí, temos o envolvimento. O que é?

Os alunos falam que é a relação das pessoas.

ARTHUR: Com relação ao espaço que estamos aqui, são vocês, pois estavam em grupo e um entrava e sai do círculo para pegar a pergunta. E a saída daqui para lá, de um círculo para outro. E por último, temos a continuidade. O que é?

ALUNOS: É quando continua. Ir de um círculo para outro.

ARTHUR: Qual era o objetivo? Chegar no 5 e para chegar lá, vocês tinham que passar por todos os outros, pelos 4, ou seja, seguir até o final. E a opinião de vocês, como enxergaram as duas atividades?

ALUNOS: A primeira era mais difícil porque tinha que escrever.

ARTHUR: Vocês foram muito bem, passando pelas etapas. Mas vocês tem que pensar mais, pois quando saíam com a pergunta, saíam correndo. Nosso objetivo foi atingido, vocês fizeram em grupo. Só faltou paciência e aprenderam o conteúdo da matéria. Vocês tem uma boa noção de espaço e vão aprender com o tempo. Foi muito bom. Obrigado.

Sendo assim, conclui-se que com a reflexão final, de modo geral, os alunos demonstraram entendimento acerca das atividades realizadas e dos conceitos abordados. No que se refere a estas conclusões, destacam-se os trechos a seguir:

A relação de vizinhança foi logo assimilada pelos alunos, quando o estagiário demonstrou a relação da ilha 1 com as ilhas 2 e 3. A relação de separação foi explicada através da disposição das ilhas dentro da sala de vídeo, 1 e 3 (ímpares) do lado esquerdo, 2 e 4 (pares) do lado direito e a 5 (especial) acima como prêmio a ser alcançado. A relação de ordem foi demonstrada através dos números de perguntas e dos caminhos que os alunos teriam de percorrer na dinâmica. A relação de envolvimento foi trabalhada através de como os alunos teriam de fazer para se deslocar dentro da atividade, entrando e saindo das ilhas, se direcionando a próxima e cumprindo o circuito. A relação de continuidade foi explicada demonstrando ao aluno qual o objetivo final da dinâmica, que seria alcançar o número 5, mas que para isso eles teriam de passar pelas outras e sem essas serem cumpridas não seria possível a conclusão da dinâmica.

De modo geral, conteúdos, objetivos, participações e avaliações foram atingidas com sucesso, a compreensão com relação ao tema pelos alunos foi total.

Neste sentido, no que se refere às aulas/minicursos, pode-se afirmar que os licenciandos realizaram atividades contextualizadas, o que possibilitou aos alunos a discussões que concepções espaciais importantes, como as relações topológicas. Além disso, ressalta-se que apesar deles fazerem uso de atividade de questionário, as questões tinham um viés prático, de observação de elementos da realidade circundante. E por fim, destaca-se que os licenciandos buscaram a reflexão constante com os alunos, instigando a construção do conhecimento.

3.3.7 – O tema “Coordenadas Geográficas”.

Os discentes Carlos e Mário desenvolveram um texto teórico sobre “Coordenadas Geográficas”. De início, a dupla apresentou os conceitos acerca de coordenadas geográficas, latitudes e longitudes, ilustrando-os por meio de mapas e exemplos. Em um segundo momento trataram da aplicação do tema na sala de aula, dando destaque à localização dos lugares, conforme os trechos a seguir:

O ensino de Cartografia no sexto ano do ensino fundamental pode utilizar sistemas de coordenadas geográficas em plantas, cartas, mapas ou suportes em meio digital para localizar pessoas, objetos e lugares na superfície da Terra, estimulando a criança a utilizar métodos de orientação e localização através das coordenadas geográficas. Um exemplo de como este processo pode ser aplicado em sala de aula é propondo as crianças que consultem atlas geográfico analisando os sistemas de coordenadas geográficas, anotando os detalhes. Eles poderão pesquisar sobre as medidas de localização do município, da capital do estado e outras cidades do país.

Deste modo o aluno terá a possibilidade de localizar rios, cidades, fronteiras entre países e lugares específicos no globo.

É sempre importante buscar no trabalho desenvolvido as finalidades e importância para a vida social e a resolução de problemas e situações da prática cotidiana, demonstrando o quanto este aprendizado poderá influenciar na rotina diária do aluno.

Deste modo, com base nos trechos acima mencionados, pode-se notar que os discentes atingiram os objetivos da atividade, pois apresentaram um texto com relativa originalidade, baseando-se em autores como Almeida; Passini (2001), por exemplo.

No plano de aula elaborado pela dupla Carlos e Mário, tendo como base o tema “*Coordenadas Geográficas*”, as aulas/minicurso seriam realizadas em suas salas do 6º ano do ensino fundamental (Turmas A e B) da Escola Estadual Torquato Caleiro, conforme se apresenta no quadro 7 do capítulo 1. Tendo como base o plano de aula, verifica-se que a proposta é voltada à uma adaptação do jogo “batalha naval”, buscando focar as noções de localização e orientação, dando ênfase às coordenadas geográficas. Deste modo, a dupla propôs fazer uso de um jogo como ferramenta de ensino.

Assim, a atividade consistiria tanto no exercício do jogo quanto na posterior discussão sobre a experiência, podendo ser inseridas explicações teóricas, caso se notasse a necessidade. Além disso, a dupla propôs o uso do programa Google Earth

para identificar locais, através da inserção de coordenadas. E, ao final, seria feita uma atividade com GPS visando demonstrar seu funcionamento e potencialidades por meio da localização geográfica de pontos. Estes elementos aqui citados podem ser observados no quadro 26.

Quadro 26 - Plano de aula/minicurso sobre o tema “Coordenadas Geográficas”.

<p><u>DISCENTES: CARLOS E MÁRIO</u></p> <p>TEMA: COORDENADAS GEOGRÁFICAS</p> <p>QUANTIDADE DE AULAS: 6 HORAS-AULA (3 EM CADA SALA)</p> <p>SÉRIE: 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (A; B)</p>
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Iremos utilizar sistemas de coordenadas geográficas em plantas, cartas, mapas e meios digitais para localizar lugares na superfície da Terra. Possibilitando a compreensão da Cartografia como uma linguagem visual de fácil entendimento.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender a dinâmica do espaço.• Aplicar o conhecimento em situações do cotidiano. Orientar e se localizar no espaço.
<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Orientação e localização; coordenadas geográficas.
<p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none">• A princípio, vamos dividir os alunos em duplas, entregaremos folhas quadriculadas e vamos sugerir uma atividade do tipo "batalha naval". Caso necessário, haverá uma explicação de que o objetivo do jogo é afundar os navios do adversário. Para isso, cada jogador dispõe sua frota em um tabuleiro quadriculado e o adversário deve tentar acertá-los por meio de coordenadas numéricas (coluna 1, letra B, por exemplo). Feito esse exercício, vamos discutir com a turma sobre o sistema de coordenadas cartesianas adotado.• Vamos verificar o que os alunos já sabem sobre o assunto e, se necessário, retomar assuntos e noções de paralelos e meridianos com eles.• Propondo a eles, a partir do sistema de navegação como o Google Earth, uma exposição de exemplos de lugares, que serão localizados por meio da digitação da latitude e longitude do ponto a ser proposto. De modo de correlacionar essa atividade

com a atividade da batalha naval.

- Vamos levar um GPS também para os alunos terem contato imediato de como funciona esse aparelho, e isto não fique somente no imaginário deles.

Após a apresentação da proposta (plano), a pesquisadora discutiu com os alunos as possibilidades de aplicação do tema, chamando a atenção para a melhor definição das etapas e do tempo, a fim de melhor organizarem o plano de atividades. Além disso, sugeriu-se que os discentes repensassem, com base nas observações realizadas no estágio, o modo como as atividades seriam desenvolvidas, levando em consideração a realidade da sala, em termos de disciplina e conhecimentos prévios em relação ao assunto. Com base nisso, a dupla se propôs a reavaliar as atividades propostas e sua ordem de execução, a fim de melhor se adequar à realidade das salas.

Conforme apresentado no plano de aula, os discentes Carlos e Mário aplicaram as aulas/minicursos referentes ao tema “*Coordenadas Geográficas*” na Escola Estadual Torquato Caleiro – EETC³⁷. A aplicação ocorreu entre os dias 03 a 10 de Outubro de 2011. Após a apresentação do plano de aula, conforme citado no item 2.2.6.2, os alunos refletiram melhor sobre a atividade proposta e reorganizaram a atividade. Assim, diante da dificuldade em utilizar a sala de informática da escola, optou-se por não realizar a etapa com o software Google Earth e, devido aos obstáculos em retirar os alunos da sala de aula e levá-los para um espaço aberto em horário de aula, também não foi realizada a atividade com GPS.

Sendo assim, tem-se a seguir um trecho com a descrição e algumas impressões das aulas/minicurso, retirada do caderno de campo dos discentes:

O primeiro dia de atividade foi realizado em uma Segunda-feira à tarde. Inicialmente foi explicado aos alunos como ocorreriam as aulas/minicurso, deixando no “ar” como seriam as atividades de cada dia. A primeira atividade foi realizada com a leitura de um texto sobre coordenadas e posteriormente fizemos aos alunos perguntas referentes ao tema, as questões eram: “O que são Paralelos

³⁷ Destaca-se que a direção da escola autorizou a realização das atividades.

e Meridianos?” e a outra era, “Como as coordenadas geográficas podem nos ajudar?”. Quem acertasse mais questões (meninos ou meninas), garantiria vantagem para a disputa da segunda atividade, que foi a batalha naval. No 6º ano B, o grupo de meninos teve melhor desempenho, já no 6º C, o desempenho melhor foi das meninas mesmo o número de meninos em sala ser maior. Nesse dia, já se via um interesse maior do 6º ano B na atividade e uma ansiedade enorme por parte deles para a dinâmica do dia seguinte. No 6º C notou-se total desinteresse dos alunos, principalmente a ala masculina, que pouco se interessou pela tal vantagem e pela dinâmica.

Diante das explanações observadas, acabaram os licenciandos a optar, inicialmente, pela realização de um questionário com duas questões relacionadas à temática das aulas/minicursos, visando verificar o conhecimento prévio dos alunos e também para oferecer subsídios à etapa seguinte. No momento desta aplicação, alguns alunos demonstraram certa dificuldade em responder às questões. Diante disso, os licenciandos teceram explicações sobre o tema, como é possível visualizar no trecho a seguir, advindo da transcrição obtida a partir da gravação em vídeo feita no dia, constando as falas dos licenciandos, alunos do 6º ano B e observações da pesquisadora (que aparecerão destacadas em itálico):

O licenciando Carlos desenha um globo (circulo) no quadro e dá início às explanações:

CARLOS: Aqui nós temos os paralelos e meridianos que são linhas imaginárias que cortam a Terra. (mostra nas linhas no desenho). E estas duas linhas servem como ponto de referencia. O paralelo mais importante é o Equador e o meridiano de Greenwich. (explica os conceitos de paralelos e meridianos, coordenadas geográficas, falando da orientação, dando exemplo da aviação)

MÁRIO: Com a dinâmica que vamos fazer com vocês, vai ficar mais claro.

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos, nota-se que grande parte dos alunos citou que as coordenadas são linhas imaginárias e que são utilizadas na

orientação. Além disso, muitos deles associaram os paralelos e meridianos às linhas horizontais e verticais. Isto reflete uma visão errônea, em que há a inversão dos conceitos de paralelos e meridianos e coordenadas geográficas.

Assim, após a análise das respostas e verificação da “pontuação” obtida pelo grupo “Meninos” e “Meninas”, os licenciandos partiram para a segunda fase, conforme é possível conhecer pela descrição a seguir:

Na Terça-feira foi realizada a atividade de batalha naval no 6º B, os alunos foram divididos em meninos e meninas e começou a batalha, ao fim de todos os campos preenchidos na lousa, os meninos saíram com a vitória, e ficaram muito entusiasmados. Relacionamos a atividade com o conteúdo, mostrando a eles, que não existiam somente duas linhas imaginárias no planeta, mas varias. Na quinta feira, foi a vez 6º C os alunos a maioria meninos, começou em disparada na frente, apesar da vantagem feminina, mas depois as meninas equilibraram o jogo e quase viraram, enfim os meninos ganharam por um ponto. Mas não participaram com tamanho entusiasmo do 6º B.

Vale lembrar que, no início da aula, os licenciandos mostraram a grade com letras e números, associando os números aos paralelos e as letras aos meridianos e que a partir da interseção dos dois surgiram as coordenadas.

Analisando este trecho, chama a atenção a preocupação dos discentes em relacionar o jogo ao conceito de coordenadas geográficas. Além disso, as salas se mostraram bastante participativas e interessadas no jogo.

Alguns elementos referentes a este momento da atividade podem ser observados no trecho a seguir, retirado no diário de campo da pesquisadora:

Na segunda aula no 6º ano A, as meninas começam na frente porque acertaram mais no questionário da aula anterior. Cada aluno fala (seguindo a fila) e eles vão anotando os pontos. Quando a pontuação é alta eles comemoram e reclamam quando é baixa, seguindo a lógica inversa para o oponente. Eles olham atentos... os estagiários reclamam do barulho e dizem que tirarão pontos da equipe quando houver barulho. Ao final, com a soma dos pontos, vê-se que os meninos

venceram.

E, na terceira aula, os licenciandos levaram um vídeo sobre a temática para os alunos, conforme o trecho a seguir:

Na última atividade de ambas as salas, foi proposto um vídeo complementar, retirado do site do programa Telecurso 2000, que trata do tema “Coordenadas Geográficas”, para ilustrar o conteúdo e foi uma tentativa de fixação do que foi visto. A 6ª B foi para a sala de vídeo e se comportou bem, apesar de alguns focos de problemas. Ao fim do vídeo, onde este enfatizava as linhas imaginárias, alunos fixaram o conteúdo bem e as atividades da aula/minicurso foram encerradas nesta sala. Já no 6º C que foi em outro dia, a sala de vídeo não estava disponível para uso, com isso, improvisamos o notebook na sala de aula mesmo, o resultado foi impressionante, o 6º C que estava mais desanimada, se juntou na frente da tela e teve um comportamento ótimo, prestando atenção ao que estava sendo visto.

Após a realização desta etapa, os licenciandos fizeram alguns questionamentos aos alunos acerca da temática abordada, obtendo respostas satisfatórias, como é possível constatar no trecho que se segue advindo da transcrição de vídeo.

MÁRIO: O que é a linha do Equador?

Aluna 1: Uma linha imaginária.

MÁRIO: Que divide a Terra em Norte e Sul.

MÁRIO: O que é Meridiano de Greenwich?

Aluna 2: Uma linha imaginária que divide a Terra em leste e oeste.

MÁRIO: Certo. E no vídeo falou em ocidental e oriental. O que é?

Aluna 3: Oeste e Leste.

CARLOS: Uma coisa que vocês tinham errado naquelas questões que passamos na semana passada foi relacionado às linhas, porque muita gente disse que só existem duas linhas. Mas temos que lembrar que não. Por isso, nós podemos localizar qualquer ponto na Terra.

No momento da apresentação dos resultados, os licenciandos afirmaram que os objetivos foram atingidos e que a atividade foi de grande importância por contribuir à formação acadêmica de ambos. Além disso, eles destacaram que é fundamental que o professor em sua prática realize atividades com este viés mais prático, pois elas contribuem à melhor compreensão do tema abordado e enriquecem o processo de ensino aprendizagem. No que se refere ao tema proposto, eles salientaram que se trata de um assunto bastante importante que deve ser trabalhado de diferentes formas em sala de aula, fazendo uso de recursos visuais, como mapas, globos, GPS, softwares, recursos de internet, além de atividades voltadas à maior compreensão do aluno em relação à realidade espacial, de modo a se aproximar de sua realidade.

Assim, com base nas observações feitas na escola no momento das aulas, do diário de campo e apresentação feita através de seminário, afirma-se que as atividades desenvolvidas pelos licenciandos tiveram bons resultados. Porém, deve-se destacar que elas apresentaram ainda, um caráter tradicional, centradas no conteúdo, ao se apoiarem no questionário e no vídeo, além do fato deste último não ser desenvolvido especificamente para alunos desta faixa etária, mas sim para a formação de jovens de adultos (Telecurso 2000). Além disso, destaca-se que as atividades deveriam ter sua idealização, organização e aplicação voltadas de modo mais intenso aos referenciais teóricos e metodológicos da Cartografia escolar, discutidos em sala de aula, conforme aqui apresentados.

Com base no que foi apresentado neste capítulo, pode-se discutir e refletir um pouco mais sobre a Cartografia Escolar e sua importância na formação inicial de professor. Também é possível verificar como sua inserção reverberou nas práticas dos alunos em suas atividades docentes iniciais, por meio das aulas/minicursos. Neste sentido, conclui-se que essas discussões atuaram no sentido de despertar a atenção dos alunos para as potencialidades da Cartografia Escolar na sala de aula da Universidade e da escola.

CAPÍTULO 4 – O PROFESSOR REFLEXIVO E SUA PRÁTICA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA.

Conforme se apontou no Capítulo 1, a partir deste momento serão discutidas mais profundamente questões de grande relevância à pesquisa, como a importância de se rever, sob a óptica reflexiva, o funcionamento da disciplina Prática de Ensino em Geografia e do Estágio Supervisionado, bem como a formação inicial de docentes dos ensinos fundamental e médio a partir de uma experiência de pesquisa junto aos concluintes do curso de Licenciatura em Geografia no ano 2011. Deste modo, a partir de uma série de atividades desenvolvidas naquele ano, voltadas à Cartografia Escolar, obteve-se um conjunto de dados que subsidiaram a discussão sobre os temas abordados nesta tese.

Assim, tal como nos capítulos 2 e 3, irá se tratar dos dados obtidos por meio do material gerado nas etapas apresentadas no quadro 15, dos relatos registrados no diário de campo da pesquisadora, das atividades escritas e também das discussões de outros 4 (quatro) textos, conforme já apresentado no Quadro 8, sendo eles³⁸:

1. Estágio em parceria universidade - educação básica.
2. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.
3. Professor reflexivo? Apontamentos para um debate.
4. O diário de campo como instrumento de registro.

Deste modo, este capítulo segue a mesma estrutura do anterior, em que se apresenta e discute os dados, permeando o debate com os referenciais teóricos da temática abordada. Como poderá ser visto, destaca-se aqui a atividade de reflexão tanto por parte da docente - pesquisadora em sua prática junto à turma de Geografia, quanto dos futuros professores em suas primeiras incursões docentes vivenciadas no estágio supervisionado e em sala aula na Universidade junto à disciplina Prática de Ensino em Geografia.

³⁸As referências dos textos encontram-se na página 45 desta tese.

4.1 – Estudos dirigidos e discussões dos textos: Apresentação dos resultados, análises e reflexões.

4.1.1 – A importância da Prática de Ensino e do estágio supervisionado na formação inicial do professor de Geografia.

No dia 16/06/2011 foi realizada a atividade escrita referente aos textos “*Estágio em parceria universidade - educação básica*” e “*A Prática de Ensino e o Estágio supervisionado*”. Neste momento, foi aplicada uma atividade de escrita, constando 4 (quatro) questões dissertativas relacionadas no Quadro 27.

Quadro 27 - Perguntas referentes aos textos 1 e 2.

PERGUNTAS
1. Apresente as ideias centrais dos dois textos.
2. Discuta as contribuições dos textos para a prática do estágio supervisionado.
3. Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.
4. Com base nas práticas de estágios já vivenciados, faça uma relação entre elas e os textos.

No dia 23/06/2011 ocorreu a análise dos textos tendo como roteiro as perguntas acima citadas. Neste sentido, tem-se na sequência a discussão desta atividade, com base nas respostas dadas pelos alunos e nos debates. Vale lembrar que, tal qual nos capítulos anteriores, serão apresentadas aqui as respostas e passagens advindas das atividades escritas e das transcrições que têm maior relevância à pesquisa.

Nos cursos de licenciatura, deve-se destacar a disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como elementos primordiais no processo de formação do futuro professor. Desse modo, para Carvalho (1985, p. 3):

É igualmente importante que as inovações pedagógicas sejam testadas pelos estagiários, ainda quando alunos da universidade, pois, assim, com a assistência do professor supervisor, eles terão condições de implementá-las e observar seus efeitos na aprendizagem.

Neste contexto, deve-se conceituar estágio. De acordo com Pimenta (2001, p. 21):

Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...] Por isso, costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”.

Desta maneira, na questão 1, que versava sobre as ideias centrais do texto, nota-se que os discentes Lauro e Victor destacam a necessidade de um relacionamento constante e direto entre o docente da disciplina de Prática de Ensino e os estagiários, visando a uma colaboração entre estes agentes para que o estágio não seja apenas um componente obrigatório da grade curricular e se mostre importante na formação dos futuros professores. Nesta direção, as alunas Laura e Mariana também salientam este papel que a atividade de estágio assume, bem como as dificuldades encontradas pelos estagiários devido à sua falta de experiência e ao citado distanciamento entre a Universidade e a escola básica, questão também observada em discussões científicas sobre o tema e sobre o ensino, de modo geral.

As atividades de estágio não podem ficar restritas à passividade e ao comportamento acrítico, já que se trata de um momento de reflexão sobre seu futuro papel como professor. Porém, notadamente, existe uma cultura entre os licenciandos que reduz sua importância, na medida em que ele se transforma em uma mera exigência curricular, desvinculada do contexto pedagógico e prático. Sobre isso, pode-se destacar que:

O estágio, então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem desenvolver uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

O relacionamento entre universidade e escola é alvo de constantes críticas e demonstrações de insatisfação. A distância estabelecida entre os dois níveis de ensino pela educação tradicional ainda se faz presente e os debates que estão sendo travados pelos pesquisadores desta questão buscam superar tanto a

perspectiva de análise centrada essencialmente no aluno da escola quanto a perspectiva de análise centrada exclusivamente em seu docente. Nesta direção, Almeida (2010, p.10) salienta que este foco causa um sério problema a ser encarado na formação docente, em âmbito universitário, especialmente pela disciplina responsável pelo estreitamento das relações entre a universidade e a escola: a Prática de Ensino.

Esta disciplina e seu docente, aliás, são comumente associados ao exercício e cumprimento do Estágio Supervisionado, já que se espera que nas aulas de Prática de Ensino sejam discutidas as experiências dos licenciandos ao realizarem as modalidades de estágio na escola (observação, participação e regência). Contestando aqueles estudos educacionais que focavam sua análise ou no aluno ou no docente, Almeida aponta que:

No caso da Prática de Ensino, a relação fica mais complexa por envolver o professor acadêmico e o professor da escola, o estagiário (professor em formação), e os alunos do ensino fundamental e médio (2010, p.8).

Já no que se refere à Geografia, também se deve destacar a importância da disciplina Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado no processo de formação inicial docente. Neste contexto, eles não podem ser entendidos apenas como um cumprimento da grade curricular,

[...] mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social (SAIKI; GODOI, 2010, p. 26).

Também não se deve esquecer o alerta que Passini (2010, p. 40) faz:

Tomemos cuidado para não nos desviarmos do objeto principal, o conteúdo de Geografia, suas teorias, conceitos e procedimentos de pesquisa. O licenciando deve resgatar as anotações da aula, bibliografias específicas das disciplinas, relatórios de trabalhos de campo de sua formação acadêmica. Deve também fazer a releitura de todo o material teórico à luz das teorias da aprendizagem e elaborar a transposição didática para alunos do ensino fundamental e médio, incluindo a multimídia ao lado dos recursos tradicionais.

Neste sentido, têm-se a seguir os trechos advindos das respostas destes licenciandos.

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais dos textos.

No texto “Estágio em parceria universidade – educação básica” a ideia central é a melhoria em termos de conhecimento adquirido no estágio supervisionado na parceria entre universidade e escola, onde os alunos com apoio da professora de práticas de ensino ministram as regências em sintonia com outros estagiários, sendo vistos como professores pelos alunos, e professores auxiliares pelos professores. Já no texto “Práticas de ensino e o estágio supervisionado” a ideia central é não ser um cumprimento da grade curricular, mas sim abordar conhecimentos contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social.

Discentes: Lauro e Victor

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais dos textos.

“O estágio em parceria com a universidade e educação básica” trata das dificuldades que o estagiário enfrenta, com sua quase nula experiência, resultado de poucos projetos elaborados (a fim de elaborar e propor teorias que levam a melhoria da qualidade de ensino médio e fundamental) nas universidades, além disso os poucos resultados obtidos são discutidos em congressos e seminários, nos quais a presença do professor de educação básica está ausente. O autor traz uma proposta para melhor atuação do estagiário, o estagiário como auxiliar, parceiro ou substituto. O objetivo é de educar o aluno para que ele busque qual a melhor forma de observar, participar e fazer a regência.

“A prática de ensino - estágio supervisionado” fará uma abordagem sobre o estágio, esse é considerado como obrigação, fazendo parte da grade curricular apenas – deve ser visto como parte da transformação social, melhorando a prática e teoria. É apontada a dificuldade do estagiário em transpor para o aluno seu objetivo e deveres de estagiário. A prática de ensino deveria ser uma matéria de

transversalidade.

Discentes: Laura e Mariana

Aquela última e importante questão, indicada por Saiki; Godoi e apontada pelas discentes Laura e Mariana, ainda timidamente discutida pelas coordenadorias de cursos superiores, diz respeito à articulação importante e necessária entre a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e as demais disciplinas de cada curso. Isto é, mesmo que iniciativas venham sendo tomadas com o intuito de envolver todos os docentes dos cursos de formação docente superior, a “tarefa de cuidar do estágio” acaba sendo considerada como o “lado ruim” da disciplina Prática de Ensino, especialmente em virtude da carga de trabalho burocrático relacionada ao acompanhamento da condução do estágio supervisionado pelos alunos. Outro aspecto visto de forma negativa por muitos docentes do ensino superior é a necessidade que o professor responsável pela disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado tem de se relacionar com os diretores, coordenadores pedagógicos e docentes dos ensinos fundamental e médio, responsabilidade que o aproximaria de uma realidade não tão ideal quanto àquela que eles mesmos constroem ao redor de si mesmos e da escola atual.

Já nas passagens a seguir, têm-se as colocações das discentes Júlia e Paula. A dupla destaca a importância do planejamento das atividades de estágio e da parceria entre Universidade e escola de educação básica, por meio dos diferentes agentes envolvidos, como gestores, coordenadores e professores, proporcionando uma experiência que contribua de forma significativa à formação dos licenciandos, abrindo possibilidades de reflexão sobre a teoria e a prática, em um processo de associação contínua entre elas.

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais dos textos.

Texto: Estágio em parceria universidade – educação básica

De antemão, o título deste texto já diz muito por si só, ou seja, a parceria entre duas instituições de ensino diferentes trará bons resultados para a educação do

país em geral.

Essa ideia de parceria entre estágio e sala de aula, se bem feita, elaborada e planejada, contribuiria de forma significativa para o ensino de Geografia.

O texto aborda a falta de preparação que os alunos de ensino superior estão tendo ao concluir sua faculdade e refletindo assim em sua carreira profissional. O estágio que está sendo feito nas escolas pelos alunos de faculdade não tem o menor embasamento prático e muito menos planejamento.

A partir disso, surgiu a ideia de parceria entre a Faculdade Estadual de Maringá com uma escola de nível básico, onde professor da faculdade mantém contato com professor da escola e ambos ajudam o estagiário. Através de reuniões, reflexões colaborativas.

O texto fala também de parceria firmada entre estagiário e professor regente, o que resulta de forma positiva para ambos os educadores. Isto é, o estagiário aprende como lidar com as diferentes séries presentes numa escola e o professor regente poderá ter contato com novas técnicas de trabalho.

Ambas estão presentes em todas as licenciaturas; de importância significativa, entende-se que relacional teoria → prática entra como um laboratório, ou seja, a sala de aula como um instrumento em que expressamos discussões, metodologias, reflexão, espaço que produzimos a prática. Durante a graduação a grande busca é pelo conhecimento teórico, que é de suma importância para melhorar a prática, sendo um componente do currículo, o estágio é uma atividade e não uma disciplina de grande articulação.

Ao término do curso não termina a formação profissional, a busca é contínua que exige atualização; através da vivência do cotidiano em sala, se aprofundam as ações metodológicas, enriquecendo o desempenho profissional.

Discentes: Júlia e Paula

É no exercício do estágio supervisionado que o licenciando terá a oportunidade de articular teoria e prática, em um movimento analítico que não se inicia apenas na universidade – com a teoria – e se encerra apenas na escola – com a prática. De fato, o que se espera da universidade é que ela prepare o futuro

professor para que, a partir da teoria discutida em sala de aula, ele as possa rever ao analisar e observar a realidade escolar. Para tanto, ele deve ser imbuído tanto de capacidade crítica quanto de ferramentas metodológicas para operar tal crítica, e a prática reflexiva lhe permitirá desenvolver esta autonomia.

Em seguida – e não finalmente, já que este movimento de ir e vir entre teoria e prática deve ser constante – os licenciandos devem retornar às aulas de Prática de Ensino para discutirem suas experiências junto à escola, refletindo “sobre a teoria praticada e a prática teorizada” (Passini, 2010, p.14). De fato, o docente responsável pela disciplina de Prática de Ensino deve também participar deste processo de refletir sobre a teoria na prática, vivenciando a realidade da escola básica, “diferente daquela da universidade, e orientar, juntamente com a professora regente, os alunos estagiários em relação à prática pedagógica no ambiente do estágio” (Malysz, 2010, p.22). Ao estreitar o seu relacionamento com os demais agentes do processo de formação inicial de professores, o docente da disciplina de Prática de Ensino verá de perto “os estagiários passarem a ser vistos pelos alunos como professores e, pelos professores, como professores auxiliares” (Malysz, 2010, p.24).

Já na questão 2, questionou-se a contribuição dos textos ao estágio. Sobre isto, as discentes Laura e Mariana salientam que as dificuldades apontadas no texto podem ser observadas “neles mesmos” (o conjunto de colegas licenciandos), devido à sua falta de experiência, à dificuldade para lidar com problemas de disciplina entre os alunos da educação básica e à associação quase exclusiva que se estabelece comumente da atividade de estágio como algo obrigatório, dissociada da realidade. Os alunos Carlos e Mário salientam que os textos contribuíram em especial para trazer à tona a importância de alguns elementos ao longo do estágio, como o uso adequado da linguagem e, principalmente, o planejamento e a associação entre teoria e prática. Estes quesitos podem ser observados nos trechos a seguir:

Pergunta 2: Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.

É perceptível que as dificuldades apresentadas no texto estão presentes em nós, como a elaboração de aula, o estagiário com pouco ou sem experiência alguma,

pensam em aulas que muitas vezes duram a metade ou o dobro da aula, o resultado é a indisciplina. Talvez essa não aceitação por parte do estagiário seja porque é feito e visto como obrigação, assim como comentado pelo autor.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 2: Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.

Os textos trazem pontos importantes a serem observados durante o estágio, alguns que talvez não consideremos relevantes, mas possuem grande importância, tais como:

- a) o planejamento de como deve ser feito, discutido, seguido ou não no momento de ministrar a aula;
- b) o tempo que deve ser administrado de forma que a aula não fique extensa, interrompendo o tema e que não fique curta, deixando os alunos com tempo ocioso;
- c) cuidado com a linguagem para que a relação de respeito entre professor e aluno não fique prejudicada, pois quando os alunos não escutam o professor, acabam se desinteressando e iniciam conversas entre si;
- d) os alunos têm o direito de saber o que se pretende naquela aula, para que também possam se esforçar para que possam atingir a meta;
- e) no quadro-negro colocar tópicos do tema, os objetivos a serem perseguidos, deve ser planejado, pois a lousa com informações confusas atrapalha o raciocínio dos alunos;
- f) relação com nossos futuros colegas de trabalho, a relação entre aluno e professor e que também não basta apenas o conhecimento teórico e sim uma conciliação do nosso conhecimento prático com o teórico.

Discentes: Carlos e Mário

Nos trechos a seguir, pode-se notar que a dupla formada pelos licenciandos Johnson e Sofia salientam elementos do primeiro texto que contribuem a um melhor

planejamento das aulas. Contudo, eles dão especial destaque à importância do estágio como um momento em que se associa teoria e prática, consolidando as concepções como educador.

Todavia, é essencial considerar que a carreira docente tem no estágio um momento de fundamental importância no que se refere ao amadurecimento de alguns referenciais teórico-metodológicos e de ordem prática. Mas, este processo deve ser contínuo, sendo construído ao longo de toda carreira docente em um processo constante de ensino e aprendizagem.

Tendo vivenciado enquanto licenciandos o estágio supervisionado, Saiki; Godoi reforçam sua importância, refletem sua prática e salientam que:

O estágio supervisionado tem um papel fundamental na formação do futuro professor. É o estágio tanto de observação e participação, como de regência, que possibilita ao aluno a vivência das relações no cotidiano escolar, adquirindo informações e habilidades para formar o novo profissional. O ensino é fundamentalmente baseado na relação entre experiência acumulada na prática e teoria construída, que a fundamenta direta ou indiretamente [...] Para nos tornarmos professores, precisamos construir conhecimento profissional, que não é algo pronto e que podemos compreender apenas estudando a experiência dos outros. O conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construído pela vivência em sala de aula, ao longo da carreira como professor (2010, p.29).

Todavia, faz-se necessário ressaltar que a pesquisadora, quando de sua realização do estágio, pôde notar esta importância através de bases teóricas discutidas na Universidade na disciplina de Prática de Ensino. Porém, estes referenciais pouco ou nada se relacionavam com as práticas vivenciadas no estágio, não possibilitando o total aproveitamento da disciplina, cujos pressupostos teóricos eram trabalhados de forma desassociada com as atividades realizadas no estágio, as quais, por sua vez, não eram devidamente exploradas no ambiente acadêmico. Assim, a relação entre a Prática de Ensino e a realização do estágio era um tanto quanto nebulosa aos olhos da pesquisadora – enquanto o escopo teórico da disciplina parecia-lhe descolado das atividades práticas, as mesmas não pareciam condizer com as matrizes discutidas nos textos e suas discussões.

Não obstante, a lacuna advinda dessa vivência refletiu-se ainda nas primeiras experiências como professora dos ensinos fundamental e médio; a dinâmica da sala de aula mostrava-se muito mais complexa que a vislumbrada na formação inicial. O desconforto causado por essa experiência incitou na pesquisadora uma série de questionamentos sobre sua formação pessoal e, à medida que tais inquietações não se mostravam um problema isolado, mas sim compartilhado por outros colegas de profissão, passou-se a refletir sobre a formação docente na área de Geografia de uma forma geral.

Posteriormente, o cenário do Ensino Superior na área de Práticas de Ensino possibilitou reviver essas inquietações e estimular questionamentos mais aprofundados e voltados, mais do que nunca, para a área da formação docente. Nesse sentido, a importância de minimizar essa problemática provou-se ainda maior, apontando para a necessidade de ações investigatórias.

Pergunta 2: Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.

Especialmente o segundo texto ressalta a importância do estágio supervisionado, pois é esta a hora que o aluno consegue transformar a teoria em prática e se firmar na carreira de educador. E trabalho a seguir é por em prática no que se refere ao primeiro texto onde se destaca alguns itens que o ajudam ao seu planejamento de aulas.

Discentes: Johnson e Sofia

Quanto às dúvidas teóricas, algumas das duplas afirmaram não tê-las. Conforme se nota nos trechos a seguir, aquelas que as pontuaram, como as duplas formadas por Johnson e Sofia e Arthur e Sebastião, destacaram o distanciamento entre a Universidade e as escolas de educação básica, em especial as públicas, e se questionaram, neste sentido, se seria possível transpor esta barreira no processo de construção de conhecimento com alunos da educação básica sem sobrepor o papel da Universidade ao da escola neste cenário.

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.

A grande questão é todo esse conteúdo usado na universidade que o próprio nome já diz, é um universo totalmente fora do contexto social das escolas públicas. Seríamos capazes de repassar o que aprendemos?

Discentes: Johnson e Sofia

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.

Em práticas de ensino acreditamos que aumentar o número de prática não quer dizer a formação de um bom profissional e sim seu comprometimento.

Até que ponto as instituições públicas de ensino não se sentirão “inferiores”, perante as universidades e entre seu quadro de profissionais e estagiários de licenciatura?

Discentes: Arthur e Sebastião

E por fim, a questão 4 tratava das possíveis relações entre as práticas de estágio vivenciadas pelos licenciandos e as ideias trazidas nos textos. Sobre esta questão, a dupla formada por Alice e Júlio destacou que o estágio permite um maior conhecimento da realidade escolar por meio do acompanhamento das atividades desenvolvidas neste ambiente. Já as alunas Júlia e Paula salientaram que as atividades de estágio possibilitam um processo de reflexão acerca do trabalho docente e posterior crescimento profissional. Estes elementos podem ser observados nos trechos a seguir:

Pergunta 4: Com base nas práticas de estágios já vivenciados, faça uma relação entre elas e os textos.

Apesar das poucas horas de estágio vivenciadas, estamos podendo conhecer melhor o ambiente de relação entre os alunos e os professores, e como foi

mostrado no texto pretendemos participar de reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

Discentes: Alice e Júlio

Pergunta 4: Com base nas práticas de estágios já vivenciados, faça uma relação entre elas e os textos.

Os textos incentivam a reflexão, a busca do crescimento profissional; visto que tanto na rede pública quanto na particular o material fornecido é insatisfatório, necessitando de adequações. E essas adequações só serão sanadas se um bom profissional estiver regendo.

Discentes: Paula e Júlia

Por sua vez, as alunas Laura e Mariana citam as dificuldades de diferentes naturezas encontradas pelos estagiários, como, por exemplo, a relação com o docente regente, a indisciplina e as funções dadas aos estagiários. E os alunos Johnson e Sofia afirmam que diante de suas experiências de estágio na modalidade de observação, apesar dos textos trazerem elementos teóricos importantes, a prática tem se mostrado bastante problemática devido a situações de indisciplina e violência encontradas em escolas no nosso país.

Tal afirmação foi bastante recorrente nas falas dos licenciandos, que se mostraram apreensivos em relação à interferência da indisciplina na prática docente. Nesse sentido, o compartilhamento e comparação de experiências particulares da pesquisadora foi fundamental para as reflexões e questões levantadas, uma vez que sua vivência como professora no ensino fundamental e médio mostrou que a indisciplina afigura-se como um grande problema para o cotidiano escolar. A seu ver, este problema dificulta a realização de muitas atividades, cuja contribuição é fundamental para a compreensão de conceitos geográficos, tanto de ordem teórica quanto prática.

No que se refere à Cartografia Escolar, muitas atividades exploratórias – como excursões didáticas, trabalhos em grupo, debate – tornam-se muitas vezes inviáveis,

já que o comportamento não permite a compreensão dos conceitos abordados pela atividade. Essa problemática, haja vista sua relevância e ocorrência na prática, aponta para a necessidade de discussões mais frequentes e abrangentes sobre o tema, visto que sua complexidade suscita opiniões diversas, cujos desdobramentos sugerem inúmeras possíveis posturas a serem desenvolvidas pelo futuro docente; assim, a construção de um conhecimento teórico amplo, reiterada pelo compartilhamento mútuo de experiências, é fundamental para a formação de futuros professores, os quais estarão em constante contato com o problema da indisciplina em diversos contextos e cenários.

Pergunta 4: Com base nas práticas de estágios já vivenciados, faça uma relação entre elas e os textos.

O mais visível entre o estágio e os textos são as dificuldades, seja em tom de voz, constrangimento, concorrência entre professores e estagiários, a falta de preparação dos professores em lidar com a indisciplina, funções dadas aos estagiários, sem relação com seus objetivos.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 4: Com base nas práticas de estágios já vivenciados, faça uma relação entre elas e os textos.

Fazendo o estágio supervisionado na etapa de observação podemos dizer que se encaixa totalmente aos textos, porém, de uma maneira teórica, pois quando passamos pela referência entraríamos em contato social totalmente hostil, onde faremos algum dia e teremos que fazer estágio em comunidades para poder entender toda a intolerância.

Discentes: Johnson e Sofia

A seguir, discorre-se sobre as discussões realizadas em sala de aula. Destaca-se que, como em outros momentos, houve certa dispersão. Porém,

algumas das colocações serão aqui citadas por se mostrarem importantes no contexto do estudo.

Nos trechos a seguir, os discentes apresentam suas opiniões e impressões sobre o estágio, principalmente a relação entre o estagiário e a escola. Pelas colocações das discentes Mariana e Júlia, nota-se a crítica em relação à posição do estagiário frente às turmas e as funções que lhes são designadas, que nada ou pouco têm a contribuir à sua formação. Já o aluno Arthur discorre sobre a posição das escolas, que assumem atitudes contrárias às ideias para amenizar estes possíveis problemas.

Nesse sentido, uma perspectiva mais ampla, temporal e comparativamente, é fundamental para a reflexão sobre o tema a partir da relação entre estagiários, professores e escolas. Aliada às colocações dos licenciandos, a experiência da pesquisadora é capaz de fornecer embasamento para a percepção de um círculo vicioso de difícil abordagem e solução: os estagiários em formação têm suas atividades nas escolas um tanto limitadas, comprometendo assim o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva em relação à prática de estágio, da mesma forma que não são estimulados pelo professor regente, o qual costuma dar pouco espaço de atuação aos estagiários. Estes, quando no papel de docentes, no qual, por sua vez, estarão em contato com outros estagiários, poderão tender a reproduzir a mesma postura, por não disporem de parâmetros e metodologias de recepção e relacionamento com os estagiários no cotidiano escolar. A percepção dessa problemática afigurou-se como uma inquietação da pesquisadora, cuja experiência enquadra-se na situação descrita acima – já que como sua atuação como estagiária foi um tanto quanto limitada, tendeu a reproduzir o mesmo padrão enquanto professora da educação básica.

Logo, pensar criticamente a atuação do estagiário dentro das escolas, bem como questioná-la e buscar maiores possibilidades de ação, demonstra-se fundamental para o processo de formação de professores, mesmo que não se obtenha resultados palpáveis imediatos – ainda que nenhuma medida seja tomada a curto prazo, o questionamento do comportamento tradicional e a exposição de como ele pode ser insuficiente e até mesmo danoso aos docentes em formação sinaliza a necessidade de mudanças nesse contexto, no qual uma atuação mais significativa

do estagiário é capaz não só de contribuir para a sua prática, mas também para a de seus futuros estagiários, revertendo a situação para um círculo virtuoso de contribuição mútua e formação mais eficaz.

CARLOS – Acho que no estágio há certa dependência do professor regente.

MÁRCIA – Por exemplo, o que acontece, no caso da Mariana... Quer falar um pouco da sua experiência? Pode falar...

MARIANA - Eu só achei errado que, desde o momento em que eu entrei, a professora me apresentou como a estagiária, não que eu não fosse, mas eu perdi um pouco da autonomia. Dentro da sala e eu acho que além de ter que preparar aula para fazer a regência, depois, deve ser você na sala, nada de professor. Porque depois que você pegar a aula, não vai ter professor para te ensinar. Porque eu tive a experiência sem professor e com professor. E acho que a experiência sem professor é melhor. Porque é ali que você vai ensinar mesmo. É só você e o aluno.

JÚLIA – Acho que isso é outro problema do estágio porque o aluno nunca teve contato, de repente ele vai lá e fica completando diário. Isso é muito sério, porque o estagiário chega e o professor faz isso, é um abuso. Tem que preencher diário, corrigir prova. E ainda não pode falar nada. E ainda mais diário que é uma coisa muito braçal. E não precisa ser sempre igual. Então, eu acho errado porque o estagiário chega para estagiar em Geografia e é colocado para preencher diário. Também acho errado quanto às horas porque são muitas. Se fosse menos horas, você chegaria, observaria e pronto. E evitaria que o professor ficasse querendo preencher o seu tempo.

ARTHUR – Tem diretor que conhece o professor e sabe como ele é e prefere que o estagiário não vá, porque o regente vai encontrar alguma coisa para criar problema com o estagiário. Então, eles já evitam, dizem que assinam, para o estagiário não ir. Às vezes, nem é por causa da escola, é por causa do professor.

Percebe-se pela fala da discente Mariana que, em alguns casos, a postura do professor regente, logo de início, reduz a autonomia do estagiário e prejudica sua segurança. A colocação dos discentes sobre a atribuição de trabalhos braçais, que

não promovem o engajamento dos estagiários com a dinâmica da sala de aula e tampouco o desenvolvimento de suas potencialidades didáticas, sinaliza para o fato de que o professor de Prática de Ensino deve conhecer procedimentos metodológicos que permitam elucidar aos discentes quais suas incumbências e deveres enquanto estagiários, de tal forma que suas experiências possam ser incorporadas em sua formação enquanto futuros professores.

E o futuro professor deve poder desenvolver sua autoconfiança para que possa ser um bom líder na sala de aula, que inspire segurança. Contudo, esta liderança não pode ser exercida de maneira autoritária e em uma via de mão única, caso contrário ele não terá a confiança dos alunos em seu trabalho, condição fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho docente. Nesta direção, segundo Passini:

A aula é como um jogo em que os participantes vão trabalhar para atingir uma meta: a aprendizagem significativa, que tanto professores como alunos devem almejar. O professor, como líder, precisa fazer um jogo de sedução e convencimento para que todos se sintam envolvidos e suficientemente comprometidos com o alvo a ser alcançado. O plano conhecido e decidido com os participantes tem, muitas vezes, caráter de negociação em relação ao alvo, ao cronograma, à sequência das etapas e às formas de avaliação. (PASSINI, 2010, p.13).

A seguir, notam-se mais algumas passagens relacionadas à relação interpessoal que se estabelece entre os agentes escolares e o estagiário. As colocações dos discentes Arthur e Sebastião trazem à tona a questão da concorrência e competitividade entre professores regentes e estagiário, que pode vir a atrapalhar o andamento das atividades de estágio. Neste sentido, percebe-se a preocupação dos licenciandos quanto às consequências destas relações na qualidade da experiência de estágio.

ARTHUR – É. E até mesmo a escola. Você chega lá, porque eu não sei quanto de conhecimento você tem. A pessoa pode pensar: “eu estou parado no tempo, eu não fiz mais curso, não me renovei”. O trabalho contínuo é raríssimo os professores que fazem. Então, eu coloquei este ponto, porque penso até que

ponto eles não vão se sentir ameaçados e inferiores.

SEBASTIÃO - Como vamos manter a classe amigável, uma relação amigável com os futuros colegas de trabalho, se eles nos vêem como concorrentes? Porque no caso o que eu vejo é o seguinte: a situação do jeito do professor é o que? Ele se forma e vai dar aula no estado. Não tem como. É muito difícil ir direto para a escola particular. Se não tiver "QI", vai para o estado. O que acontece? Se um reconhecimento do professor hoje é ele dar aula na escola particular, porque a escola particular vai pagar mais por aula e isso vai ser um reconhecimento do seu trabalho. Porque ele só vai para a particular por indicação e, para ela chamar para trabalhar, é porque o trabalho está sendo bem feito. Se o trabalho não estiver sendo bem feito no estado, ele não vai para a particular. Aí é que está a coisa da concorrência. Porque pode acontecer isso, por exemplo. A gente forma este ano e ano que vem vai dar aula no estado, porque aula de Geografia está sobrando em Franca. Aí, fica um ano no estado e, se deu aula bem, se está precisando de um professor, vai procurar onde? No estado, não é? Ou, então, em outra escola particular. Aí vai procurar no estado e tem indicação de um professor que trabalha muito bem. Aí um ano que você deu aula só no estado já passa para a particular para ganhar mais que um professor que está lá há 20 anos. Então, eu acho que você chega lá e eles vêem você dar aula muito melhor que ele, é muito ameaçador.

JOHNSON – Depende do professor.

SEBASTIÃO – Mas aí como você constrói um estágio bem feito se a maioria dos professores tem esta barreira?

E, por fim, nos trechos que se segue se verifica nas falas das alunas Paula e Laura a questão da desvalorização da função docente, tanto fora da escola quanto dentro dela. Este é um problema delicado que advém de uma série de fatores históricos, políticos, econômicos e sociais. Como se trata de uma temática bastante complexa, não se pretende estender aqui as considerações sobre o tema. Porém, deve-se afirmar que este é um elemento de suma importância na formação de professores e que deve ser tratado de forma contextualizada por pesquisadores,

gestores e demais setores da sociedade, a fim de não só pontuar os fatores determinantes, mas, principalmente, no sentido de se propor medidas mitigadoras que amenizem esta realidade.

A profissionalização do ensino é uma das chaves para recuperar o valor da função docente. Há tempos os debates ao redor deste tema vêm ganhando corpo no mundo inteiro. Vários elementos são enfocados neste processo, todos voltados à melhoria da formação dos professores e da própria atividade docente. Fora do Brasil, alguns avanços já foram alcançados nesta discussão sobre a reforma do ensino, como nos informam Maurice Tardif e Claude Lessard (2011):

Tanto na Europa quanto na América do Norte observa-se a existência de alguns consensos a respeito disso: dar novamente poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores da base; promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimento ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos; introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora das práticas e dos atores; fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação; integrar os pais na vida da escola e nos processos de decisão a respeito dos alunos; reduzir a burocracia que desvia, muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação de tarefas; valorizar o ensino na opinião pública... (TARDIF; LESSARD, 2011, p.26).

Tardif e Lessard, contudo, são realistas ao afirmarem que esta substancial e generosa lista de proposições reformadoras, por vezes considerada utópica, não chegou a se realizar, já que os obstáculos à profissionalização do ensino e dos docentes também são muitos. A própria burocracia escolar pode representar uma barreira “à medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva” (Schön, 1992, p.87). Segundo Donald Schön,

A burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. Isto pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de uma aula, ou seja, uma quantidade de

informação que deve ser “cumprida” no tempo de duração de uma aula (1992, p.87).

Entre outros empecilhos, figuram como mais destacados a deficiente formação, o desencontro entre esta e a realidade escolar e a perda de prestígio da atividade docente (Tardif; Lessard, 2011), em meio a uma sociedade marcada cada vez mais pelo pragmatismo e pela busca de enriquecimento, o que atrai os futuros universitários a formações que lhes permitam, depois de formados, perpetuarem estes valores.

Nesse sentido, a vivência da própria pesquisadora é marcada por essa experiência, considerando que, quando de sua decisão de cursar um curso de licenciatura, recebeu comentários desfavoráveis sobre a profissão. Não obstante, sua atuação como professora do ensino fundamental e médio lhe forneceu uma visão reiterativa sobre essa postura: muitos alunos, principalmente quando em preparação para o vestibular, demonstraram grande desinteresse e menosprezo em relação à profissão de docente.

Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam (TARDIF; LESSARD, 2011, p.27).

Ao discutir esta questão, Miguel Zabalza (2004) lembra que a pressa e as pressões do dia a dia fizeram com que o docente universitário sucumbisse aos aspectos mais práticos da profissão, uma racionalidade técnica herdada do positivismo (Pérez Gómez, 1995), deixando de lado a especulação, as questões doutrinárias e até mesmo as tertúlias com seus alunos sobre as mais diversas temáticas (Zabalza, 2004, p.125) para aplicar rigorosamente “teorias e técnicas científicas” (Pérez Gómez, 1995, p.96). O professor acabou perdendo sua autonomia em meio ao cotidiano escolar, tornando-se um burocrata do ensino, um reproduzidor de conhecimentos e um indivíduo conformado com esta desestimulante realidade escolar. Tardif e Lessard, após diagnosticarem esta situação, reforçam

idealmente quais deveriam ser o real estatuto do ensino e o lugar e o papel reservados ao docente em um cenário a ser ainda alcançado:

O ensino aproxima-se bastante, assim, daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com representações, muitas vezes, renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho. Finalmente, segundo essa visão, o docente se assemelha mais a um ator social do que a um agente da organização. Sua identidade é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho; sua situação tem menos a ver com o organograma da organização do que as negociações diárias com os outros agentes educativos (TARDIF; LESSARD, 2011, p.45).

Diante deste cenário,

[...] os novos parâmetros de profissionalização docente situam-se entre posições modernistas (caracterizadas por certos valores como a colaboração, a reflexão, o senso de pertencer à instituição) e outras mais pós-modernistas e liberais (sensibilidade, criatividade, orientação para o mercado de trabalho, desenvolvimento pessoal, etc.). (ZABALZA, 2004, p.125-126).

PAULA – Uma outra coisa que acontece lá no hospital onde eu trabalho é que as pessoas perguntam o que eu estou fazendo. Quando eu falo o que faço, elas falam como que eu vou deixar um emprego no hospital e ir da aula. Mas nossa, eu é que trabalho lá. Então, eu é que sei o que é melhor para mim. Muita gente pergunta: Por que você não faz enfermagem? Então é muito complicado.

MÁRCIA – A Laura teve este problema com os professores na escola em que estagiou, não?

LAURA – Os dois professores são tranquilos, os de Geografia, os outros é que ficavam me mandando fazer outra faculdade, que eu era muito nova, que aquilo não era para mim.

Essa atividade, na qual os licenciandos apresentaram suas experiências no estágio supervisionado, contribuiu para levantamento de questões voltadas às dificuldades encontradas no cotidiano da prática docente, através de um maior

aproveitamento do espaço disponibilizado pelas aulas da disciplina Prática de Ensino. Essa abertura, na medida em que contribuiu para expor e refletir sobre as vivências pessoais escolares, sinalizou a importância de se falar mais sobre as experiências do estágio supervisionado na sala de aula, de modo a estimular a construção de uma relação intercambiante de vivências e opiniões que permitam o desenvolvimento de um debate sobre a própria atuação enquanto docente, fomentando uma atuação constantemente repensada com base em suas próprias experiências e descobertas, cujas materializações e conjecturas convergem para a formação de um professor reflexivo. Essa prática, aliada com a discussão de outros temas da Geografia, como a Cartografia Escolar, encerraram a produção de um conhecimento que, longe de desprezar vivências cotidianas e aparentemente banais, estimulou a construção dos referenciais que nortearão suas práticas como futuros professores.

4.1.2 – Estudos do texto “Professor reflexivo? Apontamentos para um debate”.

No dia 30/03 foi realizada a atividade escrita referente ao texto “Professor reflexivo? Apontamentos para um debate”. Inicialmente, é necessário destacar que, de modo geral, a turma demonstrou certa dificuldade quanto à linguagem teórica do texto, fato que pode ser notado nas respostas aqui apresentadas.

A atividade foi orientada por 5 (cinco) questões dissertativas, sendo elas:

Quadro 28 - Perguntas referentes ao texto 3.

PERGUNTAS
1. Apresente as ideias centrais dos dois textos.
2. Discuta as contribuições dos textos para a prática do estágio supervisionado.
3. Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.
4. Discuta o conceito de reflexão segundo os autores mencionados.
5. Analise o papel da reflexão na formação de professores.

Segundo Zabalza, um dos postulados mais fundamentais desta nova profissionalização é a idéia de formar um profissional reflexivo sobre sua própria prática:

Trata-se de romper com o preconceito pernicioso de que a “prática” gera conhecimento. Não é a prática que aprimora a competência, mas prática planejada, que vai crescendo à medida que vai documentando seu desenvolvimento e sua efetividade. Por outro lado, ainda há âmbitos do exercício profissional que marcam seu nível de qualidade com base na “quantidade prática” de quem o exerce (o piloto pelas horas de vôo, o cirurgião pelas cirurgias realizadas, os escritores pelo número de romances, etc.). A prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não submetida a comparações e se não modificada poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros. De qualquer forma, refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto-avaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes. (ZABALZA, 2004, p.126).

Carlos Marcelo Garcia (1999) também salienta que o professor deve ser capaz de refletir sobre sua própria atuação docente, raciocinando sobre sua prática educativa, sobre sua compreensão desta prática e sobre o contexto em que ela se dá. Neste processo, além de um bom planejamento prévio que envolve, inclusive, a aplicação experimental de atividades junto aos alunos com fim diagnóstico, deve-se registrar tal experiência dentro e fora das classes (Garcia, 1999, p.183). É o ponto de vista da “investigação-ação”, na qual:

[...] o professor é concebido com uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria prática, capaz de levar a cabo o que Schön denomina reflexão-na-ação. Ao refletir sobre a sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemológica (GARCÍA, 1999, p.183).

Donald Schön ilustra esse ponto de vista de maneira muito clara:

O processo de reflexão-na-ação, tal como Tolstoi o descreve, e tal como o *dar razão ao aluno* ilustra, pode ser desenvolvido numa

série de “momentos” sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo o que aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p.83).

Não se deve encarar o processo de reflexão como um modo de agir individual e isolado do contexto circundante,

[...] passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.103).

Nas devolutivas à primeira questão desta atividade, que tratava das ideias centrais do texto, tais problemáticas rondaram as respostas da maioria dos licenciandos. Eles apontaram a necessidade do ser humano em refletir, e o professor mais do que todos, como profissional da educação que tem um papel de grande relevância na sociedade na medida em que constrói com os alunos o conhecimento, em um processo contínuo de ensino-aprendizagem. Neste sentido,

os discentes Lauro e Victor e a dupla formada por Alice e Júlio trazem à tona a ideia da singularidade do ser humano e de sua organização em sociedade, bem como o papel da reflexão na realidade dos professores possibilitando as tomadas de decisão e as ações.

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais dos textos.

No texto, trouxeram alguns problemas de entendimento que pretendemos enfrentar e que o trabalho docente é realizado por uma pessoa concreta numa realidade concreta, onde essa pessoa encerra a possibilidade da reflexão, ainda que essa pessoa não seja objetiva. Sendo assim, o ponto de partida é o ser humano, e a questão e a preocupação com o que o homem tem ocupado gerações diversas que de diferentes modos tentaram e tentam encontrar uma resposta. Tem relações que não se excluem e têm na pessoa humana o seu ponto de convergência. Assim no texto é necessário ressaltar que ao referir ao ser humano como um projeto em movimento, assim o fazem por crer que a realidade é móvel e na necessária relação homem-mundo dá-se uma interação e uma interdependência.

Discentes: Lauro e Victor

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais dos textos.

O texto nos fala sobre o homem, suas reflexões e suas relações entre si, o texto trata do ser humano como único e irrepitível e que nós precisamos uns dos outros para encarar problemas e trazer soluções para formarmos uma sociedade. A ideia de reflexão que o texto nos mostra é que sempre temos que perceber ou refletir sobre algo que achamos errado ou certo, temos que ter consciência dos atos que iremos fazer para com os alunos, que iremos trabalhar ou com qualquer outro ser humano.

Discentes: Alice e Júlio

A questão 2 tratava das contribuições do texto para a prática de estágio. É possível notar através dos trechos a seguir, que as discentes Mariana e Laura ressaltam que o professor está em constante processo de construção intelectual e que, por isso, é fundamental que ele se volte à reflexão. Para tanto, o conhecimento adequado dos métodos e das ferramentas de pesquisa contribui para que as formações intelectual e pedagógica sejam perenes. Além disso, as aulas perpetuam os papéis socialmente estabelecidos a professores e alunos, como “transmissores” e “receptores” do saber, respectivamente. Embora já bastante combatido, este pressuposto ainda norteia a prática docente de muitos profissionais da educação e se faz presente na compreensão de alunos, familiares e outros agentes da sociedade.

O professor que reflete sobre sua própria prática docente deve ser, também, um professor que pesquisa. A abordagem científica não deve ser exclusividade da academia, e a transposição didática para a escola não deve simplificar conteúdos acadêmicos, como alerta Passini (2010, p.42), ao se referir especificamente ao trabalho de análise dos fatos geográficos em sala de aula. É importante também lembrar que a pesquisa é, em si, uma forma de aprendizagem. Ao pesquisar, ele também incentivará seu aluno a fazer o mesmo, levando este a produzir seu próprio conhecimento, compartilhá-lo em sala de aula, ser protagonista e não passivo no processo de ensino-aprendizagem. Sobre esta questão fundamental a respeito do professor reflexivo sobre sua própria prática docente, Helena Copetti Callai (2006) informa ser questão básica:

[...] considerar a pesquisa como princípio da aprendizagem. É a tentativa de superar o dar aula para passar o conteúdo e, assim, repetir o que o professor diz (quase que indefinidamente). Vale tanto para a formação do professor quanto para o seu exercício profissional. Se o professor, como aluno, conseguir desenvolver a autoria de seu pensamento, poderá criar essas condições para os seus alunos. A prática da pesquisa permite que o aluno efetivamente realize a aprendizagem e, como professor, possa pensar a sua prática, questionando as suas ações e construindo o seu pensamento (CALLAI, 2006, p.258-259).

Tal postura impediria a perpetuação da crença, ainda hoje perceptível no fazer docente nos ensinos fundamental e médio (e por que não dizer também no

ensino superior) de que cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender (Zabalza, 2004). Assim, se os alunos aprendem um determinado conteúdo, o docente credita tal sucesso ao seu desempenho; por outro lado, se os alunos não assimilam o que está sendo trabalhado em sala de aula, tanto eles quanto os professores atribuem este fracasso “à falta de capacidade, de interesse ou de conhecimentos” dos alunos (Zabalza, 2004, p.169).

O desafio da formação dos professores universitário (e dos professores em geral) é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou (ZABALZA, 2004, p.169).

Desenvolvendo a questão da importância de um papel protagonista dos futuros docentes em sua própria formação nos cursos de Licenciatura, Maria Assunção Flores destaca que o ímpeto para a mudança no processo de ensino-aprendizagem reside especialmente nos licenciandos, daí a importância de incentivá-los à reflexão de sua própria prática. Segundo a autora:

Assim, é essencial que os alunos futuros professores desenvolvam compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a sua própria prática, o que constitui um desafio para os formadores de professores, “uma vez que “a fonte de conhecimento” e o ímpeto de mudança residem, claramente, no aluno futuro professor e não no próprio formador de professores” (LOUGHRAN, 2009, p. 34 apud Flores, 2010, p.184). Ao serem encorajados a assumirem o papel de investigadores, os alunos futuros professores aprendem algo que, não sendo novo do ponto de vista da perspectiva dos formadores de professores, é, para eles, novo e significativo do ponto de vista pessoal e profissional (Flores, 2010, p.184).

Para Flores, em concordância com vários outros autores por ela destacados, haveria um cenário mais positivo hoje em dia junto aos cursos de formação inicial de professores para a implementação de estratégias inovadoras, entre as quais a dimensão reflexiva. Isto se deveria especialmente a uma maior preocupação com o nível de formação profissional dos futuros professores (FLORES, 2010, p.184).

Já as alunas Paula e Júlia destacam que as ideias apresentadas no texto possibilitam melhor embasamento das discussões sobre o momento atual pelo qual a educação vem passando, de modo a refletir sobre as relações entre professores e alunos e a ação de cada um.

Pergunta 2: Discuta as contribuições do texto para a prática de estágio supervisionado.

O texto nos refere a todo momento de forma direta e indireta que nessa formação de docência, não podemos esquecer que estamos sempre em movimento de construção, não devemos cristalizar uma postura definitiva, a busca de estar tentando fazer modificações sem esquecer a importante tarefa de basear o trabalho em pilares sociais. O autor nos remete ainda que, apesar de tanto se falar que professores e alunos estão envolvidos, a realidade que nos é apresentada é de um aluno que deve obediência à autoridade do professor, e este determina os critérios de avaliação, tem a palavra final quanto ao “aproveitamento” e “progresso” do estudante.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 2: Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.

Contribui a fim de podermos reexaminar questões referentes à reforma educativa, no que se diz respeito à crise da confiança no conhecimento profissional, muito importante no momento que estamos buscando nossa bagagem teórica. E poder distinguir conflitos embasados entre o saber escolar e a reflexão na ação dos professores e alunos.

Discentes: Paula e Júlia

Júlia e Paula tocam em uma questão central para a formação do professor reflexivo de sua prática: a caracterização dos saberes docentes. Sobre isso, Tardif (2002, p. 21) aponta que:

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. Como os professores amalgamam esses saberes? E, se há fusão, como ela se opera? Ocorrem contradições, dilemas, tensões, "conflitos cognitivos" entre esses saberes? Essa diversidade dos saberes também traz à tona a questão da hierarquização efetuada pelos professores.

O referido autor ainda expõe que:

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2002, p. 38)

Diante disso, é necessário compreender que as relações e experiências familiares, sociais, profissionais e escolares têm grande influência no processo de formação inicial do professor. Dessa forma, de acordo com Tardif (2002, p. 33) "[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes".

De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão (TARDIF, 2010, p.33).

Esse quadro de desvalorização da profissão é perceptível em diversos segmentos da sociedade, de forma tão arraigada que costuma não só ser capaz de ser aceita sem grandes questionamentos, mas também de produzir outras

impressões e opiniões acerca da profissão. Nesse sentido, Kagan (1992, p. 142) expõe que:

[...] os professores em formação entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino.

Ainda que a visão do autor seja verificável em muitas situações, a experiência da pesquisadora vai ao encontro a essa perspectiva. Da mesma forma que muitos alunos de educação básica, a observação das atividades de seus próprios professores gerou a idealização de determinados padrões comportamentais dos professores, vistos como um “modelo” de adequada execução da prática, em contraposição à atitude de outros, que nem sempre parecem explorar devidamente as possibilidades didáticas, ou mesmo empenhar-se satisfatoriamente para isso. A posição de licencianda, por sua vez, contribuiu em muito para a desmistificação dessa atribuição de “culpa” ao professor pelo sucesso ou não do processo de ensino-aprendizagem – o fato de que há muitas mais variáveis de interferência nesse processo começou então a se tornar mais claro e perceptível, da mesma forma que começou também a assumir-se uma postura mais crítica e questionadora em relação aos ditos padrões de ação docente.

Contudo, a situação se complexifica ainda mais após a formação e início da atividade docente. O sem-número de situações de difícil trato a que o professor encontra-se exposto cotidianamente, bem como a variedade de alunos e formas de apreensão de conteúdo, aponta para uma dificuldade que não pode ser facilmente captada fora da experiência de atuação profissional. Por esse motivo, a posterior atuação como professora de Prática de Ensino sinaliza para uma necessidade de reflexões dessa ordem ainda na graduação, guiadas pelo docente responsável, de modo que estimulem uma desconstrução de crenças pessoais ainda no período de formação inicial.

Diante disso, sobre estes “outros saberes”, Tardif afirma que “Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os

professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (2010, p.55).

Por conseguinte, é de fundamental importância compreender a complexa estrutura que permeia o trabalho docente e seus agentes. Desse modo:

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente, no dia-a-dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. (TARDIF, 2010, p. 141)

Outro ponto a ser destacado é que a conjuntura política e educacional de nosso país acaba por impor papéis bastante específicos à comunidade docente, o que gera um distanciamento entre os educadores e a comunidade científica. Sobre isso, Tardif (2010, p. 35) salienta:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino.

Este processo gera, certamente, necessidade de reflexão, visando transpor tal barreira. Neste sentido, é importante compreender que:

[...] a reflexão sobre o distanciamento entre os saberes escolares e os saberes científicos requer uma inversão de discussão: ao invés de partir das análises dos saberes científicos, [...] é preciso remontar desde os saberes escolares até o processo de sua reconstrução e institucionalização. Em consequência, o conceito de cultura escolar e a consideração disciplinar da Geografia aparecem como os pilares de um modelo mais global e potente (LESTEGÁS, 2000, p.115).

Esse distanciamento, no entanto, não ocorre somente no âmbito acadêmico, mas também no senso-comum recorrente de agentes escolares, especialmente entre os alunos. A experiência escolar nem sempre promove o contato com a gama

de possibilidades que existe na Universidade, de modo que muitos não têm consciência de que os cursos de licenciatura também oferecem possibilidades de pesquisa. Sendo esta uma experiência vivenciada pela pesquisadora, cuja descoberta e contato com atividades de pesquisa ligadas à Geografia ocorreu somente durante a graduação, a pesquisa afigurou-lhe como um campo rico e complexo, no qual há possibilidades para a reflexão de ideias que nem sempre dispõem de espaço não cotidiano da sala de aula, seja ela escolar ou universitária. Ainda que sua atividade de pesquisa, no nível de iniciação científica, tenha trabalhado somente questões ligadas à Cartografia, a relação entre a disciplina e o ensino escolar eram extremamente significativos. Essa percepção veio a se intensificar no Mestrado, durante o qual a participação em projetos de formação continuada de professores contribuiu para tornar os pontos de contato entre ensino e pesquisa ainda mais evidentes e palpáveis, gerando inquietações e sinalizando o interesse e a necessidade de pesquisas nessa área. Isso intensificou a partir do momento em que a pesquisadora iniciou sua atuação como docente do Ensino Superior, ministrando a disciplina de Prática de Ensino, na qual a necessidade de uma dinâmica de articulação entre ensino e pesquisa afigura-se como uma reflexão fundamental para a formação de professores.³⁹

Por sua vez, as duplas Johnson e Sofia e Carlos e Mário destacam que o texto pode contribuir à prática do estágio, visto que a reflexão possibilita melhor compreender e lidar com os muitos momentos vivenciados na sala de aula, o que possibilita ações mais fundamentadas na realidade do ensino, vindo a contribuir para o crescimento profissional dos futuros professores.

Pergunta 2: Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.

Busca entender o papel do professor em uma sala de aula dada a necessidade de praticar um estágio supervisionado e aprendendo a refletir as mais diversas

³⁹ Entre os anos de 2005 e 2010, a pesquisadora atuou junto aos cursos de formação continuada de professores vinculados ao projeto CECMCA (Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental), ligados a UNESP, campus de Rio Claro.

situações dentro da sala de aula.

Discentes: Johnson e Sofia

Pergunta 2: Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.

O texto nos proporciona importantes temas que podem ser aplicados em nossas práticas de ensino. Como por exemplo a reflexão, para que possamos ponderar, analisar e até mesmo voltarmos atrás em nossas decisões, buscando agir com a razão, fazendo assim com que cresçamos e que tenhamos um maior desenvolvimento profissional.

Discentes: Carlos e Mário

A pergunta 3 solicitava que os discentes pontuassem as dúvidas teóricas. De modo geral, as duplas disseram não apresentar dúvidas. Destaca-se, dentre aqueles que as apresentaram, a colocação dos discentes Arthur e Sebastião que questionaram se a reflexão é restrita ao professor ou se a mesma se estende a outros profissionais. Neste mesmo sentido, é importante compreender a importância do questionamento profissional nas mais diferentes esferas, sendo assim capaz de diagnosticar as lacunas e acertos de sua prática. Nesse sentido, afirma-se que:

Verificamos, assim, que o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo necessariamente, não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho [...] (FAZENDA, 1991, p. 55).

Os licenciandos Sofia e Johnson indagaram se o conceito de reflexão é compreendido por todos os profissionais da área como um princípio básico da educação que possibilita o pensar de modo mais amplo. De fato, apesar da reflexividade ser considerada uma premissa básica à prática docente, em consonância com os vários autores aqui abordados, a conjuntura social a coloca à margem das prioridades profissionais. Assim, segundo Magalhães (2002, p. 47),

[...] a discussão do professor como um profissional crítico e reflexivo envolve uma rediscussão dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor, aos alunos, ao livro didático. Envolve questionamentos constantes sobre as práticas discursivas da sala de aula quanto a concepções de ensino/aprendizagem, conteúdos, valores e representações que estão sendo veiculadas.

E, com relação ao professor de Geografia, deve-se ressaltar a reflexividade como uma pré-condição básica, dado o caráter da ciência e, conseqüentemente, de seu ensino. Neste sentido, Cavalcanti (2002, p. 21) elucida:

A formação de professores de geografia, na concepção de profissional crítico-reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da geografia na formação geral dos cidadãos, sobre as diferentes concepções de ciência geográfica, sobre o papel pedagógico da geografia escolar.

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.

Como essa reflexão pesa mais sobre o caso do professor ou se esses adjetivos são mais intrínsecos nos professores, ou isso ocorre com os outros ramos do mercado também.

Discentes: Arthur e Sebastião

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.

Será que todos os profissionais de educação têm a consciência de o conceito ensino reflexivo pode educar para pensar e assim melhorar um conhecimento/ conteúdo; ou seja, do mesmo modo estão ensinando. Pode-se aprender com as pessoas.

Discentes: Johnson e Sofia

Na questão 4, os discentes deveriam discutir o conceito de reflexão a partir dos autores mencionados no texto. Os licenciandos Arthur e Sebastião trouxeram os conceitos apresentados por Descartes e Kant. Já os discentes Carlos e Mário apresentaram uma consideração geral, afirmando o uso da consciência na busca por respostas.

Pergunta 4: Discuta o conceito de reflexão segundo os autores mencionados.

Reflexão é a certo ponto do inconsciente, Descartes diz que há conflito entre o fiscalismo e o espiritualismo, Kant diz que reflexão é a consciência da relação entre as representações dadas e as várias fontes do conhecimento.

Discentes: Arthur e Sebastião

Pergunta 4: Discuta o conceito de reflexão segundo os autores mencionados.

Todos os autores apesar de apresentarem diferentes concepções sobre a reflexão acabam quase sempre atingindo o mesmo ponto. É o momento onde usamos a consciência, o conhecimento onde expomos o que achamos certo e errado em busca de uma resposta.

Discentes: Carlos e Mário

Vale aqui ressaltar que os discentes também puderam refletir em outro momento a respeito do que é ser reflexivo de acordo com Pérez Gómez, em meio às discussões da atividade. Segundo este autor,

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e

suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (1999, p.29).

No que diz respeito à realidade e suas representações, uma questão fundamental é a consideração do papel desempenhado pelo sujeito representado dentro do contexto analisado e a visão dele por si mesmo. Nesse sentido, a trajetória da pesquisadora ilustra a representação a partir dos pontos de vista de aluna, licencianda, professora da educação básica e professora universitária. Não se pretende de forma alguma desmerecer representações e reflexões que não dispõem de tantos pontos de vista, mas sim demonstrar como a realidade apresenta-se de tal forma complexa e multifacetada que se torna inapropriado assumir somente uma “versão” dela – a medida em que certas experiências eram vivenciadas, a reflexão sobre elas tornava-se algo natural e, por que não dizer, quase implícito aos olhos da pesquisadora. A cada etapa, contudo, as vivências do novo papel desempenhado eram incorporadas às experiências e impressões anteriores, agregando-se em suas reflexões de modo a completá-las ao mesmo tempo em que as modificava – respondia a questionamentos anteriores ao mesmo tempo em que atentava para pontos que antes haviam passado despercebidos.

Contudo, a tomada de consciência desse processo de reflexão e da importância dele para a prática só ocorreu no cotidiano da pesquisa, quando a pesquisadora atentou para o quão importante é processo de construção contínua e constante de conhecimentos e práticas, as quais dialogam na realidade sem a separação pragmática (teoria/prática) que se costuma disseminar na formação de professores. Dessa forma, a trajetória diversificada da pesquisadora contribui para uma visão mais ampla e abrangente, capaz de articular os vários papéis dentro da relação ensino-aprendizagem sob diferentes miradas e tendências, de modo a fomentar a reflexão sob a prática docente em seus diferentes contextos.

Finalmente, a questão 5 enfocou o papel da reflexão na formação de professores. Sobre isto, os discentes Lauro e Victor a discutem como um fundamento que deve fazer parte da formação do professor, no intuito de minimizar o viés técnico desta formação. As duplas formadas por Arthur e Sebastião e pelos licenciandos Carlos e Mário destacam o ato contínuo de reflexão que deve fazer

parte da rotina do professor, visando nortear os direcionamentos relacionados aos métodos de ensino.

Por isso, fazem-se necessários o conhecimento, o entendimento e a análise do referencial teórico, visando contribuir a este processo, em um movimento contínuo do refletir sobre o papel docente. Neste sentido, tem-se a seguinte afirmação;

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

Em complemento a isso, Piconez (1991, p. 22) destaca que “O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria”.

Diante disso, é fundamental que haja a reflexão no cotidiano profissional, a fim de analisar a própria prática de forma consciente e crítica. No que se refere à docência, tal idéia se torna ainda mais latente, mediando o papel do professor. Dessa forma:

[...] indagar/refletir é condição profissional por excelência do professor, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação, e é essa condição que lhe vai permitir manter princípios, idéias, ideais, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo da formação (GIOVANNI, 2003, p. 208).

Sendo assim, Marcelo (1998, p. 9) argumenta que “A concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática têm tido repercussões tanto do ponto de vista da pesquisa didática quanto da formação de professores”.

Nesse sentido, a apresentação dessa discussão para professores em formação é fundamental para o estímulo da reflexão sobre a prática. A pesquisadora, ao abrir espaço de discussão e debate para os licenciandos,

percebeu a emergência de questionamentos e colocações que não eram observados em atividades menos dinâmicas e mais unilaterais, como leituras de textos sem discussões em grupo e aulas expositivas. As atividades mostraram-se não só uma discussão das ideias apresentadas nos textos, mas também a explicitação de questões hipotéticas sobre a prática futura e, ainda, um compartilhamento de experiências docentes já vivenciadas, através de atividades de estágio; no papel de mediadora, a pesquisadora pôde contribuir com suas próprias experiências para as questões apresentados pelos licenciandos.

Pergunta 5: Analise o papel da reflexão na formação de professores.

Identifica uma crescente valorização da reflexão na formação e no desenvolvimento profissional, assim não inclui o conceito como elemento estruturado dos programas. Também contrapõe a formação do professor como profissional reflexivo à formação do professor como técnico superando a relação entre o conhecimento científico-técnico e prática na sala de aula.

Discentes: Lauro e Victor

Pergunta 5: Analise o papel da reflexão na formação de professores.

É totalmente inserida nos professores a reflexão, como disse, é às vezes até inconsciente, perante uns aos outros, e dando aulas no dia-a-dia, o professor poderá refletir se necessita de uma mudança metodológica em sua aula, ou mudanças comportamentais. Essa reflexão é fundamental para a melhora do professor.

Discentes: Arthur e Sebastião

Pergunta 5: Analise o papel da reflexão na formação de professores.

Segundo o texto o professor tem que estar preparado para responder a todas as questões do cotidiano escolar, por isso é tão importante ter o momento certo para poder parar e refletir. É necessário refletir sobre as questões diárias levantadas,

sobre o cotidiano e até mesmo sobre sua própria prática de ensino.

Discentes: Carlos e Mário

A seguir, apresentam-se contribuições ao tema extraídas das discussões relativas ao texto. Como poderá se observar, como na atividade anterior, apesar das discussões terem sido direcionadas pela pesquisadora tendo como roteiro as questões abordadas na atividade escrita, o debate delas um pouco se afastou das mesmas; assim os diálogos e colocações não se focaram nas contribuições teóricas do texto, versando mais sobre a prática em sala de aula e sobre a realidade que cada um vivenciou em seu dia a dia.

Sobre estas questões, destacam-se as colocações a seguir:

JOHNSON – Sabe que fico pensando até que ponto a mídia não injeta na sociedade o que ela quer que seja refletido. Porque hoje a mídia, a internet, a televisão controla isso. E fico pensando até que ponto as pessoas procuram uma reflexão fora disso.

Victor – Acho que aqui ele fala da autoridade e autoritarismo. Para que haja reflexão se na sala de aula você está sendo autoritário ou está usando da autoridade. É uma coisa que li aqui e vou passar a observar no estágio. Se o professor está sendo um ou outro.

ARTHUR – Sabe que ando pensando se é melhor passar o conteúdo ou fazer o aluno compreender. Porque parece que às vezes se prioriza o conteúdo sem levar em conta o que está sendo compreendido.

Nas colocações dos licenciandos Johnson, Victor e Arthur observadas acima, os licenciandos exprimem sua preocupação com a reflexão cotidiana dos alunos, destacando-se a influência da mídia, apontada pelo discente Johnson como sendo um assunto bastante discutido atualmente, e os conceitos de autoridade e de autoritarismo, que têm significativa influência no processo de ensino-aprendizagem, visto interferirem tanto nos métodos de ensino utilizados, como no próprio processo de reflexão, à medida em que, em alguns casos, o profissional faz uso de um

autoritarismo engessador. Isto vem ao encontro à colocação do discente Arthur, que discorreu sobre a valorização excessiva da transmissão da informação por meio dos conteúdos estudados, em detrimento da construção do conhecimento.

Esta é uma questão bastante discutida atualmente, sobre a qual não se irá adentrar neste momento. Contudo, é fundamental destacar que:

Mais do que nunca, é hoje uma necessidade imperiosa conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo processos, as dinâmicas, as potenciais mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ensino de geografia (VESENTINI, 1995, p. 12).

Já nas passagens a seguir, é possível notar que a aluna Júlia trouxe a tona o uso da linguagem no ensino superior e na educação básica. Isto conduz à questão da importância das disciplinas pedagógicas na formação do futuro professor e da Prática de Ensino, a fim de se discutir as teorias e os métodos acerca da Geografia Escolar. Tal consideração permite que a Geografia da escola não seja uma mera transposição dos conceitos discutidos na Universidade.

Além disso, os discentes lançaram luz sobre uma questão bastante recorrente nas discussões e que diz respeito à relação da Cartografia com a Matemática, destacando a significativa importância dada por alguns professores à inserção desta última na discussão destes temas nas aulas de Geografia. Este é uma celeuma delicada, visto que induz o aluno a uma associação errônea dos conceitos mais fundamentais de escala.

Os licenciandos também destacam alguns elementos bastante recorrentes nas discussões. Um deles é a disciplina, que é por eles apontada como um problema (ou “o grande problema”) que dificulta a prática docente. Outros são os problemas estruturais observados nas escolas brasileiras, como a superlotação de salas. Embora a ocorrência dessa problemática seja significativa, a experiência da pesquisadora não reflete esse quadro já que, mesmo que tenha estudado em escolas públicas durante seu ensino fundamental e médio, a cidade pequena na qual adquiriu formação não apresentava quadros de superlotação e problemas de infra - estrutura. Já na sua experiência como professora da educação básica, a realidade de escolas particulares não lhe permitiu novamente vivenciar a situação

descrita. Contudo, as vivências dos discentes, que em sua maioria tiveram formação e exercício de atividades de estágio em escolas com esse perfil lhe forneceu novas perspectivas nesse sentido, as quais se mostraram enriquecedoras e fundamentais na análise das práticas de ensino.

JÚLIA – A linguagem que a gente usa aqui na faculdade não é a linguagem que devemos usar com o aluno.

JÚLIA – Eu lembro que quando eu estudava, tinha os fusos horários, aquelas coisas de sai uma hora, chega outra hora... era muito difícil. Uma vez eu peguei a prova de Geografia e parecia prova de Matemática de tanto número que tinha. Na época eu estudei para a prova, mas hoje eu tenho que estudar tudo de novo.

ARTHUR – Hoje em dia, as crianças perderam algumas coisas. Então, a parte lúdica acabou ficando para trás. Estes dias, fui à casa de um amigo e fomos jogar “War” e chegou um primo dele, de uns 6 ou 7 anos. Ele olhou aquilo e perguntou: “o que é isso?” Aí explicamos o jogo, o mapa ele ficou olhando, perguntando: “aqui é o Brasil?” Então, fiquei pensando que as crianças não brincam mais, não sabem mais. E a Geografia neste ponto é muito importante, dá para trabalhar muita coisa.

JÚLIA – O difícil é ter uma sala de 40 alunos.

ARTHUR – Então, mas a questão não é a disciplina, é a estrutura da escola. A lei fala em 25 alunos na sala de aula.

ARTHUR – Mas aí você pára pra pensar que o problema não é só de disciplina. Esta é a realidade, mas se ninguém chegar e mostrar a realidade, discutir, tentar mudar...

LAURO – Eu acho que se o aluno quiser aprender, pode ter 40, 20, que ele aprende.

Um ponto a ser destacado é apresentado nos trechos a seguir. O licenciando Arthur instigou a turma a refletir sobre a docência para além das dificuldades externas, como indisciplina e infra-estrutura das escolas, por exemplo. Nesse sentido, o discente apontou a necessidade da constante reflexão sobre o papel do professor, suas funções, objetivos e ideais de ensino e, conseqüentemente, sobre sua prática diária.

Esta é uma concepção que deve ser construída na formação inicial de professores, visto que:

Uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido. (FLORES, 2010, p. 185)

ARTHUR – Eu estou observando que todo mundo tem alguma coisa ruim para falar da escola. Mas alguém tem alguma coisa boa para falar dela?

ARTHUR – Já que é para refletir, então vamos refletir sobre a gente. Porque a questão é de ficar só criticando, falando do professor, dos alunos. Por que não falamos das coisas boas da escola? Porque tem muitas coisas boas na escola. Porque o que existe dentro da escola é simplesmente o que as pessoas estão projetando para ela. Então, que os próprios professores não impõem respeito pela própria imagem da escola, então não tem muito o que fazer, a educação vai acabar mesmo. Ou você começa a refletir pelo que você quer passar ou não tem jeito.

SEBASTIÃO - A coisa boa da escola é que se não fosse ela, nós não estaríamos aqui hoje.

Assim, esta atividade colocou em pauta a temática do professor reflexivo, questão essencial à pesquisa. Neste sentido, os discentes puderam refletir sobre os conceitos voltados ao tema e as muitas possibilidades de análise que a docência traz. Deste modo, foi possível teorizar sobre a premissa da reflexão já trazida implicitamente em outras discussões. Portanto, esta já era praticada, mas sem a devida consciência deste ato.

4.1.3 – Estudos do texto “O diário de campo como instrumento de registro”.

Conforme apresentado no Quadro 8, no dia 27/04 foi realizada a atividade escrita referente ao texto “O diário de campo como instrumento de registro”. Nesta atividade constavam 5 (cinco) questões norteadoras, apresentadas no quadro 29:

Quadro 29 - Perguntas referentes ao texto 4.

PERGUNTAS
1. Apresente as ideias centrais dos dois textos.
2. Discuta as contribuições dos textos para a prática do estágio supervisionado.
3. Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.
4. Explique como o diário de campo deve ser desenvolvido.
5. Discuta as experiências que podem ser adquiridas através do diário de campo.

Antes de discorrer sobre as respostas dos licenciandos e a discussão travada em sala, é necessário tecer alguns comentários sobre a escolha deste tema (e do texto). Diante das discussões acerca da formação de professores e da reflexão, julgou-se fundamental tratar do diário de campo, importante instrumento metodológico que foi utilizado na pesquisa. Sendo assim, visou-se abordar a temática para que pudesse haver uma reflexão sobre o seu conceito, sua forma e sua importância. Em seguida, buscou-se apreender os princípios norteadores de elaboração do diário de campo para, a partir daí, instigar os discentes a incorporá-lo quando no exercício do estágio supervisionado, principalmente ao praticarem as observações e ao aplicarem as aulas/minicursos, conforme exposto no item 1.2.2.3.

Além disso, o diário de campo foi utilizado pela pesquisadora no registro das experiências vivenciadas ao longo da pesquisa, dada sua singularidade como instrumento metodológico em pesquisas voltadas ao trabalho docente. Sendo assim:

Combiná-lo com outras técnicas de investigação não só contribuirá, mas se fará necessário para o aprofundamento da busca de informações desde que, obviamente, o conjunto de técnicas criadas guarde coerência com o corpo teórico conceitual e princípios

metodológicos que dão fundamento as práticas sociais em questão.
(FALKEMBACH, 1987, p. 20)

Tal qual nas demais atividades escritas, a questão 1 estava voltada às ideias centrais do texto. De modo geral, os discentes associaram o diário de campo à prática do registro, com seu caráter individual e de descrição daquilo que se vê, como se percebe nas narrativas e nos trechos a seguir:

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais dos textos.

O texto tentará mostrar/ ensinar uma maneira de registrar os acontecimentos vividos, um método individual e pessoal que retrata o que se olha, como se olha e o que se faz com o que se está olhando. É dessa forma que é feito um diário de campo, contendo dados vistos e como eles são vistos, descrevendo estes de forma narrativa. O diário de campo deve ter como característica básica o registro de dados com a finalidade de planejar ações que possam permanecer, o diário de campo será também a matéria-prima para os relatórios que deverão ser preparados ao final da experiência.

O texto ainda ressalta que o diário de campo é individual, que deve estar sempre com o autor, em todas as situações do campo, este diário não deve ser “passado a limpo”, pois ele é a expressão de um momento vivido, deve expressar esse momento. A partir do diário pode-se elaborar uma cédula de campo – instrumento de sistematização dos dados extraídos do diário.

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 1: Apresente as ideias centrais dos textos.

O diário de campo é o foco principal do texto que demonstra como esse instrumento de registro pode ser utilizado de forma a se conseguir uma análise mais completa da realidade estudada e para isso se utilizam três formas de análise: o que se olha, como se olha e o que se faz com o que se olha. Essa forma faz com que individualmente possamos ter impressões pessoais sobre o conhecimento adquirido durante a aplicação deste.

Conforme foi possível notar, as discentes Mariana e Laura destacam a importância do diário no planejamento das ações e na documentação dos momentos vividos. Já os discentes Johnson e Sofia salientam o papel do diário como um instrumento de registro que pode contribuir à análise da realidade e, portanto, à reflexão. Uma consideração muito importante realizada pela primeira dupla diz respeito ao registro das impressões pessoais dos pesquisadores no momento em que ele é tocado pelas circunstâncias. Em outras palavras, o diário não apenas relata uma experiência, ele conta uma história, pois subjaz em suas entrelinhas as expectativas e angústias dos estagiários a respeito dos momentos mais marcantes da experiência. Isto não pode ser visto de forma negativa, pois, pelo contrário, por intermédio da perspectiva reflexiva, estas emoções acabam contribuindo para a reformulação de saberes e de práticas.

Já na questão 2 os discentes discorreram sobre as contribuições do texto à prática do estágio. Verifica-se por intermédio das colocações das discentes Mariana e Laura a associação do diário de campo com a forma de seu preenchimento. Contudo, é fundamental ressaltar a importância do diário para além de como se escreve, visto que ele deve ser concebido como uma possibilidade de registro da realidade vivida e observada a fim de pensá-la sob outros prismas, diante das especificidades das situações. Deste modo, ao registrar uma determinada experiência, o indivíduo vai além da simples descrição, pois ele expõe ali sua forma de ver o mundo, o que denota a subjetividade deste instrumento. E, ao ler o registro, é possível “reviver” o que foi registrado, passando a analisá-lo da mesma forma ou de formas diferentes. Além disso, uma mesma experiência registrada por duas pessoas diferentes pode gerar materiais bastante distintos, pois cada um tem seu modo de observar, conceber e analisar uma mesma experiência. Diante de tudo isso, expõe-se a importância deste instrumento em pesquisas voltadas ao ensino e à formação de professores, visto ampliar a gama de possibilidades de análises e discussões.

Sobre isto Zabalza destaca que:

Na narração que o diário oferece, os professores reconstróem a sua ação, explicitam simultaneamente (umas vezes com maior clareza que outras) o que são as suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações. (1994, p.30)

Pergunta 2: Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.

O texto é uma clara “regra” de como deve ser feito o estágio, em qualquer modalidade, demonstra como deve-se olhar, o que olhar e o que está olhando, apresentando a melhor forma de relatar esses dados a fim de estar sempre presente na narrativa a primeira impressão, o verdadeiro impacto da situação vivida, para desde o início formar os primeiros planos, ideias para atuar nesse espaço.

Discentes: Laura e Mariana

Já nos trechos a seguir, os licenciandos Arthur e Sebastião destacam o “reconhecimento” da realidade vivenciada, o que possibilita o planejamento das ações. E as discentes Paula e Júlia salientam a relevância do diário no relato das experiências vivenciadas no estágio supervisionado. Além disso, as alunas o definem como um “guia” de ensino, quando deveriam analisá-lo para além deste caráter tecnicista. Contudo, é fundamental compreender a real complexidade do registro, já que ele “[...] obriga o exercício de ações – operações mentais de classificação, ordenação, análise, obriga a objetivar e sintetizar, trabalhar a construção da estrutura do texto, a construção do pensamento” (WEFFORT, 1996, p.43).

Pergunta 2: Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.

Melhor forma de reconhecer a realidade vivenciada, seja social, individual,

coletiva, cultural, administrativas, além de planejar de forma mais objetiva os dados coletados anteriormente para uma melhor absorção do conhecimento.

Discentes: Arthur e Sebastião

Pergunta 2: Discuta as contribuições dos textos para a prática de estágio supervisionado.

O texto contribui diretamente na prática do estágio, a importância de um relato minucioso, através do diário de campo se torna um guia complexo de ensino; direcionando, apontando a devida importância de narrar as experiências vividas do ciclo de aprendizagem de ação recíproca.

Discentes: Júlia e Paula

No que se refere à questão 3, que se voltava às dúvidas teóricas, as discentes Mariana e Laura questionaram quais situações deveriam ser observadas em sala de aula no momento do estágio e os discentes Johnson e Sofia trouxeram elementos bastante significativos, como a real necessidade do detalhamento no ato do registro e a relação de importância entre os elementos registrados e as análises feitas sobre eles. Também questionaram o grau de influência das experiências pessoais nas análises.

Neste sentido, é fundamental que se leve em consideração que o diário é pessoal e devido a este fato está carregado das impressões e subjetivações do indivíduo que o escreveu. Porém, deve-se lembrar a importância do embasamento teórico no momento das análises e reflexões, visando estabelecer as relações entre a teoria e a realidade vivenciada.

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.

Quais as principais situações ou interações que devem ser observadas em sala de aula?

Discentes: Laura e Mariana

Pergunta 3: Enumere as possíveis dúvidas teóricas com relação aos textos.

- É preciso ser tão detalhista?
- O que importa é a análise ou os dados coletados?
- A experiência pessoal não pode transformar a análise em preconceitos?

Discentes: Johnson e Sofia

A questão 4 estava voltada ao desenvolvimento do diário. Sobre isto, os licenciandos Alice e Júlio indicam elementos de âmbito prático, como o preenchimento do diário e a atenção aos detalhes. Já a dupla formada pelos discentes Arthur e Sebastião destaca a elaboração das narrativas voltadas à reflexão e à discussão coletiva dos elementos registrados. Este último elemento apontado pelos licenciandos pode ser notado ao longo da pesquisa. Por meio das discussões das atividades desenvolvidas, e principalmente nas etapas voltadas às aulas/minicursos, os discentes apresentaram à classe a elaboração, aplicação e os resultados das experiências vivenciadas no estágio, o que possibilitou uma profusão de discussões e reflexões por todo o grupo. Em consonância com Weffort, “é neste sentido que o registro escrito amplia memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo” (WEFFORT, 1996, p.41).

Pergunta 4: Explique como o diário de campo deve ser desenvolvido.

O primeiro passo é sempre fazer a narrativa no mesmo dia, não deixar para depois, esse diário é individual e onde vão ser registrados todos os acontecimentos observados com a finalidade de planejar ações que possam permanecer e serem desenvolvidas, e que também esse mesmo diário servirá como matéria-prima para os relatórios que deverão ser preparados ao final dessa experiência.

Discentes: Alice e Júlio

Pergunta 4: Explique como o diário de campo deve ser desenvolvido.

O que se busca é uma melhor compreensão da realidade, coletando dados de forma narrativa, fazendo com que haja uma reflexão sobre o que se estuda, importante que esses estudos sejam usados de forma a se adquirir conhecimento. Esse diário de campo deve ser feito individualmente, mas sendo discutido de forma coletiva, para apreciação de todos que fazem parte desse processo.

Discentes: Arthur e Sebastião

E, na questão 5, discutiu-se quais experiências o diário de campo poderia trazer. Nos trechos a seguir, podem-se observar as colocações dos discentes. É possível observar que os licenciandos Alice e Júlio destacaram o diário como uma possibilidade de registro de “informações” relevantes e que podem ser utilizadas em diferentes momentos para auxiliar nas futuras ações. Neste sentido, pode-se afirmar que o diário assume um caráter de “manual”, o que diverge das premissas deste instrumento. Já as alunas Júlia e Paula destacam o diário como um auxiliar no processo de desenvolvimento profissional em que cada um pode, através do registro das suas vivências, impressões e concepções ponderar sobre elas em um exercício constante da reflexão pessoal e profissional.

Pergunta 5: Discuta as experiências que podem ser adquiridas através do diário de campo.

Através do diário de campo poderemos anotar ações que servirão para nós no futuro como professores; algumas ações de outros professores que vemos nos nossos estágios (ações positivas), outras ações negativas serão observadas e melhoradas quando chegar a nossa vez.

Discentes: Alice e Júlio

Pergunta 5: Discuta as experiências que podem ser adquiridas através do diário de campo.

Com o diário de campo passamos a ser autores de nossas próprias experiências, no qual se pode observar a evolução de um ciclo de aprendizado, por pequenas frases, atos, dificuldade, superações, relato de um laboratório, enriquecendo o conteúdo de prática suprindo necessidades assim como um livro consegue satisfazer.

Discentes: Júlia e Paula

A seguir, têm-se passagens retiradas da discussão realizada em sala de aula com base no texto e na atividade desenvolvida. Neste momento, houve mais uma vez grande dispersão para outros assuntos, como problemas observados nas escolas e principalmente o desinteresse dos alunos. Contudo, como é possível notar, os discentes expuseram quais elementos eles mais observavam no estágio. De modo geral, a atenção se voltou ao método de ensino utilizado pelo professor, sua didática, sua relação com os alunos e as atitudes dos alunos frente à aula.

CARLOS – Eu acho que observaria mais o professor.

Sofia – Eu observo mais a reação dos alunos.

CARLOS – Eu penso que aluno eu já fui.

Sofia – Mas as salas de hoje são diferentes.

ARTHUR – E dá para analisar se em duas salas diferentes da mesma série, o professor vai interagir da mesma forma.

JOHNSON – Aí observa as diferenças. No meu estágio, o professor encheu um globo inflável e mostrou. Os alunos interagiram mais que se fosse um texto.

JÚLIO – Eu olho o professor, presto atenção no jeito que ele dá aula, para ver o que eu posso fazer igual. Mas eu acho que você pode ver onde ele está errando. Eu acho que ele dá a resposta para os alunos, facilita demais. Ele explica, vai devagar, dá as questões, mas no fim, acaba dando as respostas.

Outro elemento que pode ser observado nos trechos a seguir diz respeito à influência que as observações realizadas no estágio têm sobre os licenciandos. Como é possível apontar por intermédio das colocações da discente Laura, a experiência contribuiu para a diminuição de sua vontade de se dedicar à docência, por ter presenciado as dificuldades dos professores regentes em manter a disciplina e “ensinar” Geografia. Já o aluno Carlos afirma que a prática de estágio não contribuiu ao seu interesse em ser professor.

MÁRCIA – E você Laura, o que você vai fazer com esta sua experiência?

LAURA – Acho que a melhor forma é você tentar observar e ver o que você pode utilizar como profissional, levar a sério. Tentar observar e levar aquilo para sua formação, para sua profissão.

MÁRCIA – Mas e depois que você começou a fazer estágio, a sua percepção de que você não gosta de dar aula, aumentou o diminuiu? Pode ser sincera...

LAURA – Aumentou.

MÁRCIA – Por quê?

LAURA – Não sei se é medo. Às vezes eu acho que não tenho a força que preciso ter para manter a atenção de 40 alunos, não sei como eu devo fazer para ensinar, para fazer todo mundo prestar atenção. Eu vejo que não é todo mundo que presta atenção, que todo mundo sai de lá com um pouco de deficiência, alguns menos, outros mais, é sempre a mesma coisa. Eu não sei se vou dar conta. Não é porque eu não gosto é porque eu acho que vou ser incapaz.

CARLOS – Eu vou ser bem sincero. Tem muita gente que fala: “Talvez quando você chegar lá, no estágio, vai melhorar”. Eu penso talvez, mas acho que não.

MÁRCIA – Então você quis fazer o curso para ter um curso superior? Foi isso?

CARLOS – Não para ter um curso superior. Eu gosto do curso, gosto de Geografia também, para eu aprender mais.

CARLOS – Eu também vejo como um possível horizonte.

Diante de tudo isto, observou-se que os pressupostos conceituais acerca do diário de campo foram um pouco distorcidos, voltando-se a um caráter mais simplificador e técnico. Contudo, ao longo das etapas de aplicação buscou-se a

reformulação desta concepção, mesmo que, em muitos momentos, perdurasse nos diários essa abordagem mais descritiva e menos reflexiva.

Assim, como já mencionado no item 1.2.2.6, durante a pesquisa os licenciandos organizaram o diário de campo no momento das observações do estágio supervisionado e também na aplicação das aulas/minicursos. No entanto, os relatos apresentados sobre as observações se mostraram bastante sucintos, sendo pouco utilizados nas análises apresentadas. Já naqueles voltados à aplicação das aulas/minicursos houve um maior detalhamento por parte dos discentes o que possibilitou seu aproveitamento de modo mais adequado nas análises.

E, por fim, deve-se salientar que o diário de campo da pesquisadora cumpriu sua função como instrumento de registro, mas possibilitou, principalmente, a ampliação de sua visão da realidade vivenciada em sala de aula como docente, trazendo novas perspectivas de análise sobre as ações a partir de um processo reflexivo constante, além da concreta possibilidade de repensar sobre a prática e, com isso, reorientá-la. É importante ainda ressaltar que, mesmo que tenham sido apresentados pequenos trechos do conteúdo de seu próprio diário de campo, seus registros e apontamentos encontram-se diluídos ao longo das experiências e análises, mostrando-se fundamentais para a construção das mesmas.

Todavia, também é necessário destacar as dificuldades encontradas ao longo da aplicação da pesquisa no registro das atividades desenvolvidas em sala de aula, pois se assumiu a duplicidade de funções inerente à perspectiva reflexiva: docente e pesquisadora. Este elemento impossibilitou em alguns momentos o registro imediato de impressões que surgiam ao longo da aula, em face à necessidade da intervenção docente.

4.1.4 - As reflexões da pesquisadora sobre as suas práticas e as práticas dos discentes nas diferentes etapas da pesquisa.

Quanto às demais atividades já apresentadas e discutidas nos capítulos 2 e 3, é possível destacar inúmeros momentos em que houve reflexão por parte dos alunos, principalmente quanto à realidade atual das escolas, os problemas enfrentados pelos professores em sala de aula, as dificuldades apresentadas pelos

alunos no processo de ensino-aprendizagem, além dos anseios quanto à futura profissão. Também se deve destacar que nos diálogos foram constantemente encontradas colocações que remetiam a experiências pessoais vivenciadas ao longo do tempo.

Ao se analisar o diário de campo da pesquisadora, verifica-se que desde o início das atividades voltadas à pesquisa os discentes se mostraram à vontade para expor suas opiniões, impressões e análises dos temas discutidos, mesmo sabendo que os diálogos seriam gravados. Esta era uma apreensão inicial da pesquisadora que felizmente não se concretizou. Neste sentido, destacam-se os trechos a seguir, retirados do diário de campo da pesquisadora:

Pode-se afirmar que os alunos não se mostraram intimidados pela presença do gravador. Dessa forma, a aula seguiu a mesma dinâmica das discussões em círculo observadas em momentos anteriores sem o uso do gravador.

Houve certa dificuldade em associar as discussões às questões mais específicas tratadas no texto. Contudo, notei um aproveitamento significativo no que se refere às reflexões e interação entre os alunos e eu e também entre eles.

Diário da pesquisadora sobre discussão em sala de aula realizada no dia 23/03/2011 (Texto discutido: "Estágio em Parceria universidade-educação básica").

Sendo assim, deve-se ressaltar que ao longo da pesquisa foi estabelecida uma relação de maior proximidade da docente-pesquisadora com os licenciandos, fato que pôde ser observado nas colocações dos discentes à medida que eles perceberam a grande liberdade que tinham para expor experiências pessoais e profissionais e pontos de vista sobre diferentes assuntos. Neste sentido, é possível atribuir este fato, em especial, à postura adotada desde o início da ação docente da pesquisadora junto à turma e que teve continuidade ao longo da aplicação da pesquisa, em que se buscou evitar uma atitude voltada à sobreposição do conhecimento do professor frente ao do aluno, na qual o primeiro apresenta uma verdade absoluta e o segundo a recebe de forma pronta e inquestionável, como Zabalza (2004), entre outros, ressalta.

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (Fernández, 1991, p. 47 e 52)

Outro aspecto a ser destacado se refere aos momentos em que os discentes expuseram suas experiências escolares, principalmente aquelas voltadas às aulas de Geografia. Sobre isto, destacam-se os trechos a seguir:

MÁRCIA – Bom, já que estamos falando da 5ª série e nós temos pessoas em idades diferentes, vamos lá Laura, você lembra a sua 5ª série, como era o ensino de Geografia?

LAURA - Era bem tradicional, de ter que desenhar mapinha, era bastante História, tinha que decorar um monte de coisas de História.

MÁRCIA – Mariana?

MARIANA – Eu sempre admirei minha professora de Geografia. Ela pegava o livro, mas não lia, ela explicava, chamava os alunos para a sala de aula. Na aula dela todo mundo tinha respeito.

PAULA – Para mim a maior descoberta foi o papel vegetal, porque antes usava o de seda e era muito ruim, mole e não podia amassar e a professora tirava nota. Eu odiava pintar e tinha chamada oral, hino, vários hinos, tinha caderno de mapas, decorava o nome das coisas.

MÁRCIA – Júlia?

JÚLIA – Eu gostava da minha professora. Tinha o material, ela seguia o material, fazia a introdução em uma aula e na outra mandava grifar, levava mapa em todas as aulas. Levava música. Ela era muito boa.

Victor – Tinha caderno de exercício, decorava, tinha questionário, bem tradicional.

MÁRCIA – E em Capetinga, Lauro?

LAURO – A professora dava aula da 5ª a 8ª série e bem do jeito que o pessoal falou. Era bem tradicional também.

MÁRCIA – Carlos, pode falar?

CARLOS – A aula não era ruim não, porque eu era bem pior na de Matemática.

JOHNSON – A professora começava na cidade em que estava no estado e no país e no continente, até chegar à galáxia. Ela era bem tradicional, tinha um livro para comprar. E eu tive muita Geografia Humana.

MÁRCIA – Arthur?

ARTHUR – A gente comprava os livros e o caderno de mapas. Não existia a matéria Geografia com o nome dela, mas estava dentro de Educação Moral e Cívica.

MÁRCIA – E você Mário?

MÁRIO – Eu tive uma base muito boa, a professora era muito boa também, a aula era dinâmica, ótima.

Transcrição da discussão dos textos “Metodologia para Introduzir Geografia no Ensino Fundamental” e “A noção de espaço e de tempo: o mapa e o gráfico”.

Por meio das colocações dos licenciandos e a despeito das diferenças de idade entre eles, verifica-se que a maioria trouxe elementos relacionados a um ensino tradicional de Geografia, voltado à compilação e pintura de mapas. Nesse aspecto, a vivência da pesquisadora enquanto discente enquadra-se parcialmente na situação descrita por alguns licenciandos, uma vez que, em seu ensino fundamental, as formas didáticas tradicionais manifestavam-se marcadamente na disciplina de Geografia, sobretudo na exigência de memorização de países e capitais, ao passo em que o ensino médio aumentou a ênfase em Geopolítica e minimizou a impressão de que a disciplina se restringia aos elementos citados anteriormente. No entanto, o ensino médio substituiu uma visão equivocada por outra, ao parecer indicar que a importância da Geopolítica era maior dentro da disciplina. A experiência da graduação, por sua vez, ampliou a visão sobre as possibilidades e áreas de abrangência da Geografia, mas foi somente a experiência de pesquisa que a levou a uma reflexão sobre essa questão e seus desdobramentos ao longo da formação e da prática.

Experiências de formação nos ensinos fundamental e médio como esta certamente refletem-se no processo de formação docente, visto que muitas vezes o licenciando traz (pré)conceitos que estão bastante arraigados e que tendem a se

reproduzir em sua prática docente. Ainda no caso da pesquisadora, a prática docente trazia consigo semelhanças com sua própria formação, visto que considerava realmente importantes a memorização de alguns conceitos – poucos, mas básicos – da Geografia por parte dos licenciandos.

Daí a necessidade de que os cursos de formação de professores se voltem para a adequada associação dos princípios teórico-metodológicos das diferentes disciplinas, tomando-se a Prática de Ensino como aquela que promoverá a integração de todos eles.

Outro elemento que se deve destacar diz respeito à visão dos discentes em relação às disciplinas pedagógicas e à Prática de Ensino. Muitos se mostraram em dúvida quanto à real importância destas disciplinas no curso, afirmando por vezes a distância entre os conteúdos discutidos na universidade e a realidade observada nas escolas no cumprimento do estágio. Sendo assim, constatou-se, por meio da experiência docente da pesquisadora na disciplina de Prática de Ensino desde 2009, que muitos licenciandos sobrepunham a importância das disciplinas específicas, tanto no âmbito da Geografia Física quanto da Geografia Humana, às demais, não levando em consideração o referencial teórico e metodológico que norteia os estudos voltados à formação de professores. Não é raro que os alunos apresentem grande interesse por áreas específicas da Geografia, as quais lhes são apresentadas na forma de disciplinas típicas de cursos de bacharelado – isso pode levar os alunos à impressão de que o domínio dos conteúdos teóricos seja suficiente para sua formação enquanto docente, levando-os assim a demonstrar desinteresse e apatia em relação às disciplinas voltadas às práticas de ensino. Pode-se afirmar, portanto, que os alunos demonstraram muitas vezes um interesse maior por uma formação específica do bacharelado, embora se tratasse de um curso de licenciatura, fato que inclusive motivou a realização desta pesquisa, buscando preencher a lacuna entre teoria e prática.

Outro elemento de suma importância se refere à relevância do registro minucioso dos dados obtidos. Neste sentido, notou-se que as transcrições das discussões dos textos, por exemplo, realizadas ao longo das etapas de aplicação da pesquisa e posteriormente a elas, levaram a pesquisadora a uma visão mais ampla da experiência em diferentes níveis.

Além disso, principalmente com base nas análises das transcrições, percebeu-se a dificuldade em seguir o roteiro de discussão previamente estabelecido, o que inicialmente foi visto como um problema, mas que na verdade contribuiu à riqueza e à diversidade das discussões e dos dados obtidos. Sobre esta questão, destacam-se os trechos a seguir, retirados do Diário de Campo da pesquisadora:

Arthur fala sobre a importância do ensino da Geografia e sobre a questão lúdica. Comenta ainda que eles precisam refletir sobre si mesmos, sobre seu papel e que há muitas coisas boas na escola.

Faço uma colocação sobre a reflexão do aluno Arthur, o que leva outros alunos a se posicionarem. Falam sobre experiências pessoais e familiares.

Volta a ter bastante conversa paralela na sala e percebo que os alunos estão ansiosos, pois já é hora do intervalo.

Agradeço a todos e termino a aula.

Os alunos se despedem e a maioria sai da sala. Alguns conversam comigo e entre si sobre questões relativas às outras aulas, trabalhos e questões fora dos assuntos da universidade.

Mais uma vez os alunos não se intimidaram pelo gravador, mostraram-se à vontade no momento das colocações.

Notei mais uma vez, certa dificuldade em relacionar diretamente as discussões ao texto. Dessa forma, observa-se que muitas vezes, ao se abrir espaço às colocações, há uma fuga das questões centrais abordadas no texto.

Diário da pesquisadora sobre discussão em sala de aula realizada no dia 01/04/2011(Texto discutido: “Professor Reflexivo? Apontamentos para um debate”).

A partir dos trechos acima citados, visualiza-se certa frustração da pesquisadora diante do desenrolar da discussão que foge ao roteiro idealizado, mesmo diante da reflexão dos licenciandos e apresentação de diferentes ideias.

Nesta direção, em outro momento registrado pela pesquisadora em seu diário, verifica-se a mesma preocupação.

Nesta aula, observei um posicionamento claro de alguns alunos no que se refere a algumas metodologias utilizadas em sala de aula por professores regentes.

Mais uma vez percebeu-se o interesse dos alunos em emitir sua opinião com relação a alguns temas.

Pode-se afirmar também que, nesta aula, fiz poucas intervenções devido às colocações constantes dos alunos, o que de certa forma acabou direcionando as discussões.

E, por fim, destaco que, como em outras aulas, foi um tanto difícil utilizar o roteiro previsto na condução das discussões.

Diário da pesquisadora sobre discussão em sala de aula realizada no dia 13/05/201 (Textos discutidos: Metodologia para Introduzir Geografia no Ensino Fundamental e A noção de espaço e de tempo: o mapa e o gráfico).

Isto permitiu à pesquisadora refletir sobre seu próprio engessamento pedagógico, substanciado em suas expectativas prévias e amparado em parâmetros tradicionais. Tal constatação a levou a reconsiderar seus próprios parâmetros norteadores da pesquisa e de sua prática docente. Muitos professores costumam traçar previamente seus planos de aula, estabelecidos através do tema a ser trabalhado e alguns de seus possíveis desdobramentos, de modo que esse planejamento seja encarado como o caminho metodológico mais adequado para o tratamento do assunto em voga. Ainda que tal iniciativa possa ser importante para a organização do conhecimento a ser transmitido, a inserção de elementos e assuntos não previstos pode mostrar-se extremamente enriquecedora para a relação ensino-aprendizagem – a mudança de rumos que a aula pode tomar é capaz de trazer problemáticas de extrema relevância que não são abordadas pelo simples fato de não estarem dentro do planejamento inicial.

Notou-se também que os discentes constantemente traziam à superfície subsídios metodológicos das aulas observadas no estágio e os mesmos eram

comparados com suas próprias experiências. Isto promoveu um maior interesse dos licenciandos e uma maior compreensão do tema abordado. Sobre isto, cita-se a colocação do aluno Sebastião, apresentada no trecho a seguir:

SEBASTIÃO – Acho que isto vai um pouco da metodologia do professor, da aula, do plano de aula. Acho que vai mais do professor que o aluno. Tem aluno que não quer mesmo, mas tem outros que não. Quando eu fui dar aula lá eu falei que tinha algumas fotos de Vietnã e aí eles ficaram interessados porque é coisa horrível. Eles adoraram e prestaram atenção enquanto eu explicava. Então, é como eu estou falando: se a professora lá fosse dar aula de coordenadas geográficas e falasse primeiro porque surgiu a coordenada, relacionasse com a guerra e depois explicasse como é, como usa, eu acho que eles iam ter muito mais interesse. Porque eu gosto de trabalhar com número. Quando eu falei quantas bombas foram lançadas, quantas pessoas morreram, quantas crianças nasceram com deficiência, eles ficaram interessados. Aí o que aconteceu: depois eu trazia para o hoje e explicava o Vietnã. Eu dei essa aula para a 8ª série e 2º colegial.

Transcrição da discussão do texto “A Cartografia Escolar como campo de investigação: História da disciplina e cultura escolar”.

Além disso, algo bastante corriqueiro foi a manifestação por parte dos licenciandos acerca de sua apreensão sobre o futuro profissional, principalmente no que concerne às condições de trabalho, em especial relacionada à autoridade, o que remetia novamente ao problema da indisciplina dos alunos dos ensinos fundamental e médio, temor arraigado que não se conseguiu extirpar.

Outro ponto se refere à constatação da pesquisadora quanto a uma maior valorização do estágio por parte dos alunos, advinda dos diálogos travados ao longo da aula. Estes elementos podem ser vislumbrados nos trechos a seguir:

Aproveitando o fato de a aluna ter manifestado apreensão quanto à sua vida profissional, questiono quais são os medos dos alunos em relação ao exercício da profissão.

A maioria responde que se trata do medo de não ter autoridade e não ser um bom profissional

A partir desta aula, notei questões bastante interessantes quanto aos anseios dos alunos no que se refere ao seu futuro profissional.

Além disso, eles se mostraram conscientes da importância do estágio e da etapa de observação.

E por fim, percebi que mais alunos se sentiram à vontade para se manifestar, relatar situações e apresentar sua opinião.

Diário da pesquisadora sobre discussão em sala de aula realizada no dia 29/04/2011. (Texto discutido: “O diário de campo como instrumento de registro”).

Cabe ainda salientar que em relação aos temas discutidos em sala de aula, notou-se um crescente interesse dos discentes em relação à Cartografia Escolar, além de um progressivo amadurecimento teórico na medida em que os textos foram sendo analisados. Esta realidade pode ser observada por meio dos relatos da pesquisadora, como é possível destacar nos trechos a seguir:

Nesta aula, notei um avanço no que se refere à postura crítica dos alunos na análise dos desenhos, relacionando ao foco da aula: a representação escolar.

Também destaco que as análises transcorreram de forma mais tranquila, sem qualquer mal-estar.

Dessa forma, as colocações foram proveitosas do ponto de vista dos objetivos da aula.

Diário da pesquisadora sobre discussão em sala de aula realizada no dia 27/05/2011(Atividade: Desenho do caminho da Entrada da UNIFRAN até o bloco Bordô)

Acredito que esta aula foi proveitosa no sentido de finalizar as discussões do bimestre. Pude notar amadurecimento no que se refere aos conceitos de Cartografia escolar.

Além disso, como já citado, observou-se que os alunos se mostram bastante à vontade diante do gravador, não mostrando receio em emitir seus pontos de vista e em relatar experiências pessoais.

Diário da pesquisadora sobre discussão em sala de aula realizada no dia 03/06/2011. (Texto discutido: “A Cartografia Escolar como campo de investigação: História da disciplina e cultura escolar”).

E, por fim, é fundamental tecer alguns comentários sobre o processo de elaboração, aplicação e apresentação dos resultados das aulas/minicursos. Neste momento, os discentes buscaram associar aspectos relacionados à sua vivência no estágio supervisionado a elementos teórico-conceituais para realizar atividades que tivessem um viés prático. Neste sentido, ao longo das etapas de elaboração das aulas/minicursos, que compreenderam a elaboração de um texto de discussão teórica e o plano de aula, constatou-se grande predisposição das duplas em ouvir e refletir sobre as sugestões dos colegas e da pesquisadora, recorrendo a esta em todos os momentos em que surgiam as dúvidas.

Já no momento das aplicações das aulas/minicursos, percebeu-se, por intermédio das observações da pesquisadora, a preocupação dos licenciandos em realizar o que havia sido previsto no plano de aula e de sanar o grande número de dúvidas dos alunos. Nestes momentos, pode-se assinalar que esta preocupação em cumprir o plano levou as suas reflexões a serem realizadas apenas após a aplicação das aulas/minicursos. Se as mesmas fossem desenvolvidas ao longo do processo de aplicação, poderiam resultar em adaptações e mudanças de ações, visando adequar o plano à realidade de cada momento. Esta foi uma consequência observada também nas duplas em que não houve acompanhamento direto da pesquisadora, constatação alcançada por meio dos relatos no momento de apresentação e discussão dos resultados.

Neste sentido, tendo como base os diários de campo e as apresentações dos licenciandos por meio dos seminários, notou-se que todas as duplas julgaram suas aulas/minicursos como produtivas e bem sucedidas. Porém, foram apresentadas dificuldades na realização das atividades, como tempo escasso para a realização da atividade nas escolas, falta de conhecimento prévio dos alunos do ensino fundamental e falta de interesse dos mesmos. Sobre isto, os discentes afirmaram que as aulas/minicursos deveriam ter sido realizadas em tempo maior, expandindo-se as atividades teóricas e práticas conduzidas e utilizando-se uma linguagem mais simples, adequada à idade e aos conhecimentos prévios dos alunos.

Além disso, destacaram que as atividades desenvolvidas proporcionaram a ampliação dos horizontes em relação às possibilidades de ensino e de aplicação metodológica em sala de aula, fazendo uso da Cartografia Escolar e se voltando à constante reflexão. E, também, destacou-se a importância da disciplina de Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores, bem como aspectos positivos desta maior aproximação, estreitando-se a relação entre teoria e prática.

Diante do que foi exposto aqui, é fundamental refletir sobre a capacidade e a necessidade de reflexão docente, frente às muitas realidades educacionais em diferentes níveis de ensino, concordando com Zeichner quando este escreve: “O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes” (1993, p. 50). Dessa forma, refletir sobre a própria prática docente é um modo não só de se interpretar como professor, mas também de se reinventar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado nesse estudo, é fundamental tecer algumas considerações sobre questões primordiais à pesquisa. Conforme já mencionado, esta tese resultou de uma busca por respostas aos questionamentos advindos da prática docente no curso de licenciatura em Geografia, a partir das observações do cotidiano universitário e de uma complexa dinâmica que envolve vários agentes educacionais, principalmente docentes e discentes em suas interações em sala de aula.

Como descobrir, por exemplo, se a docência da pesquisadora junto à disciplina de Prática de Ensino e a sua responsabilidade de acompanhar o cumprimento do estágio supervisionado estavam de fato contribuindo à formação de futuros docentes críticos, capazes de competentemente mediar a aprendizagem dos conhecimentos geográficos exigidos pelo Ministério da Educação. Por que respeitar acriticamente o formato e o conteúdo estabelecido para a disciplina Prática de Ensino pelo Projeto Político-Pedagógico do Curso se os mesmos foram elaborados em estrita observância ao que dispõem a grande maioria dos cursos de licenciatura da Universidade, partindo de premissas pedagógicas tradicionais e sem qualquer ênfase às especificidades de uma formação inicial docente em Geografia?

Como nortear as transformações que ensejou realizar no Programa da disciplina Prática de Ensino diante de tal conjuntura? As reflexões teóricas ao redor da pesquisa qualitativa lhe forneceram um caminho a ser seguido, o da pesquisa-ação. A partir desta constatação, tornou-se premente à pesquisadora repensar sua prática docente junto a esta disciplina e, ao longo da pesquisa realizada com o total suporte de seus colaboradores-discentes, ela pôde perceber que sua prática docente como um todo seria aprimorada, não apenas aquela relacionada à disciplina Prática de Ensino ou à orientação do estágio. Sua postura foi a de se colocar, diante destes licenciandos, como alguém com experiência docente e de pesquisa mais longa, capaz de mediar os debates, mas igualmente sedenta de saberes que lhe faltaram em sua própria formação inicial docente.

Neste sentido, julgou-se relevante desenvolver uma pesquisa de doutorado voltada à realidade vivenciada tanto pela pesquisadora quanto pelos seus discentes

e, a partir daí, refletir sobre a ação docente. Neste contexto, tomou-se como premissa o professor reflexivo de sua própria prática.

A partir desses questionamentos, a pesquisadora analisou a grade curricular do curso, incluindo os conteúdos de disciplinas ministrados por outros docentes, e a mesma constatou a inexistência da temática da Cartografia Escolar. Deste modo, buscou-se desenvolver uma pesquisa que possibilitasse o preenchimento desta lacuna por meio de atividades de ensino vinculadas à disciplina de Prática de Ensino em Geografia. Objetivando ainda não reduzir esta experiência à teoria no espaço da sala de aula na Universidade, buscou-se uma associação entre os conteúdos e métodos discutidos e aplicados na sala de aula e a prática do estágio supervisionado, ao se propor atividades que levassem a Cartografia Escolar às primeiras experiências docentes vivenciadas pelos licenciandos nas salas de aula do ensino fundamental.

Diante do que foi proposto, é possível afirmar que o objetivo geral de conduzir uma experiência didática voltada à inserção da Cartografia Escolar na formação dos futuros professores de forma que isto reverberasse em suas práticas em sala de aula no estágio supervisionado foi atingido. Neste sentido, graças às atividades escritas desenvolvidas e discussões travadas ao longo no ano de 2011 junto à disciplina Prática de Ensino, pôde-se refletir sobre esta temática e incorporá-la às experiências docentes dos licenciandos por meio de atividades por eles desenvolvidas no estágio supervisionado e acompanhadas pela pesquisadora.

Assim, por meio de atividades escritas e discussões em sala de aula na Universidade, foi possível um aprofundamento da compreensão quanto aos conceitos ligados à Cartografia Escolar, bem como quanto sua inserção na escola e no ensino superior de Geografia. Além disso, através das atividades de representação espacial, pôde-se discutir com os licenciandos questões relacionadas à Cartografia que são de suma importância à formação prática do futuro professor. Também é importante ressaltar que a experiência da pesquisadora com a Cartografia, atestada por suas pesquisas desenvolvidas no Mestrado e pela docência junto às disciplinas Cartografia Geral e Cartografia Temática, foi aprimorada graças às reflexões ao redor dos conceitos fundamentais da Cartografia

Escolar desenvolvidas com os colaboradores-discentes ao longo da pesquisa de doutoramento.

Este processo de reflexão foi balizado pelo significativo volume de atividades desenvolvidas, como as de diagnóstico formativo, os seminários, as gravações em áudio e vídeo e a elaboração de diário de campo. Ao se debruçar sobre tal fonte, potenciais temas de análise foram suscitados e muitos deles foram nesta tese discutidos, partindo-se das reflexões tanto dos licenciandos quanto da docente-pesquisadora sobre os mesmos.

Ademais, com base nas experiências vivenciadas, acredita-se que foi possível promover junto aos licenciandos uma reflexão sobre o ensino tradicional que muitas vezes ainda é praticado nas escolas e sobre a importância de conhecer e colocar em prática teorias que discutam a importância de um ensino de Geografia contextualizado, voltado à realidade vivenciada pelo aluno. Partindo desta premissa, pode-se afirmar que, ao longo da pesquisa, verificou-se a necessidade de se voltar, nas discussões inseridas na disciplina de Prática de Ensino, aos elementos relacionados às vivências e às experiências pessoais e escolares dos futuros professores. Com isto, deixou-se de lado a perspectiva da teoria dissociada da prática, muitas vezes internalizada tanto nos discentes quanto nos docentes. Isto significou que no cotidiano de suas aulas na Universidade, a docente-pesquisadora refletiu sobre sua própria prática docente, inspirada pelas experiências dos discentes junto ao estágio supervisionado, revendo sua própria percepção a respeito da conexão intrínseca entre teoria e prática, postura que, notada pelos licenciandos, motivava-os ainda mais, em um processo contínuo de ir e vir.

Ao longo da pesquisa e do processo de aplicação das etapas que a compuseram, assumiu-se essa reflexão constante tanto no que se refere à prática docente cotidiana quanto à inserção dos conceitos relativos à Cartografia Escolar nas aulas da disciplina de Prática de Ensino. Isto se deu por meio de leituras voltadas ao referencial teórico utilizado, que levaram às novas concepções acerca dos temas ligados à pesquisa.

Além disso, à medida que transcorria o tempo e as atividades escritas eram elaboradas e discutidas, repensaram-se elementos trazidos à tona, que até então não haviam sido questionados, como a relação que se estabelecia entre os

estagiários e os gestores, os professores e os alunos das escolas concedentes de estágio. Muitas vezes, tal relação não favorecia o interesse pela realização do estágio e até mesmo sua consecução, o que levava os licenciandos a questionarem sua relevância. Mesmo que a pesquisadora tenha salientado aos licenciandos que tal dificuldade era, infelizmente, algo já observado há muito, desde sua própria experiência enquanto estagiária, por exemplo, ela não deixou de instigá-los a encarar este cenário como um incentivo à reflexão sobre a urgência de medidas que viessem a sanar este entrave entre a escola e a universidade para minimizar o distanciamento entre elas. Assim, emergiu a necessidade de uma aproximação entre a Universidade, representada principalmente pela professora da disciplina de Prática de Ensino e responsável pelo estágio e os gestores e professores das escolas concedentes de estágio, a fim de estabelecer uma relação de parceria que possibilitasse a realização de um estágio voltado à formação integrada do futuro professor.

Além disso, por meio da associação entre teoria e prática, vivenciada através das aulas da Prática de Ensino na Universidade e do estágio supervisionado, reafirmou-se a importância desta conexão para que a formação inicial do professor seja melhor contextualizada. Neste sentido, deve-se afirmar que seria ideal que esta disciplina, principalmente na série final do curso, partisse da premissa da interligação entre os conceitos discutidos em sala de aula da Universidade e aqueles aplicados no estágio.

Assim, foram tecidas importantes discussões sobre a Geografia e a Cartografia Escolar, ampliando os referenciais até então vistos em sala de aula. Deste modo, com base nos dados obtidos, foi possível observar os temas de Cartografia nos quais os licenciandos apresentavam maiores dificuldades e, com isso, propor atividades que possibilitassem tanto uma melhor compreensão sobre os mesmos quanto sua mediação nas salas de aula do ensino fundamental, como a inclusão dos debates e a reestruturação da organização, aplicação e apresentação dos resultados das atividades.

Por exemplo, observou-se que os licenciandos traziam consigo uma visão ainda bastante tradicional da Cartografia, completamente associada ao mapa, tendo como base experiências escolares pessoais desvinculadas da construção das

noções espaciais. Após refletir sobre tal constatação, a pesquisadora conclui que a elaboração e mediação de aulas/minicursos nas escolas, iniciativas já projetadas anteriormente, trariam aos licenciandos a oportunidade de discutir sobre possibilidades e potencialidades de trabalho voltadas à Cartografia Escolar. Tais discussões impactaram positivamente as experiências didáticas dos licenciandos, o que se pôde observar por meio das aplicações das aulas/minicursos por eles ministradas nas escolas em que estavam estagiando. Isto reafirmou, assim, a visão dos mesmos sobre a relevância dos conceitos e conteúdos da Cartografia Escolar para uma formação inicial docente pautada na construção das noções espaciais nas experiências escolares.

Deste modo, com base na pesquisa realizada, pode-se afirmar que é de fundamental importância a incorporação da Cartografia Escolar na grade curricular dos cursos de formação de professores. Prova disso foi a experiência realizada nesse estudo, pois ao focar a Cartografia Escolar, comprovou que esta possibilita o desenvolvimento de novas formas de discutir, em sala de aula da educação básica, a realidade espacial, graças à construção de conceitos espaciais que a docente-pesquisadora realizou com os discentes.

A experiência de incorporação destes conceitos na disciplina de Prática de Ensino permitiu à docente-pesquisadora conectar teoria e prática de forma satisfatória, particularmente a partir do momento em que rompeu as amarras impostas pela metodologia tradicional e enfatizou a realidade prática da sala de aula. Para esta conquista contribuiu também, e muito, as potencialidades de aplicação destes conceitos propiciadas pelas atividades elaboradas e desenvolvidas para o estágio supervisionado.

Por meio dos relatos dos discentes, averiguou-se que tais atividades lhes possibilitaram, principalmente, uma maior associação entre teoria e prática, além do aprimoramento da capacidade de desenvolver atividades de âmbito prático, voltadas aos diferentes temas da Cartografia. Em outra direção, notou-se que os discentes refletiram sobre sua própria formação escolar na área da Cartografia, apontando as deficiências nesta formação e também perscrutando as dificuldades dos alunos da educação básica, em especial do 6º ano do Ensino Fundamental. Com isso, eles buscaram formas de transpor estas barreiras por meio de atividades direcionadas à

construção das noções espaciais. Eles também ressaltaram em seus diários de campo e nos debates travados junto à disciplina de Prática de Ensino, a importância do maior planejamento das atividades, mais uma vez associando adequadamente teoria e prática.

Nas atividades desenvolvidas nas escolas, constatou-se ainda uma maior preocupação dos licenciandos em aplicá-las levando em consideração a teoria de modo prático, instigando os alunos do ensino fundamental ao interesse nas temáticas trabalhadas em sala de aula. De modo geral, os relatos dos licenciandos apontaram bons resultados nestas experiências, nos quais também se ressaltou a importância da elaboração, aplicação e aprimoramento de atividades voltadas à Cartografia Escolar como meio para discutir os fundamentos espaciais e, assim, mediar a aprendizagem destas referências junto aos alunos do ensino fundamental, escapando do viés fundamentalmente teórico e associando-o à prática e à realidade cotidiana dos alunos. Assim, pôde-se notar que, apesar das dificuldades, a experiência atingiu seus objetivos de possibilitar que os conhecimentos sobre Cartografia Escolar resultassem em práticas escolares reflexivas, vivenciadas pelos licenciandos no presente, fruto de um processo de reflexão que considerou suas experiências escolares passadas, suas observações e regências ao longo do estágio supervisionado e sua futura prática docente.

Dentre as dificuldades encontradas ao longo da pesquisa destaca-se, por exemplo, incorporar nas atividades de estágio dos discentes as práticas voltadas aos temas de Cartografia Escolar. Estas dificuldades estavam ligadas, principalmente ao fato de muitos licenciandos residirem em cidades diferentes, o que impossibilitou a realização das atividades por algumas das duplas, como havia sido originalmente proposto. Além disso, mesmo junto àqueles que residiam na mesma cidade, notou-se a mesma problemática, já que a grande maioria deles trabalhava durante o dia e isto causava incompatibilidade de horários. Em outras direções, verificaram-se problemas nas escolas, como troca de horários e resistência do professor regente em ceder suas aulas num maior número de vezes para a consecução das aulas/minicursos.

Outro elemento a ser citado refere-se aos direcionamentos das discussões que, muitas vezes, seguiam outro sentido, fugindo à temática dos textos-base. Isto

gerou, como já comentado anteriormente, uma frustração inicial da docente-pesquisadora, sentimento logo superado quando percebeu que tais “divagações” de fato levavam à ricas discussões que complementaram e aprofundaram as perspectivas de análise inicialmente previstas. Além disso, em um primeiro momento, os diários de campo preenchidos pelos licenciandos não apresentaram informações suficientes às análises, o que fez a pesquisadora repensar sobre a forma como os diários haviam sido discutidos com os licenciandos. Isto a levou a constatar que suas instruções a respeito dos mesmos haviam dado excessiva atenção ao seu preenchimento, em detrimento do que neles deveria ser registrado. Para sanar este problema, as instruções foram reelaboradas e refletidas em conjunto com os discentes e tal ação não apenas surtiu efeito, como também resultou em importante material de análise, perceptível no momento da apresentação dos resultados das atividades desenvolvidas nas escolas. Evidentemente, aquela decepção com os resultados iniciais dos diários de campo também fez a docente-pesquisadora voltar-se aos demais materiais produzidos em busca de subsídios, o que a levou, por conseguinte, a analisar tais materiais de forma ainda mais criteriosa.

Quanto à pesquisadora em seu papel de docente e vice-versa, pode-se afirmar que a experiência vivenciada possibilitou um repensar constante da própria prática. Assim, por meio das atividades realizadas em sala de aula na Universidade, ela confirmou a importância do professor levar em conta as experiências dos alunos em suas atividades de pesquisa voltadas à prática pedagógica e à construção de conceitos cartográficos. Além disso, refletiu sobre o papel do professor universitário na formação dos futuros professores, na medida em que tem a importante responsabilidade de construir os conceitos teóricos da disciplina, levando em consideração o modo como estes conceitos serão transformados em conceitos escolares. Assim, é fundamental que o professor, em especial aquele ligado à disciplina de Prática de Ensino, conheça o ambiente escolar em que seus alunos estão inseridos e contextualize sua prática. Neste sentido, a docente-pesquisadora assegurou a relevância de se repensar continuamente a prática diária de docente e de pesquisa, de modo que suas próprias atividades estivessem em conformidade com as realidades vivenciadas pelos alunos.

Em outra direção, urgiu para a pesquisadora a necessidade de rever o programa da disciplina de Prática de Ensino e as instruções básicas para o estágio supervisionado, tornando-os mais adequados a estas necessidades e incorporando, de maneira enfática, a temática da Cartografia Escolar.

Por tudo isso, verificou-se o quão essencial é o professor ser um pesquisador de sua prática, principalmente no que se refere à aproximação destes dois universos, a docência e a pesquisa, muitas vezes separados por barreiras aparentemente intransponíveis. Desta forma, é fundamental que a função pesquisadora se aproxime da função docente, visando refletir sobre a prática e interagir com ela, objetivando contribuir à formação de professores e ao ensino de Geografia de modo geral.

Finalmente, na medida em que as discussões transcorriam e conexões iam sendo construídas, foi possível refletir sobre os caminhos percorridos e repensar os que se seguiriam, visando à tomada de decisões e à incorporação de novas práticas voltadas às necessidades dos alunos. Com isso, por intermédio desta experiência, pôde-se concluir a importância do professor pensar sobre si mesmo menos como alguém detentor de conhecimento a ser transmitido, e mais como um mediador que se relaciona com seus alunos com uma postura curiosa, de quem quer ouvir e aprender. Nesse sentido, assume o docente-pesquisador um papel de protagonista em uma iniciativa que conta com outros protagonistas essenciais, os licenciandos, que com ele refletem e constroem os conjuntos de saberes, conscientizando-se, ainda, de que a partir dos diferentes saberes é possível arquitetar vários outros novos num fluxo contínuo de estudo dos referenciais teóricos, vivência prática, reflexão, reformulação e aprofundamento pessoal e coletivo na perspectiva da pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de(Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica escolar**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: Almeida, R. D. (org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Editora Contexto. 2010. p. 145 – 172.

_____. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de geografia. In: **Prática de Ensino em Geografia** - São Paulo: Terra Livre 8. Editora Marco Zero/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Cortez (113) p. 39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisas**, nº 74, p.70-93, 1990.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1996, p.59 – 91.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BOGDAN, R.; BIKEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRABANT, J. M. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.) **Para onde vai o ensino da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Indicadores Demográficos e Educacionais**. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/4304705>>. Acesso em: 10/12/2012

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, H. C. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, A. M. M. et. al. In: **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p.143- 161.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O. (Orgs.). **Geografia em sala de aula - práticas e reflexões**. Porto Alegre, 1998, p.13-25.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de ensino: os estágios na Formação do professor**. São Paulo: Pioneira, 1985.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. Campinas: Caderno Cedes, 2005. n.25,p.209-225.

_____. A Cartografia e a construção do conhecimento no contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. de(Org). **Novos rumos da cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção ideias em ação).

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Aletnativa, 2002.

_____. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, Papirus, 1998.

CINEL, N.C.B. Estudo dirigido: técnica pode ser usada em sala de aula e fora do espaço escolar. **Revista do Professor**, Porto Alegre, p. 31-35, Jan./ Mar. 2003.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 137-152.

ENGEL, G.I. **Pesquisa-ação**. Educar, Editora da UFPR, Curitiba, n.16, 2000. p.181-191.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, L. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1991, p. 53–73.

FLORES, Maria Assunção. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Educação, vol. 33, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 182-188.

FONSECA, Fernanda Padovesi. **A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a Geografia**: análise das discussões sobre o papel da Cartografia. Tese (doutorado em Geografia), FFLCH-USP, 2004. 250 p.

FONSECA, F. P., OLIVA, J. T. A Geografia e suas linguagens: O caso da Cartografia. In: CARLOS, Ana Fani A. (org): **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 62-78, 1999.

FREITAG, Bárbara; COSTA, W. F. da.; MOTTA, Valéria R. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCÍA, C.M. Desenvolvimento profissional dos Professores. In: GARCÍA, C.M. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, p.133 –258, 1999.

_____. A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, maio./ 1992. p.70-74.

_____. Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

GERALDI, C. M. G. et al. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar de formação continuada. In: TIBALLI, Eliandra F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93 - 114.

GONÇALVES, A. R. A Geografia Escolar como campo de investigação: História da disciplina e cultura escolar. In: **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias sociales**. Vol. XVI, nº 905, Barcelona, 2011.

Goodson, I. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GOUVEIA, A. J. A Pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 1, p. 1-48, jul. 1971. A Pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, n.19, p. 75-87, dez. 1976.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-89.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e Aprender Geografia: Contexto e perspectivas de professores e alunos como sujeitos socioculturais. In: **Revista Olhares & Trilhas**, v. 1, n.1, 2000. Escola de Educação Básica. Uberlândia.

KAGAN, D. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, nº 2, 1992. p. 129-169.

KAERCHER, Nestor. André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: Neves, Iara Conceição Bitencourt. Souza, Jusamara Vieira. Schäffer, Neiva Otero. Guedes, Paulo Coimbra. Klusener, Renita (Orgs). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 8ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**. Beverly Hills: Sage, 1980.

LEITE, Y. U. F. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: SILVA, A. M. M. et. al. In: **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 65- 81.

¹ LE SANN, J. G. Metodologias para introduzir Geografia no Ensino Fundamental. IN: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia escolar**. 2º ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletim de la A.G.E.** n. 33, sept 2002.p. 173-186.

_____. La elaboración del conocimiento geográfico escolar: de la ciencia geográfica e La geografía que se enseña o viceversa?. **Íber – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. n. 24, ano VII, abr. 2000.

LIMA, M. H.; VLACH, V. R. **Geografia escolar**: Relações e representações da prática social. Revista caminhos da Geografia, Uberlândia.V.5, Fev/2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6ª Reimpressão. São Paulo: EPU, 2001.

LÜDKE, M. **Como anda o debate entre metodologias qualitativas e quantitativas na pesquisa em Educação**. Temas e Debates, p. 61-3, 1988.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In: **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. **Trajетórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MALYSZ, Sandra T. Estágio em parceria Universidade-Educação Básica. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Orgs.). **Prática de ensino de Geografia e o estágio supervisionado**. 2º edição. São Paulo: Contexto, 2010, P. 16-25.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 1998.

MARTINELLI, M. O Atlas do estado de São Paulo. In: **Boletim Goiano de Geografia**. V.27, p. 51 – 77. Goiânia, 2007.

MATOS, J. C. Professor Reflexivo? Apontamentos para um debate. IN: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.277-306.

MELO, I. B. N.; OLIVEIRA L.; SOUZA, M. A. P. Contribuição do componente curricular Cartografia Escolar na formação inicial dos estudantes em Geografia. In: **Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares**, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 181-196.

MENEGUETE, A. Educação Cartográfica e Exercício da Cidadania. In: **Questões de Cidadania**. UNOESTE. Presidente Prudente: Eclíper, 1998. P35-46.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: novas trajetórias para a escola pública básica. In: GERALDI, C. M. G. et al (orgs.) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

NETO. J. B. **Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação: contribuições da escola de Chicago e do interacionismo simbólico**. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió, 2007.

OLIVEIRA I. J. A cartografia aplicada ao planejamento do turismo. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia. V. 25 n. 1-2 p. 29-46 jan./dez. 2005.

_____. de. Estudo metodológico e cognitivo do Mapa. In. ALMEIDA, R. Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 1997, p.15-41.

OLIVEIRA, L. (2007), de. Estudo metodológico e cognitivo do Mapa. In. ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**, São Paulo: Contexto, pp15-41.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 1994.

_____. A Importância das representações gráficas no ensino da Geografia. In: SCÄFFER, N. O.(Org). **Ensinar e aprender geografia**. Porto Alegre: AGB, 1998, p.47-55.

_____. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: a busca de diálogo. Boletim de Geografia, v. 28, p. 59-74, 2010.

PELISSARI, M. A. **O diário de campo como Instrumento de registro**. Fotocópia, Unesp, 1998.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ GOMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

PEZZATO, J. P. O desafio da articulação das diversas linguagens no campo do ensino da Geografia Escolar. **Boletim de Geografia**. nº 2, p.246-250, 2001.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**. Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTE, J. P. Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. TAVARES, A. P.; PEDRO, A. P. (Eds). **Investigar e formar em educação**: Actas do IV Congresso da SPCE, p. 59-72. Porto: SPCE, 1998.

SACRISTAN, G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SAIKI, K.; GODOI, F. B. de. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. In PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.13-59, 2001.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo: 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.79-91.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In CARLOS, A.F.A. (org). **Geografia na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1999.p.92-108.

_____. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. de(Org). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A.F.A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005, v. 1, p. 92-108.

SOUZA, J. G. de; KATUTA, A. M. **Geografia e Conhecimentos Cartográficos**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo. n. 13, jan./abr. 2000a.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações**. 6ª edição Ed. Cortez. São Paulo, 1994.

_____. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. Ed. Atlas. São Paulo, 1997.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TIEZZI, L. Conditions of professional development which support teacher learning. **Comunicação apresentada na reunião anual da American Educational Research Association**, 1992.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, Ar. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. O ensino de Geografia no Século XXI. In: **Geografia e Ensino – Dossiê** – Caderno Prudentino de Geografia 7, AGB Presidente Prudente, Julho 1995.

WEFFORT, M. F. (Org.). **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALZA, A. **Prática Educativa**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

_____. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ARTMED, 2004

_____. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994. 206p.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE A – CRONOGRAMAS RELATIVOS ÀS ETAPAS DE PREPARAÇÃO, EXECUÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AULAS/MINICURSOS.

CRONOGRAMA A

ETAPAS	DATAS
Grupo 1 - Entrega do texto sobre tema selecionado e seminário de apresentação.	Dia 31/08/2011
Grupo 2 - Entrega do texto sobre tema selecionado e seminário de apresentação.	Dia 31/08/2011
Grupo 3 - Entrega do texto sobre tema selecionado e seminário de apresentação.	Dia 31/08/2011
Grupo 4 - Entrega do texto sobre tema selecionado e seminário de apresentação.	Dia 02/09/2011
Grupo 5 - Entrega do texto sobre tema selecionado e seminário de apresentação.	Dia 02/09/2011
Grupo 6 - Entrega do texto sobre tema selecionado e seminário de apresentação.	Dia 09/09/2011
Grupo 7 - Entrega do texto sobre tema selecionado e seminário de apresentação.	Dia 09/09/2011

CRONOGRAMA B

ETAPAS	DATAS
Grupo 1 - Entrega do plano de aula do mini – curso e apresentação do mesmo aos colegas (em tempo reduzido).	Dia 14/09/2011
Grupo 2 - Entrega do plano de aula do mini – curso e apresentação do mesmo aos colegas (em tempo reduzido).	Dia 14/09/2011
Grupo 3 - Entrega do plano de aula do mini – curso e apresentação do mesmo aos colegas (em tempo reduzido).	Dia 14/09/2011
Grupo 4 - Entrega do plano de aula do mini – curso e apresentação do mesmo aos colegas (em tempo reduzido).	Dia 16/09/2011
Grupo 5 - Entrega do plano de aula do mini – curso e apresentação do mesmo aos colegas (em tempo reduzido).	Dia 16/09/2011
Grupo 6 - Entrega do plano de aula do mini – curso e apresentação do mesmo aos colegas (em tempo reduzido).	Dia 21/09/2011
Grupo 7 - Entrega do plano de aula do mini – curso e apresentação do mesmo aos colegas (em tempo reduzido).	Dia 21/09/2011

CRONOGRAMA C

ETAPAS	DATAS
Grupo 1 - Apresentação dos resultados e entrega do diário de campo.	Dia 30/09/2011
Grupo 2 - Apresentação dos resultados e entrega do diário de campo.	Dia 30/09/2011
Grupo 3 - Apresentação dos resultados e entrega do diário de campo.	Dia 05/10/2011
Grupo 4 - Apresentação dos resultados e entrega do diário de campo.	Dia 05/10/2011
Grupo 5 - Apresentação dos resultados e entrega do diário de campo.	Dia 05/10/2011
Grupo 6 - Apresentação dos resultados e entrega do diário de campo.	Dia 07/10/2011
Grupo 7 - Apresentação dos resultados e entrega do diário de campo.	Dia 07/10/2011