

# movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni  
Ivaine Maria Tonini  
Nestor André Kaercher  
Roselane Zordan Costella  
Organizadores

para ensinar geografia - oscilações

C&A Alfa  
  
Comunicação

VOLUME  
**IV**

© Autoras e autores – 2018

#### Organizadores

Antonio Carlos Castrogiovanni  
Ivaine Maria Tonini  
Nestor André Kaercher  
Roselane Zordan Costella

#### Apresentação

Jussara Fraga Portugal

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n. 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),  
Catalogação na Fonte

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)  
(Elaboração: Filipe Reis)

M935 Movimentos para ensinar geografia – oscilações / Antonio Carlos Castrogiovanni... [et al.]. -- Goiânia, GO : C&A Alfa Comunicação, 2018.

336 p. il.

ISBN 978-85-5791-018-8

1. Geografia - Ensino. 2. Movimentos. 3. Aprendizagem de Geografia. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos.

CDU::9

# Sumário

## Apresentação

9

*Prof.ª Jussara Fraga Portugal*

## Parte I – Rupturas para Novas Espacialidades

### Capítulo 1

17

**Para uma apropriação geográfica da sala de aula: espacialidades e poder**

*Marcio Miguel de Aguiar*

*Patrícia Fernandes Paula Shinobu*

*Rosana Figueiredo Salvi*

### Capítulo 2

31

**Ensino da Geografia: Espacialidades e Neurociência**

*Kinsey Pinto*

*Antonio Carlos Castrogiovanni*

### Capítulo 3

47

**Espaços ausentes e não inexistentes na Geografia Escolar**

*Roselane Zordan Costella*

### Capítulo 4

61

**Avaliação da Educação Básica no Brasil e o trabalho docente: há tempos e espacialidades para uma Geografia cidadã?**

*Daniel Mallmann Vallerius*

*Leovan Alves dos Santos*

### Capítulo 5

77

**E se a maçã que ofereceram a Eva fosse verde, que (outras) espacialidades poderíamos ter?**

*Antonio Carlos Castrogiovanni*

*Bruno Nunes Batista*



20  
anos

**Parte II – Espacialidades Desafiantes e Rupturas Necessárias**

- Capítulo 6**  
91  
Nem só de mapas se faz a Geografia: os diferentes nas aulas de Geografia  
*Rúbia Aparecida Cidade Borges*  
*Ivaine Maria Tonini*
- Capítulo 7**  
111  
Jovens grafando relações entre idosos e cidade pela Cartografia Colaborativa Digital  
*Juliana Carvalho Cardoso*  
*Ivaine Maria Tonini*
- Capítulo 8**  
133  
O ensino de Geografia com as trabalhadoras e os trabalhadores-estudantes do Projeto de Educação Comunitária Integrar  
*Kleicer Cardoso Rocha*  
*Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins*
- Capítulo 9**  
169  
Entre velhos, jovens, gays, migrantes, mulheres, negros, há uma epistemologia que embeleza a prática desses mestres: ouvir, dialogar, perguntar  
*Nestor André Kaercher*
- Capítulo 10**  
185  
Cibercultura e currículo nômade: potencialidades para aprender Geografia  
*Ana Cláudia Giordani*  
*Ivaine Maria Tonini*

**Parte III – Continuidades e Rupturas na Busca do Entender as Espacialidades**

- Capítulo 11**  
197  
A importância do sentido nas aulas de Geografia: possíveis caminhos para um (re)conhecimento entre o sujeito e o mundo  
*Diego Brandão Nunes*  
*Antonio Carlos Castrogiovanni*
- Capítulo 12**  
215  
Os “pequenos notáveis”: fragmentos de leituras das espacialidades geográficas  
*Roselane Zordan Costella*  
*Maicon Fiegenbaum*

- Capítulo 13**  
245  
Ensino de Geografia, rupturas, permanências e a complexidade: quais são as aproximações possíveis?  
*Bruno Nunes Batista*  
*Antonio Carlos Castrogiovanni*
- Capítulo 14**  
257  
Livro didático de Geografia: entre o impresso e o digital  
*Joaquim Rauber*  
*Ivaine Maria Tonini*
- Capítulo 15**  
275  
A escuta atenta através da Geografia: o Ensino Médio Técnico Integrado visto pelos jovens fronteiriços  
*Marcos Bohrer*  
*Nestor André Kaercher*
- Capítulo 16**  
293  
Geografia Escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia  
*Victória Sabbado Menezes*  
*Nestor André Kaercher*
- Capítulo 17**  
309  
A importância do tempo na leitura do espaço: Reflexões a partir das espacialidades e das temporalidades nas representações dos alunos do 5º Ano no contexto da Pré-História  
*Roselane Zordan Costella*  
*Cristina Pires Corso*

## Entre velhos, jovens, gays, migrantes, mulheres, negros, há uma epistemologia que embeleza a prática desses mestres: ouvir, dialogar, perguntar

*Nestor André Kaercher*

### Resumo

O texto procura destacar as dissertações de cinco mestres do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Bohrer, Borges, Cardoso (2016), Cardoso (2017) e Menezes. Sem a pretensão de resumir-los, queremos enfatizar o que manifestam em comum: o diálogo e a escuta atenta empodera os alunos e os professores dando maior significação ao ensino de Geografia. Propõem ainda os sentidos como fontes de imaginação e indagação acerca dos espaços vividos visando a ampliação da nossa capacidade de perceber e entender a nós e as sociedades que estudamos. Objetivam ainda que, na parceria afetiva e efetiva com os alunos, o professor encontra mais facilmente forças para potencializar e ressignificar sua docência.

**Palavras-chave:** Docência em Geografia. Epistemologia da prática docente. Criatividade no ensino.

### Abstract

This text seeks to emphasize the dissertations of five masters of the Postgraduate Program in Geography of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Bohrer, Borges, Cardoso (2016), Cardoso (2017), and Menezes. Without any pretensions to summarize them, we want to emphasize what they have in common: the dialogue and the attentive listening that empower students and teachers, giving the teaching of Geography greater meaning. They also suggest the senses as sources of imagination

and inquiry about living spaces aiming at expanding our capacity to perceive and understand ourselves as well as the societies we study. It proposes that, in the affective and effective partnership with the students, the teacher finds, more easily, forces to empower and give new meaning to his teaching.

**Keywords:** Teaching of Geography. Epistemology of the teaching practice. Creativity in teaching.

Para os homens era mais fácil se adaptar a tudo. Àquele cotidiano de asceta. Àquelas relações. Nós sentíamos saudade, muita saudade, de nossas mães, do aconchego. Tinha uma menina de Moscou conosco, Natachka Jilina, ela foi condecorada com uma Medalha por Bravura e, como incentivo, foi mandada pra casa por uns dias. Quando voltou, nós a farejávamos. Literalmente, formávamos uma fila e cheirávamos, dizíamos que ela estava com cheiro de casa. Tãmanha era a saudade que tínhamos... Que alegria era ver um envelope com uma carta.... A caligrafia do meu pai... (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 139).

### Os movimentos dos mestres produzem belas formas de reflexão na ação docente

Este texto é parte integrante de um projeto mais amplo intitulado “Geografia Escolar nas Práticas dos seus Docentes: a Busca da Docência Significativa” que busca, basicamente, refletir sobre a formação – inicial e continuada – e a prática docente, em especial, mas não exclusivamente, em Geografia. Promovemos também, continuidade a outros textos desta própria série Movimentos, agora no seu quarto volume, organizado por Castrogiovanni *et al.*, 2015-2016. Nele, procurei apontar os trabalhos de alguns de meus mestres.

Neste texto destacaremos as dissertações de Menezes (2016), Cardoso (2016) e Bohrer (2017). A menção a esses trabalhos não tem a intenção de resumir-los, mas sim a de convidar você leitor, a conferi-los no depositário de dissertações da UFRGS, o Lume. Quero ainda mencionar outros dois trabalhos: Cardoso (2017) e Borges (2017). Todos eles tem em comum a prática reflexiva do ensinar-aprender Geografia, a partir da inserção dos docentes em sala de aula, tendo no diálogo com os alunos um caminho a se perseguir permanentemente. Todos buscam ressignificar a docência da Geografia, à procura em suas próprias entranhas. Mostram que vários professores fazem de sua docência um espaço de criação, de perguntação e beleza. Não por sua genialidade, mas por seu estudo e por uma concepção epistemológica, que acredita que sem a parceria com os alunos pouco se constrói em termos de marcar significativamente os seres com os quais lidamos. Inverter a etimologia da palavra aluno. Em vez de nós os alimentarmos, nutrirmos, eles nos alimentam com sua vivacidade e inquietude.

A epígrafe, que encabeça o texto, justifica-se pelo fato de trazermos para a Geografia o tema das memórias que sempre se associam aos lugares. O tempo que se grava em nossa memória traz-nos recordações que são espaciais. No caso aqui, das mulheres soviéticas que foram ao front. E isso se constitui em conhecimentos prévios que todos trazemos da vida para a sala de aula. Como você, professor, aproveita a bagagem de vida que os seus alunos trazem para a sala de aula?

No relato aqui, destacamos, os cheiros. Eles, como os demais sentidos, nos trazem recordações que associamos a espaços e pessoas. Os sentidos, as sensações, ambos nos convidam para enriquecermos as aulas de Geografia. A associar tempo e espaço. Memória e paisagem.

Sala de aula pode ter jeito de casa? Ousada a ideia. A escola pode ser espaço de acolhida? Deveria ser sim, mas é difícil, pois muitos professores não se sentem acolhidos, seja pela instituição – onde passam cerca de 40 horas semanais – seja pelos alunos. É estranho a contradição de sentimentos que a escola produz. Os alunos detestam estar na sala de aula, mas gostam de estar na escola. Vivem as turras com os professores, mas todos percebem e valorizam quando encontram professores que os ouvem, os acolhem, os provocam a pensar novos horizontes.

Mas, menos imediata à Geografia, a epígrafe pode nos ajudar a pensar, mais do que a guerra na distante Europa, na distante II Guerra, o modelo de sociedade – e de espaços também – que temos construído aqui no Brasil. Falar de índices de crescimento econômico e de economia é importante, mas temos que pensar para quem tem sido revertido os frutos da geração de riquezas que se faz neste país. Temos que distinguir como essa riqueza, o PIB, se espacializa, se materializa em nossa sociedade.

Se o tema parece fugir das questões que tem me ocupado normalmente, qual seja, o ensino de Geografia e a formação de professores, convém pensarmos que sem uma discussão mais ampla, que é política e ética, pouco adianta o crescimento econômico. Não há, evidentemente, saída simples ou única para os grandes problemas sociais, frutos da brutal desigualdade de renda e de oportunidades em nosso país, mas manter-se atrelado somente ao (não) crescimento da economia, com suas importantes taxas de inflação e juros, é abdicar de pensarmos em modelos mais generosos e inclusivos de sociedade. E principalmente sobre a Escola, pois cerca de 80% dos estudantes brasileiros estudam em escolas públicas.

Digo isso porque neste momento – escrevo em julho de 2017 – um ex-aluno do curso de licenciatura, hoje já profissional da rede privada, vem me falar da forte pressão que alguns (poucos, minoritários, mas ativos) pais de alunos fazem/fizeram na direção da escola reclamando dos temas discutidos em aula: a imigração. No caso, o boom dos refugiados que buscam asilo na

Europa fugindo de várias crises que assolam seus países de origem. A acusação ao referido professor, por incrível que soe aos meus ouvidos, é: professor “comunista”. Nossa! Discutir um tema relevante, presente na mídia, e, motivo de preocupação de vários governos nacionais, é encarado como um “perigo” às crianças, visto que seria uma “doutrinação de esquerda” já que falar desse tema repercute, para alguns pais, como uma espécie de “acusação” à “Europa rica, capitalista e egoísta”. Faço este registro não para criticar a escola, que diga-se de passagem, foi e é solidária à proposta do professor. A maioria dos pais não encampou a acusação, ainda bem. O interessante é que para alguns pais, é verdade, que discutir temas polêmicos não é uma ideia bem-vinda na escola. Penso que deveria ser o oposto, pois é na diversidade de argumentos que a educação das novas gerações se fará de forma mais completa e generosa.

### **"O que é Geografia?", não tem resposta científica. Oba!**

Somos livres para dizermos o que bem entendermos, conquanto que não pratiquemos atos ilegais. Quero ressaltar a capital importância da Geografia em discutir temas existenciais e éticos. Políticos, portanto. Reiterar que é impossível que um professor de Geografia, seja lá de qual ano for não se deparar com questões polêmicas, conflitivas e desconfortáveis em suas aulas. Não porque seja “do contra”, “comunista”, “de esquerda”, ou qual rótulo pusermos aqui (“governista empedernido”, “liberal”, “de direita”, “reacionário”, etc.), mas sim, porque se a Geografia não falar das pessoas e de como elas vivem, o que nos resta? Descrever? Falar de Geografia Física como se esta existisse independente de como habitamos nosso planeta?

Seria pobre demais, seria abdicar da condição de educador para ficarmos na zona do conforto de quem apenas instrui, de quem dá informações. Sabemos que a escola já não é mais o local da informação. Ela, está em qualquer lugar, inclusive mais rápida e acessível que na escola. À escola cabe o papel de discutir mais refletidamente acerca dos cacôs de informações que pegamos aqui e acolá. E isso, mesmo que não se queira, vai trazer temas espinhosos, às vezes, dolorosos, pra dentro da sala de aula.

Repito: questões polêmicas, conflitivas e desconfortáveis não são “invenções” das aulas de Geografia. São características das sociedades humanas. Porque as pessoas divergem. Isso não é bom nem mau. E cabe às escolas organizarem as diferentes posições, argumentar, visibilizar outras miradas e deixar a discussão ocorrer de forma organizada e pacífica. Justamente para superar o permanente Grenal que quase todas as discussões correm o risco de estagnar: “contra” *versus* “a favor”; “sim” ou “não”. Temos visto que tais polarizações simplistas tendem, no geral, levar os “oponentes” a se ofendem pessoalmente do que, de fato, discutirem seus argumentos. Aqui valeria

a dica metodológica: suspender o julgamento (contra, a favor) sem suspender (parar) a avaliação, a ponderação (CORDEIRO, 2015). Isso não é buscar a neutralidade. Todos temos opiniões a respeito de quase tudo. Mas, aguardar um pouco mais para dizê-la, estimular um pouco mais as dúvidas e argumentos parece um mantra aceitável no caso de nossa profissão.

Esconder os temas polêmicos, deixá-los de fora da escola para preservar os alunos, em especial as crianças, do feio mundo da política, por exemplo, é apenas esperar ser surpreendido por estes mesmos temas quando eles entram nas escolas pela janela, pelos fundos, ou seja lá por onde. Não há porque fazer da escola uma bolha.

Por que essa digressão longa? Porque ao ensinarmos Geografia – ou qualquer outra disciplina – temos que pensar além do óbvio: o que ensinamos quando ensinamos Geografia? Se a resposta for: “Geografia”, cuidado. Estamos andando em círculos. Sempre ensinamos modelos de civilização. Sempre ensinamos valores que ultrapassam nossos conteúdos. Sempre construímos modelos do que achamos (in)justos, democráticos, desenvolvidos, bárbaros, atrasados e tantos outros adjetivos e/ou conceitos que vivemos empregando em nossas aulas, como se fossem ideias meramente técnicas ou científicas. Aliás, a resposta à pergunta: “O que é Ciência?”, não é uma resposta científica, incontroversa (Morin, 2002, p. 46; Ferry, 2011, cap. 3). O mesmo valerá para a velha pergunta: “O que é Geografia? Para que(m) serve a Geografia?”. Veremos que teremos distintas respostas, não raro antagônicas. E todos, bem provável, acreditam que falam cientificamente e em nome da razão e do bom senso. Agora, dizer que a Geografia estuda o espaço geográfico soa tautológico, circular. Os historiadores não se contentam dizendo que a “História estuda o tempo histórico!”.

Harari nos provoca e, ao mesmo tempo, nos convida à humildade:

Geralmente as pessoas se comprazem em saber que os antigos deuses gregos, impérios malignos e valores de culturas estrangeiras só existem em nossa imaginação. Mas ainda não queremos aceitar que *nosso Deus, nossa Nação, nossos valores* são apenas ficção porque é isso que dá sentido a nossa vida. Queremos crer que nossa vida tem algum significado objetivo e que nossos sacrifícios tem importância para algo que está além das histórias em nossa cabeça. Na verdade, contudo, a vida da maioria das pessoas só tem significado dentro da rede de histórias que elas contam umas para as outras (HARARI, 2016, p. 151-152).

Não estamos diminuindo as diferenças abissais entre as disciplinas, cada qual com suas temáticas enormes. Mas, abismos podem ser transpostos por pontes. Pontes de diálogos, seja entre as distintas disciplinas, seja entre nós professores, e, claro, entre nós e os alunos. Harari está nos convidando a um duplo movimento que se faz simples em anunciar, difícil em praticar: exercer a empatia, isto é, sentir-se na pele, na cabeça do outro para perceber o

significado da fala e da ação deste outro, e, claro, perceber o nosso próprio discurso como uma rede de histórias que talvez sejam verossímeis, críveis e sensatas somente para um pequeno grupo de pessoas, casualmente aquele grupo que conosco vive, convive e tende a ter o mesmo, ou muito similar, mundo simbólico de (nossas) crenças.

Dizer que a resposta à clássica “o que é Geografia?”, não tem conclusão certa, não significa que tudo é Geografia. Dizer que a resposta não é científica não a desqualifica como um discurso refletido que intenta organizar nossa mente quando pretendemos entender as razões pelas quais os objetos e as pessoas estão onde estão. Isso implica admitir algo simples: para responder o que é Geografia, ou o que é Ciência, vou precisar sair da exatidão que, às vezes, confundimos como a prova de que algo é certo. Vai depender das nossas concepções de Ciência, de conhecimento, além das já citadas opções éticas e políticas que todos educadores levam para suas salas de aula, mais ou menos conscientemente, mais ou menos embasadamente.

Fato é que, por mais que estudemos, no cotidiano de nossas decisões, agimos muito intuitivamente, pouco dando vazão aos conhecimentos livrescos, científicos. Muito comumente somos a velha mistura de experiência e intuição com algumas pitadas de razão e ciência. E a experiência não garante sabedoria. No geral, é apenas o acúmulo de nossos erros passados. Mas, tergiverso. Sinto que tergiverso. Vamos ao que dizem alguns mestres que nos alegraram com seu convívio e nos ensinaram com seus exemplos e práticas.

### **Que sociedade estamos construindo quando abandonamos as escolas públicas?**

Os motivos para desânimo e até apatia não são poucos. Nem vamos adentrar neles. São antigos, repetidos. Chovem no molhado. Não falar aqui de escolas precárias, professores e alunos desestimulados – por várias e distintas razões, cada uma delas bastante plausível – não é ignorar que tais obstáculos existem e que muitas vezes paralisam colegas da Educação Básica. No entanto, queremos destacar o que julgamos práticas exitosas, pois mobilizam alunos na busca de um conhecimento ampliador das visões de mundo, e, inclusive, estimulam alunos à pautas que, no geral, se não estimuladas pelos professores, passariam/permaneceriam despercebidas ou desimportantes.

Um desafio, bastante imaterial, mas que tem, uma clara ligação com a precariedade material das escolas é o desinteresse dos alunos pela sala de aula, por aprender, por escutar o professor. A erosão da autoridade do professor – não confundir com autoritarismo ou querer alunos calados e obedientes, embora isso sim, muitas vezes, seja um início razoável para ouvirmos e ser-

mos ouvidos – é enorme. Advêm da própria perda de sentido da escolarização e da escola. A escola é importante para os alunos como espaço de encontro de colegas, amigos, bem mais do que espaço para se aprender, ouvir, argumentar, escrever, ler, ampliar horizontes culturais e sociais.

Poderíamos escrever muitas linhas sobre esse descrédito. Teríamos razão, provavelmente. Mas, do que adianta tanta razão? Ela nos ilumina na capacidade de melhor ver os problemas sem necessariamente termos mais forças para buscarmos as soluções. Chega a ser espantoso dizer – falo de alguém que leciona desde 1986, antes ainda de se graduar em Porto Alegre, uma cidade já tida como de razoável qualidade de vida, incluída aí, a educação – que a escola pública decaiu de qualidade. Não apenas as condições materiais, a pobreza de recursos é algo incrível, nem falo da ausência de quadras esportivas ou laboratórios, algo mais custoso. Falo de coisas prosaicas como acesso a cotas de cópias para fornecer materiais aos alunos, também hoje um recurso escasso. Falo aqui, sem querer provar com dados estatísticos, o próprio desgaste dos professores. Muitos num quadro de sofrimento psicológico que, com certeza, afeta sua atividade laboral, tanto no aspecto cognitivo como no psicológico. A deterioração das relações entre professores e alunos é visível, e passa muito pelo que aludimos aqui: a perda da importância do espaço simbólico da escola e do professor.

Para isso não temos soluções a curto prazo. Sabemos que os problemas que nossa razão aponta levarão anos para serem enfrentados. Cabe, no entanto, para começar, sem querer me alongar no *chororô* imobilizante, o paradoxo: quanto a tecnologia e as ciências avançaram nestes 30 anos, e quanto a escola, os professores e os alunos têm sido beneficiados por tais avanços?

Não queremos culpar direções, professores, alunos e, nós formadores de futuros professores. Vai sobrar bordoadas para todos, mas podemos pensar que tipo de sociedade temos construído quando as instituições que atendem o público são sucateadas, e os que ali trabalham, são vistos como privilegiados, pois possuem salários e empregos garantidos, ou relapsos. Que modelo civilizatório estamos propondo quando deixamos as escolas, sobretudo, as de periferia, quase abandonadas? Justamente elas, que atendem os mais vulneráveis socialmente, precisam ter mais atenção e recursos para desempenharem suas funções? Essas funções ultrapassam em muito o cognitivo, o ensinar conteúdos. Sabemos que as escolas públicas desempenham um papel de acolhida que protege muitos alunos da violência ou do abandono de suas próprias casas. Precisam ter uma boa estrutura de acolhimento e isso não se restringe ao cognitivo.

## Há uma epistemologia da prática desses mestres: ouvir, dialogar, perguntar

Procrastino. Sinto que procrastino em dar a voz a quem merece: meus mestres. Várias ações e reflexões são propostas pelos mestres listados na bibliografia para enfrentar as muitas razões para o desencantamento com a ação professoral nas escolas. O subtítulo, traz a busca de várias dissertações: uma docência com alma. Uma boa docência? Pretensioso? Sim, é o que desejam. Almejam um tripé que concilie *beleza* na docência, que leve os alunos a desenvolver *a imaginação*, isto é, que não se valha apenas da razão para docenciar, e, o exercício da *perguntação*, pois as perguntas são boas companhias para a elaboração de hipóteses explicativas que levam ao pensamento ampliado dos alunos.

Bohrer traz-nos a temática dos jovens:

Percebo e concebo a educação como uma troca minha com os jovens estudantes. Quantas vezes paramos a aula e escutamos esses jovens? Raramente permitimos que eles se manifestem. Talvez isso tenha sido algo de que senti muita falta ao longo de minha vida escolar. Quando entrei em sala de aula, passei a exercer a escuta como concepção de ensinar. Com isso, criei vínculos com eles. Por isso, trouxe para a pesquisa essa prática cotidiana: escutar esses jovens e seus anseios, suas angústias (...). Esse momento foi marcado pelo olhar do outro: docente e jovens escutaram uns aos outros de maneira a se colocar no lugar do sujeito. Esse tipo de encontro oportuniza a reflexão. Freire (1985) ressalta a importância do diálogo como encontro dos homens que pronunciam o mundo, ou seja, um ato criador, transformador e humanizador. Dessa forma, além de escutá-los oralmente, eles tiveram a chance de se expressar por meio da escrita, o que permite a reflexão individual sobre determinado tema. É justamente neste momento que o medo ou a vergonha de se expor frente ao grande grupo pode ser superado, pois quando se escreve, as palavras ganham sentidos de uma grande narrativa que, para um leitor distante, pode expressar tudo aquilo que se pretende colocar (BOHRER, 2017, p. 105).

Veja que apenas um parágrafo traz muitas ideias importantes: a concepção de educar como um exercício ontológico e metodológico, dialogar com o outro, ouvi-lo atentamente como estratégia de incluir essas falas nos temas discutidos em aula. E mais, a percepção de que nossos alunos deduzam e necessitem do ouvido atento do mestre. A importância da escrita. E note-se, a toda hora o autor fala em sentimentos normalmente escanteados nas escolas, pois não são facilmente tratados em sala de aula, além de produzirem ruídos aos próprios planos de aula do professor. São os “contrabandos”. Bohrer,

Um fator novo que, ao longo do grupo focal não apareceu, foi a relação familiar (...) nenhum deles expôs (oralmente) com quem residia de forma aberta e clara (...). Dos 12 jovens que escreveram as cartas nesse primeiro encontro, dois não falaram de relações pessoais com a família, ou seja, não citaram pai, mãe ou irmão. Dos outros 10 jovens, cinco não se referiram ao pai ou a alguma figura paterna. Quando se referiam ao núcleo familiar, apontaram mãe, avós e irmãos. Um jovem chegou a citar o padrasto. A questão da omissão da figura paterna me chamou a atenção. Por mais que escutemos sobre a

ausência paterna na vida de muitos jovens, nunca tinha prestado atenção no que meus alunos poderiam falar sobre isso: com quem moravam, quais eram suas relações familiares e amizades. Talvez esse seja um dos pontos a ser explorados pelas escolas como uma proposta que aproxima os docentes da realidade na qual estão inseridos. A presença feminina, especialmente de avós e irmãs, é mais significativa que a masculina. Alguns jovens, muitas vezes, além de serem nossos alunos, são a referência na casa, no entanto, cobramos, em sala de aula, mais responsabilidade deles sem saber as responsabilidades que já assumiram no curto tempo de vida (BOHRER, 2017, p. 112-13).

Caramba! Grande sensibilidade do Bohrer. Grande mestre. Veja que este assunto entra pela janela, mesmo sem ser convidado, conquanto que o professor esteja aberto a ouvi-lo e, a partir desta escuta, ampliar sua própria visão de mundo.

Sigamos com outros textos. Em cada um há muitas pepitas reflexivas.

Cardoso (2016) já no título “As Relações Raciais na Parede: Sentir – Pensar a Geografia pela Fotografia” traz uma temática e um fazer docente que refletem a “imensidão imensa” (*sic*, para a redundância) não só de sua ação profissional, mas de seu coração cabedor de grandes temas e amores. Fotógrafo de mão cheia que é, traz a força da fotografia como instrumento de potencializar o ensino de Geografia.

As questões étnico-raciais são, desafortunadamente, ainda pouco tratadas nas aulas. E quando o são, não raro, caem na estereotipada “Semana da Consciência Negra” que promove atividades de baixa reflexividade. E, como aponta Wagner, no geral, sob a incumbência da área de humanidades. “Coisa de preto”, é num nicho espaço (os professores de Geografia ou de História) temporal (Semana do vinte de novembro).

Em tempo: em minha visita às escolas públicas, para observar meus estagiários em ação, percebe-se – eu, percebo – a gigantesca massa de alunos de origem afrodescendente. Sim, eles frequentam maciçamente a escola pública. Não tem, portanto, como trazer a questão da etnia/raça (aqui não vamos entrar neste longo debate) só para a Semana da Consciência Negra. Ainda que, não tenho dúvidas, seja um tema espinhoso, pois falar de preconceito, sobretudo, para quem o sofre, é doloroso. Nas escolas privadas, este tema é ainda menos presente, pois ali, eles são pouco numerosos.

Cardoso põe foco na fotografia – poderíamos falar em imagens, no geral – como um recurso necessário em nossas aulas, pois as imagens são portadoras de reflexões que podem ajudar nosso trabalho de leitura espacial. No caso específico, ele fotografou seus alunos com cartazes que portavam frases proferidas por diferentes pessoas acerca do tema preconceito racial. Imprimiu dezenas destas fotos, as expôs no saguão de sua escola, e, posteriormente, conseguiu fazer a exposição no Museu de Comunicação Hipólito da Costa, localizado no centro de Porto Alegre.



### Nas palavras do autor:

Há que se vencer as teorias e os discursos e ir além, há que se colocar as mãos à obra e, no trabalho coletivo, mudar a nossa triste realidade. Não admitir e questionar aqueles que, preconceituosamente, tentam ofender e diminuir os negros e seus descendentes em nossa sociedade, e lutar com os instrumentos que dispomos já se mostrou um grande avanço na opinião dos estudantes.

O resultado das iniciativas coletivas que vivemos e experimentamos foram amplamente aprovados nas redes sociais e no cotidiano escolar, a ponto de muitos estudantes sugerirem abordar outras temáticas que os inquietavam, utilizando as mesmas ferramentas, ou seja, debates, produção e divulgação. Após o uso da fotografia, o vídeo desponta como possibilidade de grande aceitação pelos estudantes, e a ideia de que o jovem é imagético e pronto para experimentar, na escola, o que aprova no seu cotidiano midiático ganha um novo reforço. Nosso trabalho na escola pública sai fortalecido e a aprendizagem permanente se fez presente em mais essa etapa da minha carreira como docente.

Evidenciou-se, durante a pesquisa, o entrelaçamento entre sujeitos, percepções do preconceito, experiências conceituais, experiências pessoais, participação política, possibilidades estéticas e imagéticas dentro do espaço escolar. (...) A Geografia sai fortalecida como disciplina capaz de propor e dar respostas no campo da cidadania. A sociedade conflituosa pode ser objeto de nossa atenção. O preconceito e o racismo compõem o complexo tecido que começamos entender. E esse tecido não se encerra com essa dissertação. Nossa realidade ainda carece de mais pesquisas, reflexões e práticas que considerem os estudantes em seu conjunto e em interrelação com a realidade local, e que contribuam para o avanço de uma educação para a cidadania tendo como objetivo melhorar as condições da vida dos estudantes, particularmente dos jovens afrodescendentes das periferias das nossas cidades (CARDOSO, 2016, p. 107-08, com pequenas supressões minhas).

A escola, o professor, as aulas de Geografia podem muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível. O uso de mídias sociais e a fotografia são ótimos chamarizes para atrair a atenção do alunado. Vivemos num mundo imagético, mas é função da escola pensar a respeito do que se vê na rua, nas mídias, no cotidiano da casa ou da escola. Temas sensíveis, no caso aqui, o preconceito racial, podem contribuir para visibilizar a Geografia como instrumento útil na construção do pensamento ampliado dos alunos. De novo, destaca-se o envolvimento e o interesse dos alunos – e, claro, sua capacidade de produção e reflexão – quando o professor consegue fisgá-los com uma temática interessante. Nesse sentido há que se enfatizar o poder do professor em atrair a atenção do aluno. Não para lhe por um peso, uma obrigação (o professor deve a, b ou c), mas para apostar que é numa parceria positiva e afetiva com os alunos, que o professor pode encontrar alimento e força para continuar seu ofício.

Já o trabalho de Menezes (2016), foi estudar as concepções de ensinar jovens professores, ainda em seu processo de formação de licenciatura em Geografia, bem como de professores já graduados e com experiência em sala de aula. Observou suas práticas, conversou sobre suas epistemologias e metodologias.

Não para julgar os profissionais, mas para ver as potencialidades e limitações do que é feito cotidianamente sob o genérico nome de “aula de Geografia”.

Vejamos o que Menezes diz, entre tantos exemplos possíveis:

Deve-se ressaltar que José também ministrou aulas que produziram resultados muito positivos. Amparou-se em recursos como o Mapa-múndi, apresentação de PowerPoint e exibição do documentário “Ilha das Flores”. Em todas as aulas assumiu a postura de ter a iniciativa e conduzir o processo pedagógico, além de incentivar a participação dos educandos. Analisou-se que a frequência de participação da turma em aula com comentários, dúvidas e questionamentos estava diretamente associada à adoção de determinados recursos e metodologias pelo estagiário. Por exemplo, a aula em que os alunos somente copiavam o conteúdo do quadro-branco deixou-os apáticos e em silêncio, ao passo que a aula em que assistiram o documentário provocou um intenso debate, a participação significativa da turma e um processo de reflexão coletivo.

A utilização do mapa conquistou o interesse dos estudantes e a apresentação de slides que continham imagens de Pelotas para abordar a temática socioambiental captou a atenção dos mesmos. Houve a preocupação do professor em relacionar o conteúdo ao contexto local, ao lugar de vivência dos alunos. Essa atitude foi extremamente frutífera, pois os educandos sentiam-se à vontade e com propriedade para tecer comentários e fazer perguntas. Logo, quando se emprega algum material e se faz uma problematização a partir deste, as aulas tendem a ser mais produtivas e contam com a participação da turma. Ao mesmo tempo, é essencial que o educador persista nas provocações, nos questionamentos e no estímulo à participação dos alunos, ainda que seja um exercício difícil que envolve a empatia, pois senão os alunos permanecem em silêncio, sem reação.

É preciso esclarecer que não basta levar um recurso didático para a sala de aula; deve-se explorá-lo e instigar a turma a envolver-se na dinâmica. Essa não é uma tarefa fácil, pois muitas vezes o desejo do professor em desenvolver práticas inovadoras e reflexivas esbarra na resistência dos próprios alunos. Isso foi perceptível no momento em que José levou o vídeo e, após sua visualização, incentivou os alunos a falarem (...). De imediato, um aluno disse: “Tu que é o professor. Manda um questionário para a gente responder” (...). Nessa fala do aluno, nota-se a visão que apresenta o papel do professor, que deve ser o único a falar, a “dar” aula, enquanto os alunos devem somente ouvir e responder questionários. Esta é a atividade com a qual estão acostumados, faz parte da sua rotina escolar e, por conseguinte, é difícil quebrar uma estrutura arraigada. A primeira reação dos educandos quando o professor começa a desacomodarlos e a instigá-los a participar é a resistência (MENEZES, 2016, p. 100-101).

A citação é longa, mas uma das muitas virtudes do texto de Menezes, é que ele, além de límpido, carrega sempre uma interpretação, é comentado. Não para julgar, mas para convidar o leitor, a continuar conversando com o texto. Isso, ele pratica com mestria. A sua humildade e a reflexividade na hermenêutica dos textos e/ou da ação dos sujeitos envolvidos na sua pesquisa é qualidade constante. Victória nos regala com um texto fluído e reflexivo. Basta relê-la para ver quantas linhas de raciocínio podem ser dali depreendidas.

## Entre velhos, jovens, gays, migrantes, mulheres, negros... novos contrabandos

Muito rapidamente gostaria ainda de destacar duas outras dissertações que tive a honra de participar como avaliador. Ambas receberam louvor da banca, mérito, que aliás, destaca a competência da orientadora, a incansável, produtiva e criativa doutora Ivaine Maria Tonini. Trata-se dos trabalhos de Borges e de Cardoso, ambos de 2017.

Borges, com sua larga experiência em escolas de periferia traz um texto agradável de ler, mas muito reflexivo. A clareza do resumo, bem como a criatividade dos títulos já mostram uma escrita *levedensa*. Leve como o voo da borboleta, densa como a picada de uma abelha. Ela nos diz:

Esse estudo tem por objetivo problematizar a discussão sobre Direitos Humanos e temas relacionados, nas aulas de Geografia, de forma a mobilizar os ditos dos estudantes sobre o assunto, mapeando o entendimento desses/as alunos/as através de atividades propostas nas aulas, colocando as “diferenças” em movimento. Dessa forma, discutem-se alternativas às práticas homogeneizadoras das aulas de Geografia, celebrando a “diferença” e desnaturalizando discursos sobre as minorias e/ou os socialmente desfavorecidos, contribuindo para superar a subjetividade contrária a promoção dos Direitos Humanos e oportunizando a desconstrução de estereótipos presentes no “senso comum”. Para tal, optou-se por trabalhar com alunos de 9º ano de escola pública municipal de Porto Alegre, em região periférica e pobre da cidade, a partir dos pressupostos dos Direitos Humanos e de quatro marcadores de diferença: mulheres, público LGBT, negros e refugiados. Os ditos dos alunos sobre estes grupos, nessa escrita chamados de *diferentes* (BORGES, 2017, p. 5).

Na sequência do texto algumas pepitas vão aparecendo:

Todos, embora não se reconheçam como racistas, defendem que o Brasil é um país racista, dentro daquela constatação esquizofrênica já aqui citada, da presença do fenômeno sem o agente executor. Essa aparente contradição repercute uma realidade presente na sociedade: admitimos que existe racismo, mas de alguma forma culpamos os negros pela situação pela qual são vítimas, embora não consigamos explicar de onde tiramos essa opinião (BORGES, 2017, p. 125).

Logo em seguida (p. 131):

Embora não sejam com atitudes pontuais que serão suprimidas as discriminações de qualquer tipo, defendo que, o fato de não conseguirmos mudar toda a realidade, não pode fazer com que nós deleguemos nossa função formativa. Embora sem resultado em curto prazo, se outros professores chamarem a atenção das turmas para o fato de que o *bullying* a que submetem os colegas haitianos em nada difere, em gravidade, daquele que eles próprios sofrem, podemos oportunizar o questionamento, por eles/as, dessa situação. O combate a discriminação e a celebração das diferenças precisam ser um projeto de escola; no entanto, isso não acontece, não posso me furtar de questionar as discriminações quando as vejo (BORGES, 2017, p. 131, grifo nosso).

A sequência das páginas 131 a 140, é extremamente clara na escrita e generosa na proposição de uma escola – e de uma sociedade – mais acolhedora e democrática, mas para não me estender ainda mais, Borges propõe uma virada epistemológica: a escola, as aulas de Geografia como formas de questionarmos o senso comum, não raro preconceituoso e opressor. Vejamos:

Para meus alunos, acredito que o percurso investigativo para o qual contribuíram agregou a eles a oportunidade de experimentarem o estranhamento em relação a si próprios e seus pares, sobre como se percebem, como entendem suas identidades e diferenças em relação à seus pares, que se deem conta das violações de direitos humanos que submetem e ao qual estão submetidos enquanto jovens, meninos/meninas, negros/brancos, gays/héteros da periferia (...). O crescimento e a aprendizagem ocorrem no diálogo de homens e mulheres comprometidos com a transformação das coisas em prol da melhoria da vida humana, da capacidade de criar e recriar. Acreditar nas pessoas, nos alunos, no potencial inerente a todos de se transformar é fundamental para uma Educação em Direitos Humanos (BORGES, 2017, p. 142).

Bingo! Tijolo! Ótimo.

Por fim, já que me alongo por demais, Cardoso (2017) traz para seu trabalho um grupo quase invisibilizado em nossa sociedade e nas aulas de Geografia: os idosos.

Interessante o trabalho proposto pela autora junto aos alunos do final do Ensino Médio: o estudo da demografia com ênfase no envelhecimento da população brasileira e, em especial, porto-alegrense, mirando o cotidiano em questões de infraestrutura, em especial o Lazer, Transporte e Saúde, a fim de aproximar gerações, num exercício empático, isto é, o jovem estudante percebendo que um simples degrau elevado pode dificultar a acessibilidade de um idoso no ônibus, comprometendo assim sua circulação. O mesmo se dá com as calçadas muito danificadas que podem aumentar o risco de quedas, não só de idosos. Vejamos o que a autora diz:

A Secretaria Municipal de Educação, junto com a Secretaria Adjunta do Idoso são duas secretarias municipais que melhor tratam sobre a questão da terceira idade. (...) A extinção dessas duas secretarias, pelo prefeito recém-eleito Nelson Marchezan Júnior do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), é a extinção dos poucos direitos conquistados pela população idosa de Porto Alegre, cidade que concorre ao título de Cidade Amiga do Idoso (CARDOSO, 2017, p. 135).

E logo adiante:

Velho um grupo de jovens se interessando pelas políticas públicas para o Idoso, pelo futuro de uma população em um País em garantia de direitos futuros e indo para rua gritar contra a Reforma da Previdência e da Educação porque se atentou sobre isso na sala de aula foi um verdadeiro aprendizado. (...) Transformada em temática de aula, a velhice ganhou visibilidade por conta de uma série de fatores (...) foi-nos possível entrar em contato com essas materialidades da finitude humana e suas formas de expressão inscritas na

sua relação com a cidade: de acordo com as grafias dos alunos, para a cidade de Porto Alegre ser, de fato, a cidade Amiga do Idosos, muita falta. Por meio desta pesquisa evidenciou-se uma realidade muito distante da apresentada pela Prefeitura de Porto Alegre para concorrer a esse título (...). Uma cidade que visa essa titulação necessita oportunizar espaços de trocas e permanências, cultura e lazer, acesso e saúde para que o envelhecimento ativo seja possível e viável. É preciso ter uma sociedade estruturada para esse novo contexto (CARDOSO, 2017, p. 154-155).

E conclui, na p. 156: “Permitir que essa população continue na invisibilidade das políticas públicas é permitir que se tenha menos espaço para uma população crescente, gerando mais desigualdades”.

### Conclusão

Penso que ao longo de todo o texto procurei mostrar a beleza, o engajamento e a força de uma docência em Geografia, que desperte o interesse do aluno por este conhecimento. Apontou-se aqui, exemplos concretos de temas e reflexões que aproximam professores e alunos, sobretudo, os de escolas públicas para uma série de temáticas que estão no cotidiano de nossa sociedade e que podem e devem ser melhor aproveitadas pela disciplina.

Buscou-se através da produção de nossos mestres instigar a arte de buscar outros olhares para os temas que, embora presentes nos livros didáticos, muitas vezes são apresentados de forma protocolar. A força da Geografia está na relação que os docentes criam com seus alunos. Apresentando algumas das produções de nossos mestres queremos convidar você leitor a conferir estas obras na íntegra, e, estimulá-los a propor novos voos nas escolas que você atua.

Se comecei com as sensações, os cheiros de casa – e ousei pensar que a escola também pode ser um espaço de acolhimento – gostaria, por falta de criatividade passar a palavra a um monstro, Primo Levi, que vai na sua espetacular obra insistir na imensa capacidade do ser humano de fecundar a Terra que habita com sua inesgotável capacidade de fazer o bem e o mal. Mas é o bem que nos interessa, daí nossa homenagem ao gigantesco Levi:

Em dois meses, num mês, o frio abrandará, teremos um inimigo a menos. Hoje, pela primeira vez, o sol nasceu vivo e nítido por cima do horizonte de lama. É um sol polonês, frio, branco e longínquo, esquenta apenas a pele, mas, quando se libertou das últimas brumas, um sussurro correu pela nossa pálida multidão, e quando eu também senti sua tepidez, através da roupa, compreendi como é que se pode adorar o sol (LEVI, p. 102).

Monstro Levi, ensina-nos a geografiar a Terra com mais fratria. Inspira-nos a docenciar com mais matéria. Em tempos de Temer, ensina-nos, inspira-nos a não reacear sonhar com um país onde a descrença na igualdade, democracia e justiça leva-nos ao individualismo, ao autoritarismo e ao fascismo dos

que, em nome das “reformas modernizantes” (Previdência, Trabalhista, Educação) concentram renda e retiram direitos como se estes fossem privilégios.

### Referências

- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **A Guerra não tem Rosto de Mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- BOHRER, Marcos. **O Ensino Médio Técnico Integrado Visto por quem Sente e Vê: os Jovens Fronteiriços e o Professor de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 160 f.
- BORGES, Rúbia Aparecida Cidade. **Nem só de Mapas se Faz a Geografia: os Diferentes nas Aulas de GEO**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 150 f.
- CARDOSO, Wagner Innocencio. **As Relações Raciais na Parede: Sentir – Pensar a Geografia pela Fotografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. 115 f.
- CARDOSO, Juliana Carvalho. **Jovens Grafando Relações entre Idosos e Cidade pela Cartografia Colaborativa Digital**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 163 f.
- CASTROGIOVANNI, Antonio C. *et al.* **Movimentos para Ensinar Geografia – Oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. 311 p.
- CORDEIRO, D.; FURTADO, J. P. A Arte da Aula: Entrevista com Denilson Cordeiro. **Revista Sísifo**, v. 1, n. 1, maio, 2015.
- FERRY, Luc; VINCENT Jean-Didier. **O que é o Ser Humano?: Sobre os Princípios Fundamentais da Filosofia e da Biologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 228 p.
- HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus: uma Breve História do Amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 443 p.
- KAERCHER, Nestor André. Acesso em: <[geografiadonestor.weebly.com](http://geografiadonestor.weebly.com)>. Clicando em “referências” abrem-se as capas que contém os textos do autor.
- LEVI, Primo. **É isto um Homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988. 255 p.
- MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia Escolar: as Concepções Teóricas e a Epistemologia da Prática do Professor de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, março, 2016, 201 f.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 344 p.

# 15 A escuta atenta através da Geografia: o Ensino Médio Técnico Integrado visto pelos jovens fronteiriços

*Marcos Bohrer;  
Nestor André Kaercher*

## **Resumo**

O presente texto tem como objetivo analisar os sentidos e as expectativas que os jovens da primeira turma do IFPR – Campus Avançado Barracão, atribuem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e ao Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI). Por meio do olhar dos jovens, buscamos analisar o papel do EMTI para eles, bem como os significados que conferem ao IF e às aulas de Geografia. Ao considerar que, a partir da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), se cria uma nova realidade escolar nos mais remotos espaços, torna-se necessário compreender o papel do IF e das aulas de Geografia. Ou seja, parte-se do pressuposto de que o IF possibilita uma nova prática escolar. Para tanto, deve-se repensar o papel das aulas de Geografia. Dessa forma, a pesquisa revelou que o IF é o construtor de topofilias e que a possibilidade de cursar o EMTI superou as expectativas dos jovens. Por meio do campus, os jovens passaram a conceber a educação como uma possibilidade de ascensão social. Igualmente importante revela-se que existe um sentimento de pertencimento dos jovens à fronteira e aos seus elementos. Há uma relação muito forte das aulas de Geografia com o cotidiano deles. Portanto, revela-se que o IF oportuniza uma nova realidade escolar e, por isso, torna-se importante repensar concepções sobre a RFEPCT e o ensino de Geografia.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Ensino Médio Técnico Integrado. Fronteira.

## Abstract

The present text aims to analyze the meanings and expectations that the young people of the first group of IFPR - Campus Avançado Barracão attribute to the Federal Institute of Education, Science and Technology (IF) and to the Integrated Technical High School (EMTI). Through the eyes of young people, we pursue to analyze the role of EMTI for them, as well the meanings they give to the IF and to the Geography classes. Considering that, as a result of the expansion and internalization of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT), a new school reality is created in the most remote spaces, it becomes necessary to understand the role of the FI and the Geography classes. That is, it starts from the assumption that the IF makes possible a new school practice. To do so, one must rethink the role of Geography classes. In this way, the research revealed that the IF is a topophilist constructor and that the possibility of attending the EMTI exceeded the expectations of the youngsters. Through the campus, young people have passed and conceived education as a possibility of social ascension. Equally important, there is a sense of belonging to the frontier and its elements. There is a strong relationship of Geography classes with their daily lives. Therefore, it is revealed that the IF makes possible a new school reality and, therefore, it becomes important to rethink conceptions about RFEPCT and the Geography teaching.

**Keywords:** Geography Teaching. Federal Institute of Education, Science and Technology. Integrated Technical High School. Border.

## Faz sol na América do Sul: a rede federal de educação profissional

*Pela geografia, aprendi que há, no mundo, um lugar, onde um jovem como eu pode amar e ser feliz. Procurei passagem: avião, navio... Não havia linha praquela país (BELCHIOR, 1996).*

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) através da criação e interiorização dos IFES vem, com os novos *campi*, levando educação aos mais longínquos lugares. A expansão dos conhecidos IFES trazem uma nova realidade para o EM, especialmente quando relacionado à formação profissional e tecnológica de jovens. Cabe a nós, docentes/pesquisadores do ensino de Geografia, entender um pouco mais sobre essa realidade, buscando respostas para o ensino de Geografia, para que assim possamos dar conta das novas emergências educacionais. A cartografia que está se desenhando revela que, até pouco tempo, haviam grandes lacunas na distribuição espacial dos educandários. Onde estudavam esses jovens? Que

formação eles recebiam? É nítido que, durante décadas, o Poder Público negligenciou grande parte dos jovens em idade escolar. Hoje, a realidade é bem diferente: esse prédio verde<sup>1</sup> surgiu em localidades que sequer contavam com uma estrutura mínima de equipamentos urbanos e/ou saneamento básico. Logo conquistou o respeito desses munícipes. Ganhou espaço, tempo e lugar no cotidiano de lugares pacatos.

Percebe-se que a década de 1990, significou o desmantelamento<sup>2</sup> da RFEPCT. A redução do número de vagas demonstrou claramente que o objetivo era precarizar e reduzir ao máximo e, quem sabe, extinguir esses educandários. Não é por acaso que, ao longo dos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram fechadas diversas instituições federais que ofertavam educação profissional e técnica. Essa realidade começou a mudar a partir do início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), quando um grande projeto de educação profissional passou a ser uma das principais bandeiras educacionais do país, juntamente com a criação e interiorização das universidades. Podemos falar que foi no ano de 2003, que, por meio da Portaria nº 2.736/2003<sup>3</sup>, que a RFEPCT passou por um grande processo de modificação, pois, por meio dela, foi possível revogar as políticas devastadoras da década de 1990, e possibilitou a criação dos IFES.

Essa mudança no entendimento do que é Educação Básica, e que é possível atrelar uma formação propedêutica com uma formação profissional para o trabalho, fez com que a realidade de muitas localidades mudassem. Hoje a formação integral dos jovens com o EMTI proporciona diversas possibilidades, seja o ingresso no mundo do trabalho, seja na continuidade da vida acadêmica no Ensino Superior. Apesar de atender às demandas sociais, reconheço que, muito mais do que isso, a atual política busca também atender às demandas emergentes das necessidades produtivas.

O que estava se buscando era a nova integração entre a Educação Básica, ou seja, o EM, com a Educação Profissional Técnica. Para que esse modelo constitua-se em política pública educacional, foi necessária uma série de modificações, uma vez que a nova proposta pretendia atender ao território nacional em sua amplitude. Apesar de os trabalhos terem iniciado ainda no

- 1 Faço relação da construção dos campus dos IFES que, em sua grande maioria, são pintados com a cor verde. Ao serem instalados em municípios do interior, são facilmente identificados. Basta solicitar informação a qualquer transeunte que, em grande parte, sabe onde está localizado o IF. Para essas localidades, a realidade educacional passa a ser resignificada. Diferentemente das outras instituições de ensino dos municípios, os prédios do IFES são novos e modernos, normalmente de dois ou três andares, por isso se diferem das demais escolas públicas.
- 2 Para saber mais sobre as políticas neoliberais para a educação profissional consultar a PL nº 1.603, o Decreto nº 2.208/1997, a Portaria de nº 646/97, entre outros.
- 3 Revogava a Portaria de nº 646/97, a qual determinava a limitação da oferta de vagas para o Ensino Médio a 50%, no máximo, das vagas oferecidas para os cursos técnicos de nível médio nas instituições federais de educação tecnológica, as quais conjugavam Ensino Médio e Educação Profissional.

início de 2003, os resultados diretos dessa nova estrutura ganharam forma somente em 2008. No referido ano, a RFEPCCT passa por um grande marco histórico: o governo Lula, com a Lei nº 11.892/08, criou 38 Institutos Federais (IFES) e, além desses, prometeu a criação de mais 150 *campi* até o final de 2009. Além da mudança de nomenclatura, sob o regime da nova lei, permitiu que as instituições ligadas à RFEPCCT passassem a ofertar a educação nos mais diversificados níveis: desde o Ensino Médio Técnico Integrado, passando pelo Ensino Técnico, Tecnólogo, Graduação e Pós-graduação, promovendo a verticalização e a integração da educação profissional, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades. Além dessas premissas, o artigo 6º da referida lei rege sobre o aproveitamento da estrutura das instituições, uma vez que, com a criação dos IFES, otimizam-se a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (Lei 11.892/08, art. 6º).

Percebe-se que as principais finalidades dos IFES estão associadas às demandas econômicas e a formação da força de trabalho qualificada. Dessa forma, fica claro que, prioritariamente, os IFES ofertam o Ensino Médio Técnico Integrado (Ensino Médio + Ensino Técnico), visando à consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008). Além do viés econômico, percebe-se que os IFES têm como característica o desenvolvimento social local e regional, pois pretendem contribuir com a redução das desigualdades sociais e regionais, proporcionando para muitos jovens uma educação de qualidade voltada para o mundo do trabalho (Figura 2).

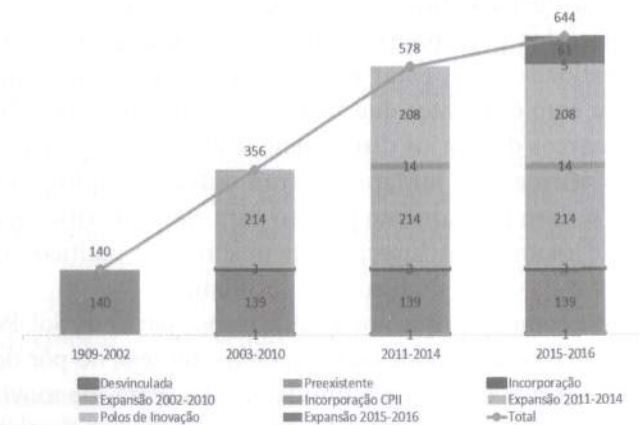
A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. A Figura 1 revela que ocorreu um grande crescimento em número de *campi* de instituições da RFEPCCT. Muito mais que proporcionar a implementação, destaca-se que essa expansão ocorreu de maneira a atender municípios que, até então, não contavam com a presença desses educandários.

Somente em IFES são 38 instituições, com mais de 600 *campi* presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, Ensino Médio Integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. A proposta é levar o desenvolvimento e a qualificação de mão de obra

para desenvolver os arranjos produtivos locais. Não significa que, por ter uma formação para o trabalho, o cidadão irá se formar para apertar um botão ou está fadado a permanecer neste local pelo restante da vida. Pelo contrário, os IFES representam muito mais que qualificação nesses locais, pois formam um cidadão trabalhador livre, crítico e consciente das transformações sociais. Assim, ele estará pronto para atuar nos diferentes segmentos econômicos, com a intencionalidade e autonomia que são necessárias para o exercício de uma cidadania plena.

A demanda atendida pelo campus serve como uma oportunidade de promoção da formação humana por meio dos estudos. Desta forma, é plausível inferir que a educação tem sim a função de ascensão social. É presumível que, se não fosse o IF, muitos desses estudantes estariam à margem do processo de ensino formal ou estudariam à noite para poder trabalhar ao longo do dia – prática comum na região – fazendo dos estudos algo secundário. Por meio do EMTI, é possível desenvolver estudantes que, além da formação básica, estarão prontos para atender a demanda econômica local, podendo ingressar no mundo do trabalho logo após o término do curso. Desta forma como nós, professores de Geografia, percebemos essa dinâmica? Como os jovens, que estudam no IF percebem esse fenômeno? É um pouco desses elementos que iremos tratar.

**Figura 1:** Gráfico da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades<sup>4</sup>



Fonte: Expansão da Rede Federal. Site da Rede Federal – MEC, 2017.

4 No referido levantamento, levam-se em consideração todas as instituições da RFEPCCT, compostas pelos IFES, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, os *campi* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. Os números são da última atualização do MEC, que ocorreu em 27 de maio de 2016.

## Desembarque em Barracão/PR

Qual a influência da fronteira nas relações educativas? Como os jovens fronteiriços percebem a importância do IF aqui? As escolas são também espaços de socialização que são marcados pelas distintas identidades e pela grande pluralidade cultural. O ambiente fronteiriço torna essa realidade muito mais evidente. O espanhol não é língua estrangeira, pelo contrário, é língua familiar que, muitas vezes, é usada no cotidiano dos jovens.

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a Geografia Escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontece (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Infere-se, por conseguinte, que as vivências no cotidiano são transmitidas para o ambiente escolar. Por mais que possamos ver o contrabando e o descaminho de forma criminosa, para esses jovens e demais munícipes, isso está ligado ao cotidiano e à experiência deles, já que significa sustento e, muitas vezes, ascensão social. Outro fator muito comum na fronteira e que se reflete na situação escolar são os núcleos familiares constituídos por diferentes nacionalidades. Isso enriquece e torna a escola um espaço único. As cidades estão tão próximas, sendo facilmente confundidas. Ao transitar pela Tri-Fronteira muitas vezes não sabemos em qual delas estamos circulando.

Dessa forma, torna-se fundamental conhecer a dinâmica na qual meus alunos estão inseridos para poder ensinar Geografia de forma contextualizada com a realidade local. Estar no cotidiano de uma fronteira seca nos permite conviver com elementos que até então eram extremamente distantes para mim. Os marcos divisórios distribuem-se ao logo da paisagem urbana. Kaercher (1999) afirma que, juntamente com outras disciplinas escolares, a Geografia pode ser um instrumento preciso para elevar a criticidade dos alunos, pois trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, quebrando a tendência secular da escola desligada do cotidiano.

Nada é mais comum do que nos localizarmos a partir do Sol. Porém, aqui no Oeste do Brasil, o começo pode estar no Oeste, ou seja, no pôr do Sol. Para o cotidiano, o Sol marca o início e o fim de um dia. Para me movimentar ao longo da pesquisa, lanço a pergunta-base que servirá para o desenvolvimento da mesma: "Quais significados são atribuídos pelos jovens da primeira turma do IFPR – Campus Avançado Barracão ao EMTI e à disciplina de Geografia?".

A partir disso, parte-se do princípio de que, em um primeiro momento, esses jovens buscam a qualificação profissional para o mundo do trabalho e, de forma secundária, o término da formação básica. Dessa forma, o processo

de ingresso e estada no IF vai de encontro a uma relação com o trabalho e a formação para o futuro profissional. Uma vez que o IF busca atender uma parcela de jovens em regiões periféricas em diversos aspectos, especialmente no que tange à formação básica e profissional de nível médio, a proposta do EMTI visa possibilitar um futuro aos jovens que não esteja atrelado ao trabalho precoce<sup>5</sup> e, como consequência, ao abandono dos estudos.

## A Geografia deve falar e ouvir as pessoas: os jovens e seus anseios

Para conhecer o que motivou os jovens da fronteira a estudarem no IF e, conseqüentemente, formarem essa primeira turma, organizei três encontros propostos na forma de grupo focal. Em cada encontro, os jovens produziram uma carta, na qual expressaram suas motivações, anseios e demais aspectos que consideravam relevantes para estarem estudando ali. Para Kaercher (2010), a Geografia deve falar de pessoas. Assim, para falar, primeiro deve-se ouvir. Ou seja, percebo e concebo a educação como uma troca minha com os jovens estudantes. Quantas vezes paramos a aula e escutamos esses jovens? Raramente permitimos que eles se manifestem. Talvez isso tenha sido algo de que senti muita falta ao longo de minha vida escolar. Quando entrei em sala de aula, passei a exercer a escuta como concepção para ensinar. Com isso, criei vínculos com meus alunos. Por isso, trouxe para a pesquisa essa prática cotidiana: escutar esses jovens e seus anseios, suas angústias.

Esse momento foi marcado por olhar o outro: docente e jovens escutaram uns aos outros de maneira a se colocar no lugar do sujeito. Esse tipo de encontro oportuniza a reflexão. Freire (2003) ressalta a importância do diálogo como encontro dos homens que pronunciam o mundo, ou seja, um ato criador, transformador e humanizador. Dessa forma, além de escutá-los oralmente, eles tiveram a chance de se expressar por meio da escrita, o que permite a reflexão individual sobre determinado tema. É justamente nesse momento que o medo ou a vergonha de se expor frente ao grande grupo pôde ser superado, pois quando se escreve, as palavras ganham sentidos de uma grande narrativa que, para um leitor distante, pode expressar tudo aquilo que se pretende colocar. Assim sendo,

[...] nossa busca é ontológica, antes de epistemológica. Mais do que a necessidade de saber os fundamentos, seja da pesquisa científica, seja da Geografia ou da

5 Muito precocemente os jovens brasileiros oriundos das classes sociais menos favorecidas buscam a inserção no mundo do trabalho a fim de complementar a renda familiar e/ou garantir o seu próprio sustento. Tanto na periferia dos grandes centros, bem como em cidades de pequeno porte onde as atividades rurais ou ligadas ao comércio predominam, esse ingresso geralmente ocorre antes do término do Ensino Médio, o que muitas vezes corrobora para que esses jovens não concluem o Ensino Básico.

Educação, queremos falar sobre – não necessariamente responder – o que é ser (um bom) professor. Como um bom professor pode contribuir, não só com uma boa formação intelectual/cognitiva do seu aluno, mas também, e sobretudo, indo além do cognitivo, ajudar este aluno a pensar a sua existência, o seu papel como estudante/trabalhador/cidadão? Se a ação do professor faz diferença, qual é esta diferença? (KAERCHER, 2004, p. 47).

Qual foi a minha intencionalidade com as cartas? Foi, sobretudo, refletir sobre o meu ser docente e levar esses jovens a pensarem sobre o que os leva diariamente à escola, como esta os modifica e o que eles esperam desse lugar. Isto é, pretendo, com esse movimento de escuta, me existenciar e fazer com que eles se existenciem. Que ação posso criar para mobilizá-los? A proposta do capítulo, além de escutá-los por meio do grupo focal e das cartas, é tecer esses dois elementos como forma de conhecer e conceber a educação desses jovens. Ou seja, a partir de unidades complexas e multidimensionais, que são os jovens e a sociedade na qual eles estão inseridos, exercer o complexo pensamento que permitiu, ao mesmo tempo, criticar-nos, autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente: eu e eles. Esse movimento propiciou meu crescimento e minha reflexão enquanto docente e pesquisador, visto que revelou as perguntas da pesquisa em questão e me propiciou autoconhecimento como docente: existenciar-me e perceber como minha existência reflete nesses jovens.

Ao longo dos três encontros busquei conhecer aspectos importantes para os jovens, tais como: com quem moram; por que estudam no IF; como se sentem no IF; o que gostam de fazer nas horas vagas; como veem a fronteira; quais locais frequentam na fronteira; a relação com o IF e o futuro; as aulas de Geografia hoje e no futuro; o que estarão fazendo daqui a cinco anos. A pesquisa se enriquece justamente aí, quando lanço meu olhar e, especialmente, minha escuta sobre esses jovens que, junto a mim, iniciaram uma caminhada nesse campus recém-criado, vivenciando, ainda, o período de implementação, formando a primeira turma do IF desse município fronteiro, localizado no extremo Oeste do estado. Eles vivenciaram a experiência de estudar no IF sem nenhum estereótipo ou vício.

### **João, o tempo andou mexendo com a gente: falemos de alguns aprendizados**

*Sonho e escrevo em letras grandes de novo pelos muros do país. João, o tempo, andou mexendo com a gente sim. John, eu não esqueço, a felicidade é uma arma quente. Queeeeeente, queeeeeente [...] (BELCHIOR, 1986).*

Toda experiência nos renova. O tempo, igualmente, nos modifica. Sonho, escrevo e pratico a docência. Me existencio. Chegou o momento de

expor meus aprendizados e, como citado na epígrafe acima, mostrar o que o tempo mexeu comigo.

Aprendi, nos últimos dois anos de docência, que a dúvida e a reflexão fazem e sempre farão parte do meu cotidiano escolar. Passei a me mover na busca constante de “ser um bom professor” (KAERCHER, 2011). “Docenciar” é pesquisar. Na Academia aprendemos que, para pesquisar, precisamos nos afastar do objeto de pesquisa, pois só assim conseguimos ver melhor e de forma mais complexa, elencando melhor as possibilidades que tal objeto nos traz. Busco compreender a docência, a escola e o seu cotidiano. Mas como fazer isso se estou dentro de mim, de minha prática e da escola? Submerso nesse mundo e em seus vícios? Foi justamente esse o caminho da pesquisa. Por meio dos jovens e seus olhares sobre a escola, a docência e o EMTI.

Não posso compreender o outro, pois somente ele conhece suas vivências e trajetórias. A respeito disso, Ferry (2009) nos mostra que, por meio do pensamento ampliado, podemos nos preocupar e nos colocar no lugar do outro. E por que não fazer o outro se colocar no meu lugar? Com o outro posso me mover e refletir sobre minhas perguntas, dúvidas e angústias. Existenciar-me pelo outro, pois quem pode nos ver por inteiro é o próximo.

Com a pesquisa, ficou clara a relação de pertencimento dos jovens que cursam o EMTI no IF com os elementos da fronteira. Eles descrevem o lugar que habitam sempre relacionando pontos positivos. Ufanismo do viver próximo de outro país e as possibilidades que são geradas por essa localização, tais como realizar compras, conhecer pessoas e vivenciar outras culturas. Destacam ainda que, aos finais de semana e feriados, existe uma grande movimentação de turistas que realizam compras aqui. Com isso percebem que sim, a fronteira tem seus atrativos.

Os jovens criam relações com o espaço vivido. Por mais que exista um certo estereótipo da fronteira, suas precariedades em serviços públicos e até mesmo de lazer, o grupo, como um todo, revelou afeto com a Tri-Fronteira. Com exceção de um jovem, todos habitam esse local desde que nasceram e, por isso, nutrem afeto pelo lugar. Por mais que exista uma vontade gigantesca de sair dali, cursar o Ensino Superior, existe um sentimento de pertencimento muito forte deles com os elementos da fronteira. Algo que se destacou foi exatamente o sentimento de segurança. Aqui, não existe anonimato. Eu que cheguei de uma cidade como Porto Alegre, com mais de um milhão e meio de habitantes, todos sabem quem eu sou, qual é o meu carro, o que eu faço e quais são os horários que vou circular pelas vias. Em mim, tal fato, gerou um grande estranhamento. Mas para eles tudo isso é normal. É bom. É saudável e os deixam seguros.

Algo que até o momento da pesquisa nunca havia me atentado foi a questão da perspectiva familiar. Os jovens encontram-se na faixa dos 15



anos 17 anos. Ao relatarem sobre eles e seus cotidianos, revelaram que a presença feminina, especialmente de avós e irmãs, é mais significativa que a presença paterna. Até que ponto, para eles, a distância paterna pode afetar as relações sociais e de aprendizagem? Não que um núcleo familiar seja exclusivamente um espaço do sexo oposto. Pelo contrário. O que me chamou a atenção foi a ausência, em seus escritos, de uma referência a figura paterna em uma região erma, marcada pelo tradicionalismo patriarcal, por relações machistas e com a presença significativa das Igrejas. Fiquei pensando especificamente em alguns jovens que, muitas vezes, além de serem nossos alunos, são cuidadores da casa. Quando cobramos, em sala de aula, mais responsabilidade deles, não sabemos as responsabilidades que já assumiram no curto tempo de vida! A realidade e a trajetória de cada um, regularmente, é negligenciada por nós docentes.

É visível o esforço do Governo Federal em levar a educação profissional para o interior. Somente na última década ocorreu um processo de criação do IFES, por meio da Lei nº 11.892/08 e sua inteorização. De 2012 até o ano de 2016, saímos de 140 para 644 unidades. Somente dos IFES estamos falando em 608 *campi*. Até 2002, eram atendidos somente 119 municípios, hoje, são 568 municípios por todo o território do Brasil. Esse processo interrompeu um histórico de abandono e esquecimento. O resultado do projeto de interiorização dos *campi* construiu uma nova realidade em muitos lugares do Brasil. É fato que a promoção social por meio da educação jamais chegou em diversos lugares, visto que enquanto grandes centros contavam com educandários de grande prestígio (colégios, faculdades, universidades e demais instituições de ensino) que, em via de regra, gozavam de uma produção acadêmica de excelência, os jovens do interior não tinham sequer a possibilidade de acesso a essa realidade. Ascender na pirâmide social por meio da educação era para poucos que tentavam arriscar sua trajetória em outros municípios.

A nova configuração espacial dos IFES foi, sem dúvida, um fenômeno que possibilitou que jovens, como os de Barracão, de uma periferia urbana, tivessem contato com a vida acadêmica e o ensino público de qualidade. Muito mais que a qualidade no ensino e a possibilidade de realizar pesquisa – até mesmo com bolsa – o IF proporcionou que muitos deles conhecessem outras localidades: a participação em eventos de iniciação científica levou jovens que nunca haviam saído das localidades próximas para eventos em outras cidades.

Por tudo isso, o campus em questão dispõe de um prestígio muito grande frente aos municípios: a grande maioria dos pais e/ou responsáveis que tem algum jovem na idade escolar sonha em vê-lo estudando no IF, considerado o melhor colégio de EM. Além de possibilitar a formação básica com qualidade, o jovem que aqui estuda, sai com a formação técnica em Administração, o que amplia suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

Muito mais que uma formação para o trabalho, o que o IF proporciona é uma relação de aprendizagem em todas as possibilidades: uma formação integral que o prepara tanto para um curso superior quanto para o mundo do trabalho. Qual educandário de Ensino Básico, no Brasil, proporciona aos jovens a possibilidade de estudar, pesquisar e participar de projetos de extensão?

São sujeitos do fazer cotidiano de um espaço acadêmico: fichamentos, resumos, referencial teórico, materiais, métodos, metodologias, artigos e demais conhecimentos acadêmicos já fazem parte do cotidiano escolar. (Esta parte ficou sem sentido). Saliento ainda que algo que chamou bastante a atenção, tanto quando cheguei na Tri-Fronteira, quanto ao longo de minha prática docente e agora na pesquisa, que o estudo é visto como uma maneira de prosperar socialmente e, conseqüentemente, financeiramente. Estudar no IF já se tornou sinônimo de status: os jovens que aqui estão passaram por um processo seletivo e estão tendo a oportunidade de um ensino diferenciado. Outro fator que leva os pais a incentivarem os filhos a estudar no IF é justamente a questão de oportunizar o estudo que eles não tiveram. Trata-se, conforme mencionado no texto, da presença do Estado em regiões periféricas. Além da implementação do campus, o programa Mais Médicos é outro exemplo de ação concreta do Governo Federal na Tri-Fronteira. São esses dois projetos que fizeram os municípios perceberem o quão importante é acreditar em um programa de governo. Além do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e a Agência dos Correios, eles passam a ver o Estado como propulsor de melhorias na qualidade de vida.

Para a grande maioria – dez jovens entre os doze do grupo –, o grande diferencial do IF está justamente na qualidade do trabalho docente. Quando questionados sobre o que faz com que percebam essa diferença, eles apontaram que as aulas são “boas e completas”. A disponibilidade dos docentes em sanar as dúvidas e dar atenção aos jovens foi muito lembrada: “Aqui os professores querem que a gente aprenda. Estão prontos para tirar as dúvidas da gente”. Embora dois jovens considerassem o ensino muito “puxado” e “cansativo”, em nenhum momento demonstraram ojeriza ou aversão ao fato de estudar aqui. Eles perguntam sempre sobre o mestrado ou doutorado dos professores, onde estudamos e o que estudamos. Eles admiram isso e, ao mesmo tempo, reconhecem esse diferencial.

Além de destacar a qualidade das aulas e dos professores, eles lembraram dos projetos de pesquisa e das bolsas de estudos como elementos fundamentais para um ensino de qualidade: “Aqui aprendemos a pesquisar, ir a eventos e nos envolver com os professores”. Muito mais do que pesquisar, eles acompanharam o quanto os docentes buscam inserir os projetos em diferentes editais, bem como os esforços realizados no sentido de buscar mais bolsas. Além das bolsas, os jovens lembraram dos auxílios que recebem

destacando o auxílio transporte e o alimentação, que contempla seis dos doze jovens. Percebi, de forma direta, como o suporte governamental faz a diferença. Provavelmente, se não fossem esses auxílios, alguns não estariam no IF. O investimento que é feito garante que eles estejam ali e, muitas vezes, passem o dia no campus. Eles valorizam isso de forma clara. Desta forma, o IF é construtor de tofília neles: a relação de afetividade com o espaço escolar, com os docentes e com os projetos cria um ambiente de construção do conhecimento, despertando neles um sentimento de pertencimento lindo e revelador. Algo que certamente contribui para o seu desempenho e dedicação na vida escolar. Sentir-se bem em um espaço é fundamental. Pertencer a ele, é único.

Juntamente com isso, destaco que, no IF, esses jovens acabam tendo condições materiais para estudar. Juntamente com a política de cotas, que fornecem acesso aos jovens oriundos de camadas populares que não teriam condições iguais de concorrer no vestibular, os auxílios e bolsas fazem toda a diferença no acesso e na permanência desses jovens na escola. Essas políticas reduzem os índices de evasão e oferecem condições para esses estudantes que, em muitos casos, precisariam trabalhar. A educação como política pública produz resultados.

Grande parte dos jovens, ao ingressar no IF, não buscam, diretamente, a formação técnica. Eles estão ali pela qualidade do EM e, conseqüentemente, acabam cursando o EMTI. Esse direcionamento está intimamente associado ao prestígio do campus em uma cidade que, até então, não contava com um educandário público que primasse pela qualidade. Sei que o corpo técnico e docente das escolas estaduais e municipais certamente prima (ou gostaria de primar) pela qualidade, mas o Estado não lhes dá as condições mínimas necessárias. Portanto, muito do reconhecimento do IF passa pelas condições de trabalho docente dos servidores. Muito revelador foi que a grande maioria dos jovens realizou o processo seletivo e, conseqüentemente, foi estudar no campus por iniciativa dos seus responsáveis. Talvez por ser a primeira turma, creio que a região ainda desconhecia do que se tratava a instituição e que tipo de ensino iria ocorrer, visto que nessa primeira turma não foram preenchidas as 40 vagas no processo seletivo. Houve um sorteio público para preencher as vagas remanescentes.

Já nos dois últimos processos seletivos, ocorreu um aumento significativo da procura. Mesmo que a formação técnica não seja objetivo da grande maioria – apenas dois pensam em trabalhar como técnicos em administração –, eles reconhecem que o EMTI proporciona uma qualificação profissional que certamente irá ajudá-los no futuro profissional. Destacaram, também, que é por meio do EMTI que eles passaram a ter contato com a pesquisa e produção acadêmica, o que auxiliará em uma futura trajetória no ensino superior.

Outro fator relevante é o entendimento deles quanto às disciplinas específicas de Administração presentes no currículo do EMTI: através delas, eles criam relações com o cotidiano profissional, como a parte de gestão de pessoas, processos gerenciais e outras disciplinas ligadas ao eixo de Administração e Negócios. Destaco, com isso, que o EMTI vem cumprindo seu papel de construir uma educação e formação centrada no desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana: vencer a formação mecânica, baseada em conteúdos, currículos e propostas que reduzem o ensino. Desta forma, entende-se que o EMTI possibilita uma educação voltada para a perspectiva de vivências, possibilitando um ambiente emancipador, crítico e fértil, onde muito mais que prepará-los de forma passiva para o mundo do trabalho, busca-se torná-los sujeitos de suas aprendizagens.

Um discurso socialmente difundido é o de que os jovens não gostam do ambiente escolar e não querem estar na escola. Percebi, em meus estágios de graduação na Rede Pública Estadual, que estar na escola e socializar com os demais jovens é prazeroso, porém estar em sala de aula não. Algo triste que muito me chocou. Diferentemente do que vivencio hoje, os jovens daqui revelaram, com a pesquisa, um sentimento gratificante em relação ao educandário que frequentam, visto que os doze jovens foram unânimes ao afirmarem que gostam muito de estudar no IF. É impressionante como jovens de 15 ou 16 anos conseguem deixar evidente como se sentem bem no ambiente escolar. Escutar de um jovem que “adora estudar lá”, referindo-se ao campus do IF é mágico. Percebi que todos sentem-se acolhidos, talvez por isso a admiração pelo IF, pois estudar aqui é diferente das “escolas normais” (*sic*). Somos anormais aqui no IF? Satisfatório escutar isso enquanto docente do campus, triste ouvir isso como educador.

Os jovens destacaram o que superou suas expectativas e o motivo disso. Impressionante perceber como eles destacaram a diferença do trabalho docente: “os professores são experientes”, “professores ótimos”, “professores dão atenção” e, o que mais me chamou a atenção foi a observação de um jovem que apontou que “os professores são exclusivos”. O fato do IF ofertar um ensino de qualidade, para eles, passa pelo corpo e trabalho docente. Tanto na conversa do grupo focal como nas cartas, eles relacionam sempre a escola ao docente. Em nenhum momento falaram – nem positiva nem negativamente – sobre a estrutura física, recursos e materiais disponíveis. Escola só existe com professores e educandos. Essa é a base. Quadro e giz.

A valorização do ofício docente passa pelo reconhecimento e pelas condições fornecidas para o trabalho. Condições não são necessariamente materiais ou físicas. Pelo contrário. Nossa estrutura ainda está bem aquém dos demais *campi*. Um prédio de uma antiga faculdade que durou poucos anos e logo foi federalizada, que seria fechada e, talvez por isso, a mantenedora

não se preocupou em fazer manutenções básicas nos últimos anos. É possível afirmar que ainda temos uma estrutura bastante precária, o que em nenhum momento consistiu em um fator relevante para esses jovens. Quando falo em condições de trabalho me refiro ao fato de, em sua grande maioria, os docentes do campus trabalharem no regime de dedicação exclusiva. Isso permite que nos dediquemos apenas a este educandário, com um limite máximo de 16 horas em sala de aula. Temos reservado, também, dentro de nossa carga-horária de ensino, o espaço para atendimento aos acadêmicos, um espaço para planejamento didático e uma carga horária para a pesquisa.

Os jovens passaram a enxergar o professor como um ser intelectualizado: pesquisa, pensa, ensina e estuda a sua ciência. Além disso, a proposta dos projetos de pesquisa e/ou extensão, na qual os jovens estão inseridos – alguns de forma voluntária e outros como bolsistas – aproxima ainda mais os discentes dos docentes permitindo, assim, uma constante interação. Os jovens destacaram inúmeras vezes o fato dos professores escutá-los, ou seja, os atenderem em pequenos grupos ou até mesmo individualmente para sanar suas dúvidas. Essa relação aproxima e humaniza o aprender. Quantas vezes sai correndo de uma escola para a outra? Quantas vezes os professores conseguem sanar dúvidas de maneira rápida na porta da sala de aula ou até mesmo no intervalo entre as aulas? A rotina exaustiva e a carga-horária elevada certamente prejudicam o trabalho docente, bem como os deslocamentos entre mais de uma escola. A valorização e as condições de trabalho docente que os IFES trouxeram, especialmente para o EM, são visíveis pelos jovens. No início eles achavam muito estranho e questionavam sempre: “Mas professor, tu só da aula aqui?”. Com o tempo, perceberam e entenderam, passando a se envolver nos projetos de pesquisa. Hoje, eles compreendem perfeitamente o que é a dedicação exclusiva e qual a sua importância. Sentem isso como algo positivo.

Em relação as aulas de Geografia, os jovens consideram, em sua grande maioria, que elas servem para as provas como o ENEM. Em um primeiro momento, acreditei estar sendo muito conteudista, entretanto, sempre questiono sobre questões ligadas ao ENEM, e saliento que em qualquer disciplina, quando eles quiserem saber como determinado conteúdo irá aparecer na prova do ENEM, devem perguntar para o professor para que ele apresente uma aplicabilidade do conteúdo no cotidiano. Em todos os momentos, busco focar na relação da Geografia com eles, com suas vivências e seus cotidianos. Isso fez com que esses jovens afirmassem, em suas palavras, que as aulas de Geografia contribuem para “entendermos o que ocorre aqui”.

Meu esforço em relação a vivenciar a Geografia foi retribuído nesse momento. Por mais que dois jovens não tenham falado sobre as aulas e a Geografia – o que me frustrou um pouco – percebi que nove dos jovens, conseguiram estabelecer relações entre as aulas, seu cotidiano e a Geografia. Talvez eu

tenha conseguido levá-los ao pensamento ampliado, ao menos em parte. O grande legado certamente ficou por conta do uso do mapa-múndi. Temos o dever de estar com ele em sala de aula. Dar liberdade para os alunos viajarem e constituírem seus espaços. Não podemos nos esconder atrás de um livro didático e ignorar a Geografia que está ali, visível pela janela. Não posso ignorar as construções e os saberes geográficos de meus alunos: a Geografia da janela. Saber que apesar das adversidades encontradas nessa jornada estou conseguindo estabelecer uma relação com esses jovens e, ao mesmo tempo, inserir signos em suas trajetórias, faz com que eu me sinta plenamente realizado.

Embarcar em Porto Alegre, capital de um estado, e desembarcar em Barracão, uma cidade fronteira, interiorana e pacata, de outro Estado, me fez perceber não apenas que as horas podem passar devagar, mas também que a educação pode mudar significativamente um lugar. Percebi, na prática, que os jovens ensinam, aprendem e transformam. Eles olham, refletem e opinam. A transformação reside justamente no fato desses jovens saírem dessa experiência modificados. Hoje, estudar, pesquisar e vislumbrar o Ensino Superior já faz parte da realidade dessa fronteira. O pôr do Sol na Argentina não nos deixa esquecer que, o que para muitos seria o fim, para nós é o início do território brasileiro. Talvez por isso esse fenômeno do ensino público, gratuito e de qualidade chegou somente agora, quando o governo passou a olhar e a investir em lugares remotos do nosso Brasil.

Espero que, na Tri-Fronteira, muitos jovens ainda possam desfrutar dessa oportunidade. Que nesse novo panorama político nacional, esse fenômeno denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia não seja precarizado. Que os jovens que vivenciam essa revolução saibam valorizar essa conquista e lutar por ela. Modifiquei-me com o olhar dos jovens sobre o IF, o EMTI e a Tri-Fronteira. Agradeço aos jovens que me acolheram e me modificaram. Guardarei com muito carinho no coração essa passagem. Muito obrigado.

## Referências

BELCHIOR, A. C. G. **Alucinação**. Polygram/Philips, 1976. LP produzido por Marco Mazola. Universal Music, 1999. CD.

\_\_\_\_\_. **Um Show: Dez Anos de Sucesso**. Continental Music, 1986. LP produzido por Gravações Eletrônicas S.A.

\_\_\_\_\_. **2 é Demais!** Wea Music Brasil, 1996. CD.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 20/08/2016.

- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23/11/2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá Outras Providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 15/12/2015.
- \_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação e Cultura – SETEC/MEC. Dados sobre a Rede Federal de Educação Profissional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 20/08/2016.
- \_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação e Cultura (SETEC/MEC). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 20/08/2016.
- \_\_\_\_\_. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 18/12/2015.
- CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas: Papirus, 2012.
- CIAVATTA, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005
- FERRY, L. **A Sabedoria dos Mitos Gregos: Aprender a Viver II.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Pergunta.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- KAERCHER, N. A. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A Geografia Escolar na Prática Docente: a Utopia e os Obstáculos Epistemológicos da Geografia Crítica.** 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia.** In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. **Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 175-190.
- \_\_\_\_\_. **Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as Geografias do Manoel e do Nestor na Busca do bom Professor.** In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS,

R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 203-231.

\_\_\_\_\_. **Se a Geografia Escolar é um Pastel de Vento o Gato come a Geografia Crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. **Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva.** Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 18/09/2016.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem-feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a Viver: Manifesto para Mudar a Educação.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2015.

SILVA, P. R. F. de A. **Rumos de um Professor Contemporâneo: a Epistemologia Genética e o Pensamento Complexo.** São Caetano do Sul: Lura Editorial, 2015.

# 16 Geografia Escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia

*Victória Sabbado Menezes;  
Nestor André Kaercher*

## Resumo

O presente artigo visa investigar a epistemologia do professor de Geografia. Ou seja, conhecer as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação que assentam as práticas educativas de professores e acadêmicos de Geografia do município de Pelotas/RS. O caminho metodológico é constituído pela revisão bibliográfica e pesquisa de campo (observações de aulas e entrevistas por pautas). A pesquisa revelou a existência de uma contradição e um pluralismo epistemológico tanto nas concepções teóricas quanto na ação pedagógica, de maneira que não há uma única corrente da Geografia e da Educação sobre a qual os sujeitos se apoiam. Percebeu-se uma fragilidade teórica principalmente no que diz respeito à raiz epistêmica da Geografia, o que gera práticas alicerçadas na ideia do conteúdo como fim do processo educativo. Portanto, torna-se importante repensar nossas concepções a fim de desenvolver uma prática reflexiva, o que pressupõe a necessidade de estudo e diálogo constante entre os educadores, sejam eles iniciantes ou experientes.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Epistemologia do professor. Formação docente.

## Abstract

The present article aims at investigating the epistemology of the Geography teacher. That is, to know the epistemological conceptions of Geography and Education that support the educational practices of teachers and academics of Geography in the municipi-

pality of Pelotas, RS. The methodological path is constituted by the bibliographical review and field research (observations of classes and interviews by lists). The present research has revealed the existence of a contradiction as well as an epistemological pluralism, both in theoretical conceptions and in pedagogical action, in a way that there is not only one stream of Geography and Education on which subjects support themselves. It was noticed some theoretical fragility when it comes to the epistemic root of Geography, which generates some practices based on the idea of content as the end of the educational process. Therefore, it is important to rethink our conceptions in order to develop some reflexive practice, which presupposes the need of constant study and dialogue among educators, either they are beginners or experienced.

**Keywords:** Geography Teaching. Epistemology of the teacher. Teacher training.

A reflexão concernente ao ensino de Geografia torna-se premente, tendo em vista o que se tem lido e observado nas escolas. Há quem afirme que o ensino de Geografia está em crise, porém deve-se considerar um contexto mais amplo, ou seja, a Escola está em crise no que diz respeito ao exercício de sua função social. Critica-se a Escola por permanecer estagnada em um determinado período histórico que não corresponde à atualidade, pois tem formado sujeitos com dificuldades de desenvolver uma leitura crítica do mundo e atuar no contexto hodierno. Muitos professores também são alvo de críticas ao desenvolverem práticas tradicionais e reprodutivistas que não colaboram para que os educandos sejam capazes de enfrentar o mundo complexo. Contudo, ressalta-se que mais do que pensar nas práticas pedagógicas, é necessário pensar o que está por detrás delas: o que as origina, o que as fundamenta. A isto, que se propõe investigar o presente artigo.

A principal inquietação parte da afirmação de Kaercher (2004, p. 285): “Cada concepção epistemológica – seja de Geografia, seja de Educação – leva a uma prática educativa. E todos têm essas concepções, ainda que subjacentes”. Tem-se o intuito de estudar quais são estas concepções, como se refletem na prática docente, como são formadas. Logo, tem-se a seguinte inquietação: “Quais as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação que assentam as práticas educativas de professores e acadêmicos de Geografia?”.

Pressupõe-se que toda prática do professor provém das concepções que ele apresenta, isto é, vem de determinadas linhas teóricas da Educação e da Geografia, embora muitas vezes o mesmo não tenha consciência disso. Ao constatar deficiências no ensino de Geografia, salienta-se a necessidade de pensar as concepções teóricas que sustentam o fazer pedagógico dos educadores.

Os sujeitos que participaram da pesquisa são formados por dois grupos distintos: professores de Geografia em serviço e licenciandos em Geografia. Tem-se o intuito de analisar os professores para que se possa identificar suas concepções epistemológicas e compreender alguns elementos que caracterizam o ensino de Geografia na realidade atual. Também fazem parte do estudo os licenciandos em Geografia, pois eles serão os professores que estarão em sala de aula “amanhã”. Serão esses que irão definir a Geografia que será ensinada.

Este artigo, cujos eixos basilares são o Ensino de Geografia e a Formação Docente, pretende contribuir com professores e futuros professores de Geografia. Tem-se o intuito de, a partir das considerações aqui explicitadas, refletir sobre o quadro atual do ensino de Geografia e pensar como a formação inicial pode auxiliar no processo de formação de educadores que estejam seguros com suas práticas e tenham clareza no que diz respeito aos pressupostos que as fundamentam. Discutir a epistemologia do trabalho docente é fundamental para que os educadores atentem para os pilares que sustentam seu fazer pedagógico e possam desenvolver práticas significativas aos educandos.

### Entre a Geografia acadêmica e a Geografia Escolar: será um atalho ou um desvio?

A Geografia Escolar possui uma história que está atrelada à própria historiografia da Geografia. Os discursos que foram e ainda são reproduzidos na escola provêm das correntes do pensamento geográfico. Para compreender o ensino de Geografia na contemporaneidade é preciso resgatar o processo histórico da Geografia, tanto a científica quanto a escolar. Cabe salientar que a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar não é feita somente de encontros, mas também de desencontros. Em alguns períodos históricos verifica-se uma articulação entre estas duas vertentes, enquanto que em outros momentos essa relação é marcada pela assimetria, pelo descompasso e pelo distanciamento. Diante disso, a música de Zeca Baleiro (2000) auxilia na reflexão a respeito desta relação paradoxal entre Geografia Escolar e Geografia acadêmica quando questiona: “Qual é a parte da tua estrada no meu caminho... será um atalho ou um desvio?”.

A partir de 1930, houve a sistematização da Geografia como ciência através, principalmente, da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Universidade de São Paulo (USP). Cabe destacar que “antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas; ela foi, assim, antes de tudo, Geografia Escolar [...]. Porém, há uma relação e certa correspondência em suas trajetórias” (CAVALCANTI, 2012, p. 21).

A primeira corrente de pensamento, a Geografia Tradicional, refletiu-se na escola através de uma Geografia Enciclopédica, mnemônica, descritiva e fragmentada. Havia uma ênfase nos aspectos físicos, concebendo o ser humano como mais um elemento da natureza. A realidade era concebida como algo estático, congelado. Foi inserida diretamente nos livros didáticos que serviam de apoio ao professor, expressa através da clássica divisão N-H-E (natureza-homem-economia).

Em meados do século XX, a Ciência Geográfica passou por transformações com o surgimento da corrente teórico-quantitativa. Conforme aponta Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 53), “a Geografia teórica não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo graus”. Seu desenvolvimento se deu especialmente na Geografia Acadêmica, com pequenas intervenções na escola através dos livros didáticos. A partir de 1980, a corrente da Geografia Crítica se fortaleceu, buscando uma verdadeira renovação, representando um contraponto ao discurso tradicional e quantitativo. Com inspiração marxista e sustentada no materialismo histórico, a linha crítica tinha o intuito de desvendar a realidade e promover uma nova ordem social. A linha da Geografia Cultural, que ganhou força no final do século XX, na academia, não obteve uma inserção perceptível no ensino escolar. De acordo com Tonini (2006, p. 74), “na maioria dos livros didáticos, no entanto, a noção de cultura continua sendo transmitida pelos enfoques mais tradicionais”.

Constata-se, contudo, que foi o movimento da Geografia Crítica aliado a outros fatores que contribuíram para provocar uma renovação no ensino da disciplina. O contexto brasileiro a partir dos anos 1980, alterou-se, e simultaneamente ao fortalecimento da corrente crítica da Geografia, aconteceram mudanças no sistema educacional do país como, por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Em paralelo ao movimento da Geografia Crítica desenvolveu-se o movimento da Pedagogia Crítica. Os pensadores de ambos os movimentos, defendiam pressupostos teóricos semelhantes, que possibilitou um terreno fértil para a discussão de uma renovação efetiva na educação, em geral, e no ensino de Geografia, em específico. Assim, a concepção de professor predominante, os cursos de formação docente e o currículo escolar foram questionados.

Entretanto, é necessário esclarecer que estes avanços supracitados eram mais notáveis na teoria e nos discursos do que nas práticas efetivas. Kaercher argumenta que:

O que veio posteriormente – GC e Pedagogia progressista –, embora com intenções mais democráticas, pelo menos no nível do discurso, com uma maior preocupação com o sujeito aluno, não conseguiu dar um salto de qualidade no que diz respeito a uma melhoria da aprendizagem do aluno e nem na construção de relações P-A mais efetivas. A GC e a Pedagogia Progressista trouxeram um grande número de *slogans*, palavras de ordem, boas intenções,

mas sua operacionalização cotidiana na sala de aula ficou frágil, pois o próprio papel do professor ficou secundarizado, confuso (KAERCHER, 2004, p. 117).

A Geografia Crítica e a Pedagogia Crítica foram movimentos importantes por apresentarem uma nova perspectiva e questionamentos sobre a realidade educacional em voga. No entanto, as mudanças que provocaram foram muito mais significativas e observáveis no plano teórico do que na ação pedagógica dos professores do Ensino Básico. Sendo assim, a discussão evoluiu no âmbito acadêmico, porém houve (e ainda há!) dificuldades de implementação no espaço escolar. Surge, então, o questionamento: “Por que a renovação da Geografia limitou-se à universidade e não se refletiu diretamente na escola?”.

De acordo com Straforini (2004), a construção da Geografia nas escolas ocorreu de forma verticalizada. Ou seja, não houve uma construção coletiva entre professores universitários e professores do Ensino Básico nem um diálogo entre os mesmos. O autor afirma que “na verdade, a Geografia Crítica foi apresentada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual” (STRAFORINI, 2004, p. 50). Este é o ponto-chave, o qual merece atenção: a ausência de uma construção intelectual fez com que os conteúdos, sob orientação da linha crítica, chegassem aos educadores de forma pronta. Isso não foi suficiente para modificar as práticas dos mesmos, visto que permaneciam assumindo posturas tradicionais.

No contexto contemporâneo, o ensino de Geografia continua apresentando as características de um modelo positivista e tradicional. Segundo Goulart (2011, p. 20), a maneira como “grande parte dos professores ensina ainda está centrada na quantidade de informações desinteressantes, desconectadas e descontextualizadas da realidade dos alunos, das outras áreas do conhecimento e dos acontecimentos do mundo”. Logo, a fase tradicional da Geografia Escolar ainda não foi superada, o que revela uma realidade preocupante. A reduzida incorporação da perspectiva crítica e cultural no ensino remete à reflexão a respeito da relação de desencontros entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, o que exige um repensar a formação inicial.

Os cursos de formação docente devem auxiliar no sentido de que o educador tenha clareza quanto às suas concepções epistemológicas de Geografia e de Educação. Propõe-se que esta discussão esteja presente no interior das disciplinas da licenciatura, pois mais do que o domínio do conteúdo, as estratégias metodológicas, o modelo de avaliação, por exemplo, também é essencial refletir acerca das bases epistemológicas do educador. Aliada a corrente de pensamento da Geografia que embasa a ação pedagógica do educador, deve-se apoiar também em uma orientação teórico-metodológica da Educação, tendo em vista que o encontro dos pressupostos da Geografia e da Educação irá

caracterizar o trabalho docente e poderá propiciar um ensino de Geografia crítico, reflexivo e, de fato, significativo para os educandos.

### Por entre as concepções pedagógicas e epistemológicas da Educação: uma viagem aos nossos porões

Veiga-Neto (2012), recorrendo às metáforas bachelardianas, considera que àqueles que trabalham no campo da Educação devem interessar-se por toda a casa, isto é, pelo porão, onde estão enraizados os pensamentos, pelo piso intermediário, onde são desenvolvidas as práticas pedagógicas e pelo sótão, onde se encontram os sonhos e as utopias. Aparentemente, os professores já ocuparam a casa inteira, porém o autor ressalta que, numa análise mais atenta e aprofundada, uma boa parcela deles, tem se limitado ao piso intermediário e, no máximo, também ao sótão. Sendo assim:

Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por toda obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas, etc.). Afirmar isso seria um engano crasso! O que me parece fazer falta é saber de onde vieram e como se engendraram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis (VEIGA-NETO, 2012, p. 276).

Conhecer nossos porões é imprescindível para que se desenvolvam práticas pedagógicas coerentes com o discurso que se expressa. O papel do professor na atualidade será exercido plenamente se o mesmo estiver apoiado em uma epistemologia definida. A prática pedagógica não terá sentido nem para o educador nem para o educando se não estiver assentada em concepções claras do docente. Logo, reitera-se que não basta uma mudança metodológica, é preciso uma mudança epistemológica, “tanto da visão de Geografia (trocar informações soltas e estanques por alguma visão mais articulada à vida dos alunos), quanto de outra visão de Educação/Pedagogia (para que ensinar o que eu ensino?) [...]” (KAERCHER, 2014, p. 117).

Com base em Becker (1993, 2001), existem três modelos epistemológicos que podem caracterizar o fazer pedagógico do professor. Estes modelos correspondem à epistemologia empirista, apriorista e construtivista. De acordo com o autor, estas epistemologias relacionam-se à maneira como o educador entende o aluno, o que compreende por conhecimento, como concebe o processo de ensino-aprendizagem e como realiza seu trabalho. Cada epistemologia, conseqüentemente, implica no emprego de determinada peda-

gogia. Para Becker, os modelos pedagógicos são: pedagogia diretiva, não-diretiva e relacional.

Há aulas, cuja prática do professor restringe-se à mera transmissão do conteúdo, a relação professor-aluno ocorre de forma autoritária do primeiro sobre o segundo, de maneira que o educador detém o poder da fala, cabendo ao aluno permanecer em silêncio. Ao desenvolver esta prática, o professor acredita em uma epistemologia, qual seja: o empirismo. Assim, tudo o que o professor decide, o aluno deve executar sem provocar questionamentos e assumindo a passividade diante o processo educativo. Segundo esta epistemologia, o indivíduo, ao nascer, não apresenta nada de conhecimento, é como uma tábula rasa, uma folha de papel em branco.

O empirismo associa-se diretamente à pedagogia diretiva, na qual o processo de ensino-aprendizagem pauta-se na transferência de conhecimento. Este não pode ser problematizado, uma vez que os alunos recebem os conhecimentos transmitidos pelo professor como verdades absolutas. Por conseguinte, Becker (2001, p. 19) esclarece que o “ensino e aprendizagem não são polos complementares. A própria relação é impossível. É o modelo, por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição. Nada de novo pode – ou deve – acontecer aqui”. A pedagogia diretiva baseia-se na memorização e na repetição dos conteúdos, além de auxiliar na manutenção do *status quo*. Isso ocorre porque a indagação e a problematização não são permitidas, pois o conhecimento do professor é inquestionável e entendido como um produto acabado que só pode ser reproduzido.

Esta perspectiva vai ao encontro de um ensino de Geografia pautado na corrente da Geografia Tradicional, na qual “a primeira preocupação é descrever em lugar de explicar; inventariar e classificar em lugar de analisar e de interpretar. Esta característica é reforçada pelo enciclopedismo” (BRABANT, 1994, p. 18). Trata-se de um ensino descritivo, fragmentado e desvinculado da realidade. Dessa maneira, dificulta a possibilidade de ler criticamente o mundo e compreender o espaço geográfico em sua totalidade, pois se reproduz uma Geografia que dissocia os aspectos naturais dos aspectos humanos.

Diferenciando-se do referido modelo, há uma outra epistemologia que considera que as estruturas de conhecimento já vêm programadas na bagagem hereditária do sujeito. Esta diz respeito à epistemologia apriorista. Cabe esclarecer que apriorismo provém de *a priori*, isto é, aquilo que vem antes, tornando-se condição para o que virá depois. Nesse caso, o que vem antes é a bagagem hereditária do aluno. Desse modo, o sujeito já nasce com conhecimento que faz parte de sua herança genética.

A epistemologia apriorista implica na adoção de uma pedagogia não-diretiva. Se na pedagogia diretiva era o professor que atuava sobre o aluno,



na não-diretiva ocorre o contrário. O processo de ensino-aprendizagem tem como foco central a figura do aluno. Logo:

Uma pedagogia centrada no aluno pretende enfrentar os desmandos autoritários do modelo anterior, atribuindo ao aluno qualidades que ele não tem, como: domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, capacidade de abstração suficiente, especialmente na área de atuação específica do professor, e volume de informações devidamente organizadas, além, é claro, do domínio das didáticas (BECKER, 1993, p. 10).

Com base nesta epistemologia e pedagogia, o professor é um facilitador, deve apenas auxiliar o aluno. Não é o educador que assume toda a responsabilidade do processo pedagógico. Como o aluno já traz um saber de sua bagagem hereditária, o educador deve trazê-lo à consciência e complementá-lo. O papel do professor consiste em ajudá-lo neste processo, mas, para tanto, deve realizar pequenas intervenções. Logo, é o aluno que determina a ação do professor. A partir disso, aponta-se mais uma inquietação e dúvida: “Será que há mesmo alguma aula de Geografia em que o aluno determina o professor?”.

Em contraponto às correntes anteriores, o autor apresenta uma linha teórica que defende outra perspectiva. Ou seja, o conhecimento não está no sujeito desde que nasce nem no objeto, no mundo físico ou social. A relação não é verticalizada do professor para o aluno ou do aluno para o professor. A ideia que prevalece consiste no processo de interação entre sujeito e objeto, o qual possibilita a formação do conhecimento. Este novo olhar para o conhecimento e para o processo de ensino-aprendizagem é sustentado pela epistemologia construtivista e pela pedagogia relacional.

Na epistemologia construtivista, o sujeito é ativo, ou seja, ele age sobre o objeto para transformá-lo, porém o processo não se esgota neste ponto. Além de transformar o objeto, o sujeito também transforma a si mesmo. Becker (2001) alerta que o construtivismo não é um método, uma prática, uma técnica de ensino ou uma forma de aprendizagem, mas trata-se de uma teoria. De acordo com o autor, é “uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos, além de nos situar como sujeito neste mundo” (BECKER, 2001, p. 72).

A pedagogia relacional, que está relacionada à epistemologia construtivista, entende a relação professor-aluno de outra forma comparada aos demais modelos. Além da interação entre ambos para o desenvolvimento do processo educativo, o professor não toma decisões sozinho e impõe aos alunos, os quais devem aceitar passivamente. As propostas do educador são apresentadas aos educandos que podem manifestar sua opinião, bem como fornecer sugestões. Desse modo, a relação professor-aluno é fortalecida e o mesmo também

ocorre entre aluno-aluno. Salienta-se que nos três modelos pedagógicos verifica-se relação, porém em cada um ocorre de uma forma distinta dos demais.

No que diz respeito ao ensino de Geografia, este deve superar sua proposta baseada na memorização e reprodução dos conteúdos se o professor estiver ancorado na epistemologia construtivista. Conforme Costella:

Construir o conhecimento geográfico é diferente de estudar Geografia de forma enciclopédica. Entender os acontecimentos refletindo sobre os fatos não significa memorizar os dados e assim apenas ter segurança em repassá-los. Entender os fenômenos é conseguir, a partir deles, desenvolver a condição de mobilizar o pensamento e conseguir assim aproveitá-los em diferentes situações. Entender um fenômeno ocupando-se do outro e ser capaz de reutilizá-lo sempre que for necessário aprender o novo requer atenção e reflexão. São essas ações que permitem a construção do conhecimento (COSTELLA, 2013, p. 65).

Um educador que se apoia em uma epistemologia construtivista e uma pedagogia relacional adota uma determinada postura em sala de aula. Ou seja, ele age no sentido de propor desafios, instiga as dúvidas e os questionamentos dos educandos. Enfatiza que não existem verdades absolutas, pois o que é considerado como verdade se refere à ideia hegemônica do momento, a qual precisa ser desmistificada. Mais que isso, o professor estimula a curiosidade e a criatividade dos alunos. Parte do pressuposto de que o sentido da educação não está na cópia e repetição, mas sim na criação e reflexão dos sujeitos.

É importante ressaltar que o educador tem seu fazer pedagógico amparado em uma determinada epistemologia, mas, muitas vezes, não tem consciência disso. Trata-se de uma epistemologia subjacente ao trabalho docente. Para superar práticas reprodutivistas e conservadoras, não basta a crítica ao modelo pedagógico. Torna-se premente que seja realizada também uma crítica epistemológica. De acordo com Becker (2001, p. 30), “a desmontagem de um modelo pedagógico só pode ser realizada completamente pela crítica epistemológica”.

Desse modo, é essencial atentar para a concepção epistemológica de Educação e de Geografia do professor, pois esta corresponde à raiz sobre a qual sua prática estará assentada. Evidencia-se, assim, a importância de se estudar a epistemologia do educador. Para que haja esta crítica epistemológica, os cursos de formação de professores devem estar alinhados com uma proposta de vigilância. Refere-se à vigilância no sentido do professor vigiar sua ação pedagógica, autoavaliar-se a fim de propiciar aprendizagens significativas, visto que “não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento” (MORIN, 2005, p. 10).

## Das concepções e práticas dos sujeitos da pesquisa: a(s) epistemologia(s) docente(s)

Na pesquisa de campo, investigou-se as concepções teóricas de cinco professores e cinco acadêmicos de Geografia por meio de entrevistas por pausas e sua/s epistemologia/s da prática a partir de observações de suas aulas (total de 84 aulas). A principal constatação corresponde à existência de contradição epistemológica, percebida tanto no fazer pedagógico quanto nas concepções teóricas dos sujeitos pesquisados. Notou-se que principalmente as práticas pedagógicas não são orientadas por uma única vertente da Geografia e da Educação. Desse modo, não é possível classificar um professor como representante de um determinado modelo epistemológico e/ou pedagógico. A prática docente é muito mais que somente empirista ou apriorista ou construtivista, assim como a Geografia trabalhada muitas vezes não é exclusivamente Tradicional ou Quantitativa ou Crítica ou Humanista ou Cultural. Não é só, mas é também. Não é isso ou aquilo, mas é isso e aquilo. Logo, a prática pedagógica é composta de elementos provenientes de distintas correntes de pensamento, ainda que aparentem ser antagônicas.

Entre as correntes do pensamento geográfico presentes nas concepções teóricas dos sujeitos pesquisados estão: a Geografia Tradicional, a Geografia Crítica e a Geografia Humanista. A corrente tradicional foi identificada nas entrevistas a partir da ideia de Geografia como ciência de síntese e/ou como descrição da Terra. Essa perspectiva foi predominante no grupo de professores, mas também esteve presente nas afirmações de alguns acadêmicos.

A corrente crítica está relacionada aos argumentos apresentados de que a Geografia amplia a visão de mundo, permite uma reflexão sobre o espaço para entender as relações sociais e possibilita a formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade. Essa concepção teórica de Geografia Crítica estava explícita nas falas de dois acadêmicos Jorge e Marcelo, e também no de uma professora.

A corrente humanista foi reconhecida nas considerações que defendiam uma Geografia ligada à vida dos alunos, às suas vivências e ao cotidiano. Deve-se ressaltar que foi mais comum encontrar concepções pautadas pela articulação entre Geografia Tradicional e Geografia Humanista ou entre Geografia Crítica e Geografia Humanista do que entre Geografia Tradicional e Geografia Crítica.

No que concerne à comparação entre os grupos de sujeitos, constatou-se que as concepções teóricas de Geografia dos acadêmicos são, em geral, orientadas por uma linha “mais crítica” do que as manifestadas pelos professores. Contudo, essa crítica não significa, necessariamente, que ponderam diferentes linhas de raciocínio. Chamou a atenção, o fato de ambos os grupos

apresentarem uma visão de certa forma confusa da Geografia, especialmente ao não salientar o objeto de estudo desta ciência e disciplina escolar. Do total de dez sujeitos, apenas quatro (três professores e um acadêmico) fizeram referência em algum momento da entrevista, à Geografia como estudo do espaço geográfico. Isso preocupa, visto que evidencia uma certa displicência com a raiz epistêmica da Geografia. Diante disso, a que fatores pode-se atribuir esta questão? Por que a falta de clareza sobre a definição de Geografia é mais presente entre acadêmicos do que professores? Que implicações isso pode acarretar nas práticas de ensino de Geografia na escola básica? Seria a formação inicial uma das responsáveis por tal carência nas concepções teórico-epistemológicas destes sujeitos?

Na relação entre concepção teórica de Geografia e epistemologia da prática, a literatura acadêmica reitera que, na maioria das vezes, as concepções teóricas são mais progressistas que as práticas educativas. Verificou-se esta realidade ao analisar o confronto entre teoria e prática dos acadêmicos, porém o mesmo não ocorreu com o grupo de professores. Este fato chamou a atenção e pode estar associado aos anos de experiência dos professores que, embora tenham um discurso mais conservador, desenvolveram uma sensibilidade para escutar e dialogar com os alunos, aproximando-se do conceito de “educadores” em vez de restringirem-se ao papel de “transmissores” de conteúdo.

Outro ponto que deve ser destacado refere-se à constatação de que o sujeito que apresenta uma concepção epistemológica de Geografia caracterizada predominantemente pela perspectiva crítica radical, por exemplo, não possui, necessariamente, uma concepção epistemológica de Educação Crítica e/ou Construtivista. Isso também se aplica à prática, ou seja, desenvolver um ensino de Geografia Crítica e/ou Humanista não elimina a possibilidade de praticar uma Educação assentada na epistemologia empirista.

Verificou-se que tanto os professores quanto os acadêmicos apresentam, em geral, uma visão conteudista de Geografia em sua ação docente. Teve-se dificuldade em perceber as perspectivas da Ciência Geográfica que embasavam suas práticas, tendo em vista o enfoque que concedia aos conteúdos curriculares. Na grande maioria das vezes, os conteúdos geográficos eram idealizados como fim do processo educativo. Percebeu-se que o grupo de acadêmicos era mais preocupado em abordar e, nas palavras de alguns destes sujeitos, transmitir os conteúdos geográficos aos alunos do que o grupo de professores. Este último, embora atentasse para o tratamento dos conteúdos, preocupava-se claramente com a formação humana, isto é, com a formação integral dos educandos. Essa questão foi observada em suas práticas, mas também ratificada por alguns destes professores nas entrevistas.

No que diz respeito às concepções teórico-epistemológicas de Educação, as ideias defendidas pelos sujeitos pesquisados compreendem as vertentes do

empirismo e do construtivismo. Cabe ressaltar que a epistemologia apriorista não esteve presente nas falas dos entrevistados nem nas práticas de ensino de nenhum deles. As concepções teóricas dos professores, com exceção de uma professora que defendeu o construtivismo, estão diretamente associadas à linha empirista. Isso porque, conforme analisado nas entrevistas e observado nas aulas, esses professores entendem o ensino como uma prática de transferência ou transmissão de conteúdo. Sendo assim, não houve um descompasso entre as concepções de Educação e as práticas educativas dos professores, pois ambas caracterizam-se pela epistemologia empirista.

Por sua vez, os acadêmicos apresentaram concepções referentes à epistemologia construtivista ao enfatizarem a importância do diálogo e defenderem a perspectiva de professor mediador, exceto um acadêmico, que considerava o ensino como transmissão de conhecimento. Dessa maneira, torna-se evidente a distinção das concepções teóricas de Educação entre o grupo de professores e o grupo de acadêmicos. O primeiro defende perspectivas mais tradicionais e conservadoras que o segundo. No entanto, é digno de nota que as práticas pedagógicas dos acadêmicos não se caracterizaram por ser tão construtivistas como os mesmos afirmaram nas entrevistas. Conforme observado em suas aulas de estágio, as práticas possuíam um caráter predominantemente empirista com nuances de uma epistemologia construtivista.

Deve-se assinalar que a visão que os acadêmicos têm sobre ensino e Educação é mais clara para os mesmos do que sua concepção de Geografia. Percebeu-se nas entrevistas que estes sujeitos estão conscientes do tipo de ensino que pretendem desenvolver, a postura que querem assumir enquanto professor e as estratégias metodológicas que buscam adotar. Contudo, o mesmo não ocorre em relação à sua visão de Geografia, pois não demonstraram em suas falas uma clareza quanto à definição de Geografia, a finalidade desta disciplina e como pretendem abordá-la em sala de aula. Por conseguinte, pode-se afirmar que as concepções teóricas de Geografia dos acadêmicos são mais confusas e menos fundamentadas que suas concepções de Educação. Entre o grupo de professores esta nítida discrepância não foi observada. Diante disso, supõe-se que a abordagem epistemológica da Educação foi melhor trabalhada ao longo do curso de formação dos acadêmicos do que as questões relacionadas à epistemologia da Geografia. Como a licenciatura pode fortalecer a discussão epistemológica da Geografia? Em paralelo, cabe aos acadêmicos buscarem, de forma autônoma, materiais complementares que lhes possibilitem um aprofundamento teórico que permita a (re)construção de concepções mais sólidas.

Observou-se nas aulas de acadêmicos e professores que, na grande maioria das vezes, as práticas construtivistas são pontuais. Principalmente os acadêmicos, que apresentaram concepções de um ensino mais crítico e cons-

trutivista, não conseguiram desenvolver comumente uma ação pedagógica condizente com seu discurso. Ainda há uma hegemonia do empirismo em sala de aula, mesmo quando o sujeito defende ideias contrárias a esta perspectiva, acarretando uma contradição entre teoria e prática. Isso ratifica o que Becker preconiza, pois ainda que os sujeitos se aproximem de outras posturas,

não conseguem superar totalmente sua epistemologia empirista. Numa palavra, todos os docentes são, pelo menos em algum grau, empiristas. Ela é, também, a postura mais claramente verbalizada; talvez por ser a que mais se aproxima do senso comum. Ou seja, é aquela que é professada aquém de qualquer questionamento (BECKER, 1993, p. 39).

E por que isso acontece? Atribui-se esta questão à naturalização do empirismo. Isto é, ainda que ao longo da licenciatura, o sujeito construa noções de uma Educação Crítica e passe a defender um ensino dialógico e pautado na construção do conhecimento, isso não garante que desenvolverá práticas educativas de acordo com esta linha de pensamento, uma vez que a formação inicial constitui apenas uma das fontes dos conhecimentos docentes. A história de vida escolar e as vivências como alunos, geralmente são marcadas pela presença da epistemologia empirista. Assim, as experiências empiristas na condição de aluno são muito mais frequentes que as experiências construtivistas. Logo, superar o modelo de formação da Educação Básica é extremamente difícil.

Por consequência, provocar esta desnaturalização do empirismo refere-se a um processo longo a ser realizado pelo sujeito educador. A clareza das concepções de Educação e de Geografia, bem como dos objetivos que se visa alcançar no ensino são necessários, porém insuficientes. É essencial que as concepções teóricas estejam articuladas à epistemologia da prática docente. Isso pressupõe superar a visão dicotômica entre teoria e prática. Desse modo, a prática não se restringe à aplicação da teoria. Pelo contrário, tanto a teoria quanto a prática produzem saber e são complementares. Nesse sentido, a formação inicial deve ser repensada a fim de formar um professor pesquisador e reflexivo, uma vez que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25).

No que se refere às práticas pedagógicas, deve-se destacar que o domínio do empirismo não resultou na prática exclusiva de uma pedagogia diretiva. Os fazeres pedagógicos dos acadêmicos e professores não incluiu a pedagogia não-diretiva, mas caracterizavam-se por elementos da pedagogia diretiva e relacional. Foi demasiadamente positivo perceber que nas práticas de todos os sujeitos pesquisados não foi exercido o autoritarismo. Essa constatação representa um avanço significativo ao descrever uma relação muito boa, tranquila e, em muitos casos, próxima entre educador e educandos.

Entretanto, a boa relação observada entre os sujeitos da aprendizagem não era direcionada para efetivar uma interação mais intensamente cognitiva e a troca de conhecimento. Chamou a atenção que o diálogo dificilmente era estabelecido em sala de aula. Embora não houvesse uma relação autoritária e/ou coercitiva do professor sobre os alunos, percebeu-se muitas vezes certo conformismo de ambas as partes. Poucas perguntas eram elaboradas durante a aula, tanto pelos alunos quanto pelo professor, o que pouco estimulava a instauração do debate de ideias.

O trabalho de campo demonstrou que, embora observadas em raros momentos de aula, a curiosidade e a dúvida existiam sim na mente dos alunos. Esses elementos tão essenciais para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem significativo aos educandos não foram eliminados, mesmo com uma tradição escolar que pouco estimula a formulação de perguntas. Torna-se necessário resgatá-los, de maneira que sejam oferecidas as condições que encorajem a expressão dos alunos quanto aos seus interesses, questionamentos e incertezas. No entanto, foi comum nas práticas educativas dos sujeitos pesquisados haver pouca exigência e provocação visando a participação dos educandos. Em raras ocasiões foram estimulados a sair de sua zona de conforto, o que impedia a instauração de uma tensão cognitiva. O conteúdo curricular era apresentado à turma sem ser problematizado, mas como algo pronto e acabado. Assim, sem a problematização não se desencadeava o confronto de pontos de vista e, conseqüentemente, as aulas transcorriam com pouca reflexividade. Eis aqui uma questão preocupante: preza-se o conteúdo e esquece-se da reflexão. Como desenvolver uma aprendizagem significativa sem reflexão?

### Considerações finais

Ao longo do trabalho, salientaram-se alguns achados e pontos positivos, como concepções epistemológicas que representam o desejo de desenvolver um ensino crítico de Geografia, práticas pedagógicas caracterizadas por uma relação amigável entre professores e alunos, e abordagens geográficas relacionadas ao contexto local e à vida dos educandos. Desse modo, assim como se constatou algumas questões de natureza epistemológica que devem ser repensadas e alguns desafios para a formação do professor, também foram indicados caminhos, através de contribuições dos sujeitos da pesquisa, que podem ser experimentados na docência.

Buscou-se alcançar as raízes do fazer docente a fim de propiciar reflexões acerca da epistemologia do professor de Geografia, pois considera-se que mudanças nas práticas de ensino estão atreladas à mudanças do pensamento. Contudo, esse desejo de transformação somente é possível se for alimentado

pela utopia. Sendo assim, reivindica-se: por mais utopia e inconformismo no ensino de Geografia, tendo em vista que “somos o que fazemos, e sobretudo o que fazemos para mudar o que somos, nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser o que podemos ser” (GALEANO, 1999, p. 15). Cabe a nós atentarmos para as amarras que pretendem imobilizar nossos movimentos docentes, assumirmos nosso inacabamento e atuarmos com coerência aos princípios que defendemos. Sejamos, então, mais autônomos e ousados na nossa maneira de estar no mundo para que se possa ser o que se quer ser.

### Referências

- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: o Cotidiano da Escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, Crise da Escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.) **Para Onde vai o Ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2012.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Movimentos para (não) dar Aulas de Geografia e sim Capacitar o Aluno para Diferentes Leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no Ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, Compasso Lugar-Cultura, 2013. p. 63-74.
- GALEANO, Eduardo. **A Descoberta da América (que Ainda não Houve)**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- GOULART, Lígia Beatriz. Aprendizagem e Ensino: uma Aproximação Necessária à Aula de Geografia. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011. p. 19-28.
- KAERCHER, Nestor André. **A Geografia Escolar na Prática Docente: a Utopia e os Obstáculos Epistemológicos da Geografia Crítica**. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Se a Geografia Escolar é um Pastel de Vento o Gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 13-33.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o Desafio da Totalidade-mundo nas Séries Iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia Escolar: uma História sobre seus Discursos Pedagógicos**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. É Preciso ir aos Porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago, 2012.

ZECA BALEIRO. Quase Nada. In: ZECA BALEIRO. **Líricas**. Rio de Janeiro: MZA Music, 2000. CD.