



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

CLÉZIA AQUINO DE BRAGA

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO IFPE NA CONTRIBUIÇÃO
DO ENSINO DA GEOGRAFIA: A AULA DE CAMPO COMO
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

**RECIFE
2016**

CLÉZIA AQUINO DE BRAGA

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO IFPE NA CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO
DA GEOGRAFIA:
A AULA DE CAMPO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Professor Dr. Francisco Kennedy dos Santos.

**RECIFE
2016**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

B813p Braga, Clézia Aquino de.

A percepção dos professores do IFPE na contribuição do ensino da geografia : a aula de campo como mediação pedagógica / Clézia Aquino de Braga. – 2016.

144 f. : il. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Kennedy dos Santos

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2016.

Inclui Referências e anexos.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Geografia - Professores. 3. Mediação pedagógica. 4. Aula de campo. 5. Percepção. 6. Instituto Federal de Pernambuco. I. Santos, Francisco Kennedy (Orientador). II. Título.

918 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2016-135)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS - DCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PP GEO



CLÉZIA AQUINO DE BRAGA

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO IFPE NA CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA
GEOGRAFIA: A AULA DE CAMPO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação aprovada, em 10/8/2016, pela comissão examinadora:

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos
(1º examinador - orientador - PP GEO/DCG/UFPE)

Prof. Dr. Marcos Moraes Valença
(2º examinador - Educação/IFPE)

Prof. Dr. Caio Augusto Amorim Maciel
(3º examinador - PP GEO/DCG/UFPE)

**RECIFE - PE
2016**

Aos meus pais Agripino e Helena (*in memoriam*), que me ensinaram valores da vida tão importantes à construção do ser humano e por acreditar na educação e vigor em possibilitar condições para que eu pudesse estudar. Sobretudo, meu pai, que ficou viúvo e procurou oferecer condições para que eu frequentasse uma escola de qualidade.

Ao amado filho, Jorge Veras, à nora e ex-aluna Tassia Campos pelo incentivo para que eu conquistasse um sonho de seguir minha carreira acadêmica.

Ao meu esposo, Jorge Veras, pela paciência e compreensão durante toda minha jornada para concretização deste trabalho.

A minha Tia Enid, que me ajudou nas minhas tarefas quando criança.

Ao meu irmão Daniel Braga, que com muito amor tanto investiu e acreditou na minha educação.

Ao meu irmão Danilo (*in memoriam*), que foi meu professor e com muito amor e de maneira incansável me orientou durante todo o processo de minha licenciatura e contribuiu de maneira marcante na conquista de meu primeiro trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me concedeu saúde para concluir esta pesquisa.

Esta é a oportunidade de recordar as pessoas, Instituto e Universidade Federal pela corroboração ininterruptamente para a elaboração desta dissertação.

Aos professores Marcos Moraes Valença e Caio Augusto Amorim Maciel, que aceitaram participar da Comissão Examinadora do mestrado com carinho, atenção, respeito e incentivo na minha caminhada acadêmica.

Ao professor Gustavo Barboza e a professora Manuella Vieira, que tanto contribuíram nas correções do Pré-Projeto, corrigindo as normas da ABNT e tecendo sugestões para seleção de mestrado. A vocês, meu grande apreço. Nunca esquecerei esse feito.

Ao professor Hélio Castelo Branco Ramos e o professor Jefferson Cleiton de Souza, que tanto contribuíram nas correções de língua portuguesa.

Ao professor Dr. Francisco Kennedy Silva, meu Orientador, agradeço ter-me aceitado no Grupo de Pesquisa e contribuído com os saberes docentes e a troca de experiências na academia.

Ao IFPE e à CGEO, que deram o aval, em conjunto com o colegiado, para redução de minha carga horária em 50% para que eu pudesse dedicar mais tempo às atividades acadêmicas do mestrado.

À UFPE, em particular ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e o Centro de Educação pelo momento de aprofundar os conhecimentos científicos e o empenho das equipes de professores.

Aproveito para agradecer aos funcionários do setor administrativo, em especial, a Eduardo, que, com muita dedicação e destreza, presta serviços a esta instituição.

Aos professores participantes desta pesquisa com entrevistas, questionários e convivência nas aulas de campo. Vocês são inesquecíveis nesta caminhada. À receptividade, ao reconhecimento de meu trabalho e desempenho de todos para que os dados fossem coletados com destreza, meu obrigada.

Ao professor Jesse Sena, que, na sala de professores da CGEO, dialogou sobre os fundamentos da Geografia e muito foi útil para que eu pudesse elaborar atividades pertinentes às aulas de mestrado, o que foi de grande valia. Muito obrigada.

Aos colegas de trabalho do setor administrativo e professores que se valeram de palavras de otimismo para minimizar as ansiedades típicas da rotina do estudante em via de produção científica. Sou muito agradecida.

Aos estudantes do IFPE (Aline e Fabiano, 7.º período), que cederam suas atividades (mapas mentais) desenvolvidas em aulas de campo para inserção desta pesquisa. Ao estudante Bruno (5.º período), a elaboração de um esquema didático para melhor a ilustração do texto, a Camilla. A todos os estudantes que estimularam com palavras positivas minha jornada acadêmica.

A Maria Albuquerque, que procedeu à revisão do vernáculo deste texto e aplicação da ABNT.

Mas se desejarmos fortemente o melhor e, principalmente, lutarmos pelo melhor... O melhor vai se instalar em nossa vida. Porque sou do tamanho daquilo que vejo, e não do tamanho da minha altura.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Esta pesquisa, *A percepção dos professores do IFPE na contribuição do Ensino da Geografia: a aula de campo como mediação pedagógica*, teve como objetivo analisar a importância dada pelo professor formador no uso da aula de campo no contexto de formação de futuros professores e na mediação pedagógica entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. O estudo parte da percepção de que a aula de campo como procedimento didático pedagógico é imprescindível para a formação do professor de Geografia, porque a aula em campo concretiza pedagogicamente as atividades de ensino e faz o reconhecimento das teorias estudadas em sala de aula no espaço geográfico. O aporte teórico metodológico apoiou-se em diversos pensadores e estudos que mobilizam as racionalidades e o Ensino de Geografia (CALLAI, 1998, 2002, 2005, 2011; CARVALHO, 2007; CASTELLAR, 2003, 2005; CAVALCANTI, 2002, 2008; PONTUSCHKA, 1993, 2004, 2006; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009; THERRIEN, 1996, 2006a, 2006b). A investigação adotou uma interpretação qualitativa e abordagem do tipo colaborativa. Para construção dos dados, utilizamos como procedimentos metodológicos o questionário, a entrevista semiestruturada, observação e registros, e análise documental. A sistematização da análise de dados fundamentou-se no método de Bardin (2011), que nos deu oportunidade de listar as categorias e tematizar os elementos de registro, os quais deram o surgimento às categorias empíricas. O aporte teórico que orientou a análise foi edificando as categorias e apontou quatro categorias: Percepção, Aula de Campo, Mediação Pedagógica, Ensino de Geografia. No que diz respeito à Percepção, a pesquisa expressou, por parte dos entrevistados, que a aula de campo é imprescindível para integrar teorias ao empírico, e que a importância mediática entre a Geografia Acadêmica e Geografia Escolar no processo de formação deve ser pensada e concretizada. A pesquisa revelou que a Aula de Campo promove Aprendizagem pautada na dialogicidade e autonomia dos sujeitos envolvidos possibilitando o congresso das racionalidades: instrumental, prática reflexiva, crítico-reflexiva e comunicativa, saberes e o desenvolvimento de novas posturas do trabalho do professor por meio dessas contribuições de aula de campo no Ensino de Geografia.

Palavras-chave: Aula de campo. Ensino de geografia. Mediação pedagógica. Percepção.

ABSTRACT

This research, *The perception of IFPE teachers in the contribution of Geography Teaching: the fieldwork as a pedagogical mediation*, aimed to analyze the importance given by the teacher to the use of field lectures in the upbringing of future teachers and to the pedagogical mediation between Academic Geography and School Geography. The study comes from the perception that the fieldwork, as a pedagogical teaching procedure, is essential for the Geography teacher's professional development, because the lecture in the field implements, pedagogically, the teaching activities and makes the connection of the theories studied in the classroom with the geographic space. It gives opportunities for discoveries and fosters disruptions; subjectivities arise, skills and competences are created, knowledge is activated and learning relationships are established with reciprocity, affection, deeper knowledge and greater ability to cope with the uncertainties in the classroom and in the field lecture. Thus, it promotes autonomy and dialogicity, besides the possibility for the arising of rationality based on the communication of the subjects. The methodological theoretical framework was based on several thinkers and on studies which mobilize rationalities and Geography Teaching (CALLAI, 1998, 2002, 2005, 2011; CARVALHO, 2007; CASTELLAR, 2003, 2005; CAVALCANTI, 2002, 2008; PONTUSCHKA, 1993, 2004, 2006; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009; THERRIEN, 1996, 2006a, 2006b). The research adopted a qualitative interpretation and the collaborative type of approach. For the data construction we have used as methodological procedures: questionnaires, semi-structured interviews, observation and records, and document analysis. The systematization of the data analysis was based on Bardin's method (2011), which provided an opportunity to list the categories and thematize the registration elements, which originated empirical categories. The theoretical framework, that guided the analysis, framed the categories, numbering four ones: Perception, Field Lecture, Pedagogical Mediation and Geography Teaching. With regard to the Perception, the research expressed, according to the interviewees, that the field class is essential to integrate theories to the empiric, and that the mediatic importance between the Academic Geography and School Geography in the professional development process should be designed and implemented. The survey revealed that the Fieldwork promotes the learning based in dialogicity and the autonomy of the subjects involved, allowing the congregation of the rationalities: instrumental, reflective practice, critical-reflexive and communicative, knowledge and the development of new attitudes at the teachers' work through these contributions of field lectures in Geography Teaching. Observations recorded during the research showed that the teachers participating in the development of their educational activities are protagonists of an important didactic and pedagogical procedure in the teacher's professional development, the Field Lecture in Academic Geography.

Keywords: Fieldwork. Geography teaching. Pedagogical mediation. Perception.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Racionalidades: tipologia e reflexões.....	26
Quadro 2 –	As tendências pedagógicas e sua influência na percepção dos professores.....	37
Quadro 3 –	A pedagogia e a busca de um método que priorize a relação professor-aluno.....	38
Quadro 4 –	Identificação dos sujeitos pesquisados: média de idade e experiência profissional.....	77
Quadro 5 –	Tempo de magistério no ensino superior.....	77
Quadro 6 –	Identificação dos sujeitos quanto ao nível de titulação.....	78
Quadro 7 –	Disciplinas lecionadas nos últimos três anos no IFPE.....	79
Quadro 8 –	Planejamento do trabalho de campo.....	81
Quadro 9 –	Objetivos da aula de campo para o Delta do Parnaíba-PI.....	82
Quadro 10 –	Objetivos da aula de campo para Triunfo-PE.....	82
Quadro 11 –	Os objetivos da aula de campo para Chapada Diamantina.....	83
Quadro 12 –	Conteúdos selecionados e ministrados em aulas de campo – IFPE, A geografia e a percepção do espaço.....	113
Quadro 13 –	O geoprocessamento e a cartografia.....	114
Quadro 14 –	Características dos elementos da natureza, atividade humana e a questão ambiental.....	114
Quadro 15 –	A produção do espaço urbano e as relações com o rural.....	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Aula de campo no Delta do Parnaíba-PI.....	83
Figura 2 –	Aula de campo para Triunfo-PE	84
Figura 3 –	Aula de campo para Chapada Diamantina-BA.....	84
Figura 4 –	Paisagem das formas residuais de clima semiárido no estado da Paraíba.....	111
Figura 5 –	Área de transição da Mata dos Cocais na região Nordeste.....	112

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Morro do Pai Inácio-BA.....	100
Fotografia 2 –	Identificação da área geográfica para estudo e medição do solo em Ribeirão-PE.....	102
Fotografia 3 –	Características dos horizontes do solo em Ribeirão-PE.....	103
Fotografia 4 –	Análise dos horizontes do solo: textura, coloração, minerais e desgaste.....	103
Fotografia 5 –	Área de conservação: visita técnica à reserva Sempre Viva em Mucugê-BA.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
CGEO	Coordenação de Geografia
DEN	Direção de Ensino
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PED	Projeto de Execução Descentralizada
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	A problemática anunciada e os objetivos da pesquisa.....	19
1.2	Percurso metodológico.....	20
1.3	Caracterização do lócus e sujeitos da pesquisa.....	21
1.4	Estrutura da dissertação.....	23
2	O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	24
2.1	Educação geográfica e estudo do meio.....	24
2.2	O ensino de geografia e seus aportes teórico-metodológicos.....	46
2.3	O trabalho de campo no ensino de geografia.....	58
2.4	A pesquisa e o trabalho de campo como princípio formativo.....	68
3	A AULA DE CAMPO COM OS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE) – CAMPUS RECIFE.....	75
3.1	A situação da aula de campo: objetivo e metodologia.....	75
3.2	Mediação pedagógica na aula de campo por parte dos professores na academia.....	95
3.3	Os temas selecionados para execução da aula de campo.....	107
3.4	A aula de campo como proposta para o processo de ensino-aprendizagem.....	115
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES.....	138
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	140
	APÊNDICE C – CARTA-CONVITE.....	141
	APÊNDICE D – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO.....	142
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO O PROFESSOR E A INTEGRAÇÃO ENSINO E PESQUISA EM SEU TRABALHO.....	143

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta dissertação se estrutura na percepção dos professores a respeito da aula de campo na Geografia e o papel do professor na mediação pedagógica entre a Geografia Acadêmica e Geografia Escolar. A literatura que trata da temática expressou que, nas últimas décadas, a complexidade das relações da sociedade em escala mundial impactou de forma significativa no ensino e no papel do professor em desenvolver e concretizar suas atividades pedagógicas. A investigação da racionalidade técnica, que educou e serviu de alusão para o ensino e socialização dos especialistas em geral e dos professores em particular, nesse ínterim do século XX, produziu uma série de diligências e pesquisas que têm buscado sobrepujar a relação mecanicista entre a ciência e as práticas pedagógicas em sala de aula e aula de campo (SANTOS, 2013). A complexidade da sociedade e os avanços tecnológicos em escala planetária procuram indagar novos apetrechos teóricos capazes de responder a tais complexidades de tais situações e ações que se desenvolvem em aula de campo e no chão da sala de aula.

A complexidade das relações da sociedade contemporânea, as mudanças no modo de vida conduzidas pelos avanços tecnológicos e a democratização do Ensino provocaram alterações na Política Educacional Brasileira e trouxeram como consequência modificações na Legislação, portanto, promovendo contingências nos perfis dos cursos superiores com ênfase para os cursos de Licenciatura.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares de Ensino – Parecer n.º 492, de 3 de abril de 2001 (BRASIL, 2001b) – nessas novas exigências, levaram em consideração a construção de competências e habilidades que articulassem na aprendizagem os elementos empíricos e conceituais, correlacionados com o conhecimento científico dos processos espaciais. Neste caso específico, para a Geografia.

A Geografia é a ciência que tem como objeto de estudo as relações da sociedade com o espaço geográfico. Em outras palavras, expõe-se a aula de campo como atividade integradora entre as teorias e o empírico na formação acadêmica dos estudantes do curso de Licenciatura em Geografia. É importante pensar o estabelecimento das relações por meio da interferência, da conexão dos fenômenos, em uma interação do sujeito humano e os objetos e seus interesses no qual a contextualização se faz necessária.

O foco desta pesquisa compreende as percepções dos professores e racionalidades que movem suas práticas de ensino nas aulas de campo como os diferentes tipos de saberes, entre eles, os experienciais e docentes. No terreno dos saberes, Tardif e Gauthier (2001) chamam a atenção para que se tenha cautela em caracterizar qualquer tipo de produção e atividade prática ou mesmo discussões, como saberes docentes. Para os pensadores, o que caracteriza tal saber são, exclusivamente, pensamentos e juízos que correspondem às exigências das racionalidades. “A racionalidade prende-se à necessidade de apresentar [] motivos para as considerações e posições tomadas [] e validadas por julgamento e argumentos.” (SANTOS, 2011, p. 78).

Levando em consideração o que foi tratado anteriormente pelos supracitados autores, a aula de campo é um relevante instrumento didático-pedagógico e científico para o ensino de Geografia, pois é por meio dela que se mobilizam os saberes docentes e se manifestam as racionalidades nos sujeitos envolvidos no momento de construção das atividades pedagógicas. Sobretudo, os sujeitos professores e sujeitos estudantes entram em contato com a realidade, construindo e reconstruindo o conhecimento geográfico, propiciando o desenvolvimento de uma percepção apreciativa sobre o espaço com olhares críticos fomentando alternativas de trabalhos que sejam significativos para o exercício da profissão.

A história desta pesquisa e a aproximação com a temática desenvolvida surgiu por meio de um levantamento bibliográfico e documental acerca da literatura e da Especialização com foco no ensino de Geografia, realizada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2009; as práticas pedagógicas que envolvem aula de campo em Geografia, como docente da educação básica das redes privada, estadual e federal. Nessa última desenvolvo atividades como formadora de professores nos componentes curriculares de prática de ensino no curso de Licenciatura em Geografia do IFPE – *Campus* Recife.

Nesse sentido, refletindo os pensamentos do autor e ao me reportar à minha caminhada de formação, posso enxergar que a docência representa uma considerável dimensão do que sou e como essa racionalidade atingiu minhas decisões e práticas pedagógicas. Movida pela imaturidade da prática de ensino e pelo desejo de iniciar minhas atividades no magistério, revesti-me da imagem da professora autoritária, evitando os estudantes quando eles conversavam, principalmente nos momentos em que eu concretizava o trabalho de transposição do conteúdo geográfico determinado pelos planos de curso da escola e o uso do livro didático que, muitas vezes, pouco articulava a realidade dos estudantes.

“Refletir sobre a Didática, as práticas do ensino e as intervenções educacionais é reflexionar sobre as práticas humanas, acerca da vida do mundo na perspectiva do desafio de uma práxis libertadora na contramão de uma prática castradora.” (THERRIEN, 2006a, p. 297).

As leituras, reflexões, discussões, feitas no decorrer da carreira profissional, acadêmica e as aulas de campo, atividades mediadoras, contribuíram, de forma significativa, para que eu me tornasse uma professora melhor; ampliando o conhecimento com os princípios da Geografia e, assim, desenvolvendo novos olhares e consequentemente, mudando a percepção do que é ser professor e qual o seu real papel na sociedade.

Os professores de profissão possuem saberes específicos, que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Em outras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 2002, p. 228).

Carvalho (2007) e Santos (2011) ressaltam que, para tais indagações sobre que a teoria do conhecimento fundamentada na racionalidade pedagógica dos docentes dos cursos de formadores, se torna indispensável, *a priori*, examinar pelo menos duas categorias, entre elas, a epistemologia da prática e os saberes docentes. A razão é resultante da forma íntima como se encontram essas categorias interligadas na prática de ensino, intrincadas e limitá-las com exatidão na percepção de que a epistemologia da prática inclui os conceitos de racionalidade pedagógica e o de saberes docentes. “O professor produz um determinado tipo de saber que valida sua ação e proporciona sua aprendizagem. Isso significa que a experiência no exercício da atividade docente é um importante fator na aprendizagem profissional.” (SANTOS, 2010, p. 42).

Levando em consideração as discussões e reflexões referentes à mediação pedagógica da aula de campo e consoante Tardif (2002, p. 261), que os leva a pensar que os “saberes profissionais são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estrutura da prática profissional.

A aula de campo é considerada um momento ímpar de aprendizagem para aquisição de tal competência, pois intensifica as trocas de saberes, promove a construção de relações de afetividade entre os sujeitos professores e sujeitos estudantes, minimiza a rotina de trabalhos docentes em sala de aula, além disso, propicia a construção do sentimento de identidade

docente e novas habilidades de aprendizagem. No bojo dessas ações pedagógicas, existem muitas possibilidades de mudanças intrínsecas dos sujeitos envolvidos no processo. Tal possibilidade é capaz de construir percepções sobre o papel do professor de Geografia na sociedade atual.

A aula de campo nesse contexto é concebida como uma importante metodologia de ensino de professores e estudantes, pois mobiliza uma percepção espacial, relevante para a prática pedagógica em geografia e na educação geográfica. Viadana e Cavalcanti (2011) acrescentam que, como instrumento, técnica, método ou meio, a prática de campo vem a ser toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo, por meio da concretização de experiências que promovam a observação, percepção, contato, registro, descrição, representação, análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino. Esses autores justificam que docentes, pesquisadores e acadêmicos defrontam-se continuamente com nomenclaturas usadas e difundidas quando se alude às práticas, as quais sejam: trabalho de campo, estudo do meio e aula de campo. A aula de campo não é sinônimo de trabalho de campo.

Para que ocorra a aula de campo, é necessário que os professores envolvidos no processo de ensino desenvolvam procedimentos prévios como conhecer o local da futura aula de campo, construir um esboço teórico metodológico, fazer levantamento de dados, desenvolver estudo sobre o marco teórico com os estudantes em sala, construir o percurso da viagem, entrar em contato com os diversos lugares de hospedagem para que se realize a aula de campo. Oliveira e Assis (2009) instigam a temática sobre aula de campo porque tal procedimento, além de ser uma proposta de aprendizagem interativa, favorece a autonomia do futuro professor. A aula de campo, em princípio, é uma atividade que envolve os conteúdos acadêmicos e sociais que tratam das espacialidades e as dinâmicas da sociedade bem como sua complexidade e fenômenos que são observados e vivenciados.

A aula de campo, portanto, permite e favorece aos licenciandos envolvidos nas ações educativas a convivência com as diferentes paisagens na totalidade, igualmente com as correlações da sociedade, seus diferentes tipos de uso do solo, do uso dos espaços públicos e as relações de circunvizinhança, bem como a contemplação de objetos da natureza e objetos artificiais em um verdadeiro conjunto de ações. O Estudo do Meio é uma abordagem ou método interdisciplinar que propicia aos sujeitos envolvidos contato direto com a realidade (LOPES; PONTUSCHKA, 2009). Podemos refletir que, em uma sociedade democrática, o

Estudo do Meio pode ser mais uma possibilidade de mediar os conhecimentos aos conteúdos de ensino da Geografia escolar e inserir esses estudos no currículo escolar.

1.1 A problemática anunciada e os objetivos da pesquisa

Pelo exposto, tem-se como questão norteadora da pesquisa: Qual a percepção dos professores do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) a respeito da aula de campo e de seu lugar e no rebatimento de sua práticas? Com isso, surgiram outros aspectos relevantes para o entendimento do problema da pesquisa: a questão da mediação pedagógica e as racionalidades que são mobilizadas no momento da aula de campo, além do tratamento das competências de ensino no contexto da aula da Geografia acadêmica. A competência nesse âmbito foi considerada como “saber integrador” no sentido da ação, ou seja, da eficiência e do desempenho no ato de mediar a Geografia acadêmica com a Geografia escolar. Com base nessas inquietações, construímos os objetivos da pesquisa. Essas questões norteadoras e observadas em torno de como lidam os professores com essas incertezas no ensino são necessárias à construção de uma proposta pedagógica de aprendizagem que permita a contribuição de inovações no currículo de Geografia. Ensinar é um trabalho árduo haja vista que exige sapiência, constitui-se acerca da disciplina ou das tarefas, a respeito da maneira como os estudantes assimilam, sobre o modo como serão orientados os recursos de ensino uma vez que se ajustem melhor os requisitos em que será realizado o trabalho docente (ZABALZA, 2004).

A pesquisa que desenvolvemos teve o objetivo de analisar as percepções de formadores sobre aula de campo e a sistematização e produção dos processos formativos, configurados por meio de tais percepções, considerando-se as experiências desenvolvidas pelos formadores do período inicial e intermediário do Curso de Licenciatura em Geografia de 2014-2015.

Por conta do objetivo geral, elaboramos os objetivos específicos:

- a) Registrar as metodologias utilizadas pelos docentes nas aulas de campo.
- b) Conhecer o grau de importância dado pelos docentes à aula de campo no ensino de Geografia.

- c) Identificar que teorias têm norteado os conteúdos das aulas de campo e apontar as racionalidades que mais se manifestaram no momento de concretização das práticas pedagógicas.
- d) Verificar como as aulas de campo estão contribuindo no processo de formação e de mediação dos professores entre a Geografia acadêmica e Geografia escolar.

Nosso intuito epistemológico foi, portanto, estudar as percepções e os saberes que corroboram o ensino de Geografia na academia, nas práticas pedagógicas, nas disputas a partir de tais percepções, refletindo as experiências desenvolvidas com os professores do curso de licenciatura no período de 2014-2015. Por conta desses objetivos, passamos ao nosso percurso metodológico.

1.2 Percurso metodológico

A abordagem qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito que não pode ser traduzida em dados estatísticos. A leitura dos fenômenos e a atribuição dos significados são básicas no contexto da pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta de coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela investigação colaborativa com diferentes etapas, em que o pesquisador se torna sujeito da pesquisa.

A pesquisa colaborativa caracteriza-se como modalidade de pesquisa-ação. Essa abordagem de investigação na área de Ensino de Geografia visa romper com as fronteiras dos modelos empírico-analíticos predominantes de pesquisa. Esse padrão de análise tradicional tem uma de suas características bem evidentes, o distanciamento da Geografia acadêmica e Geografia escolar.

Ao enfatizarmos, nesta dissertação, a concepção de pesquisa-ação na área do Ensino, no ensino de Geografia, precisamente nas práticas pedagógicas em aulas de campo, aproximamo-nos de Ibiapina (2008), que concebe como uma modalidade de investigação. Essa prática faz com que os professores agucem sua percepção geográfica e se percebam como sujeitos possuidores e produtores de conhecimentos, de suas práticas e pessoas, capazes de refletirem e intervirem em suas ações educativas.

A pesquisa colaborativa tem em seu universo a intenção de intercomunicar a formação dos professores com a elaboração de conhecimentos acadêmicos que aproximem a cada momento os saberes teóricos da prática. Segundo Pimenta e Lima (2009, p. 29), entendemos

que é “num processo de troca de experiências e práticas que os docentes vão obtendo seus saberes como *praticum* em outras palavras são aqueles que refletem na e sobre a prática docente”.

A aplicação do método colaborativo à reflexão sistemática na e sobre a prática docente assume papel de destaque, todavia esse processo reflexivo não é concebido apenas de modo individual e particular. Os professores inseridos no contexto de pesquisadores-colaboradores em espaços organizados e planejados são incentivados, por meio de diálogo com outros pares, a expressar suas experiências, saberes, fazendo sobre eles exercícios intensos de descrição, interpretação, análise, reconstrução, que levam os docentes a se perceberem como gestores de suas atitudes profissionais.

O levantamento bibliográfico é o relacionamento do pesquisador com o estado do conhecimento na área que o torna apto a desenvolver habilidades e competências de problematizar a temática e, assim, contribuir na definição de categorias a serem trabalhadas no objeto de estudo. O levantamento bibliográfico foi seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação. Consultamos livros, artigos, dissertações e teses.

Quanto ao levantamento documental, constitui-se na busca de informações documentais, fotografias, pinturas, mapas mentais, gravuras, os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para realizarmos esta pesquisa, portanto, trabalhamos essencialmente com os seguintes dados: inicialmente, realizamos uma análise documental com base nas mudanças na legislação direcionada ao contexto educacional brasileiro, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares de Ensino. Quanto à técnica para a coleta de dados, utilizamos o questionário, entrevistas semiestruturadas, fotografias e quadros, que ajudarão na sistematização das informações e na elaboração da análise da dissertação.

Nesse tipo de abordagem é importante que o pesquisador se encontre na aula de campo, observe e aplique questionários, compare-os com as entrevistas, emita juízos de valor e realize análise de todo o material coletado. Quanto ao tratamento de análise dos dados, embasamo-nos em Bardin (2011). Nessa perspectiva, escolhemos como cenário para elucidação de nossas inquietações, referentes à temática, o IFPE.

1.3 Caracterização do lócus e sujeitos da pesquisa

Para esta pesquisa, conforme referido, escolhemos como cenário o IFPE. A preferência por esse local foi o processo de “Ifetização”, Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de

2008, que instituiu os Institutos Federais e promoveu a ampliação e “verticalização” de modalidades de ensino em nível superior “otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (IFPE, 2014, p. 17).

Conhecidas as mudanças e sua dimensão política e social com relação às novas opções de ensino público federal e de qualidade, centramos nossas observações a respeito das percepções dos sujeitos professores e os olhares a respeito das ações e pontos de vista dos formadores em nível superior com distintas especialidades, experiências e contextos de formação por apresentar maior concentração de professores exercendo atividades nas modalidades de Ensino técnico integrado e Ensino Superior. Nesse caso, para analisar como lidam eles com o impacto dessas mudanças no ato pedagógico.

Os sujeitos professores selecionados para contribuição da pesquisa em foco foram aqueles em que suas disciplinas executam, sobretudo, as aulas de campo. Ocorreu exceção nesse cenário visto que, no decorrer da investigação com os professores, foi necessário conhecer a percepção do professor responsável pelas disciplinas de Didática, e Metodologia do ensino de Geografia com formação em Geografia quanto ao que pensa e sabe sobre a aula de campo no contexto de formação docente no curso de Licenciatura.

Percebemos nessa conjuntura que a aula de campo tem influenciado positivamente, cada vez mais, na formação dessa nova geração de licenciandos, porque esses sujeitos têm-se beneficiado da concepção coletiva das experiências e dos conhecimentos dos professores formadores que constituem o quadro técnico de mestres e doutores; esses formadores são, também, professores da educação básica, o que permite nos discursos de ensinagem traços precisos de como mediar pedagogicamente os conteúdos adquiridos na academia e transformá-los em conteúdos da geografia escolar. No que diz respeito ao regime de trabalho, predominam professores com dedicação exclusiva salvo exceções com regime de 40 horas.

A predileção por desenvolver este trabalho com uma das unidades de ensino federal justifica-se pelo fato de o estudo colaborativo realizado nesse espaço de educação e contemplado por mudanças nas políticas educacionais impactou, de forma marcante, a identidade institucional com a chegada do Curso de Licenciatura em Geografia. Verificamos que esse tipo de formação no Ensino Superior atribuiu-se de um perfil diferenciado, o que incentivou nossa atenção sobre o aprofundamento da temática. Com base no que foi levantado, seguiremos esclarecendo as etapas desta produção com o que está sendo tratado nas seções a seguir.

1.4 Estrutura da dissertação

O vigente trabalho organiza-se da seguinte maneira: na Introdução, que compreende o capítulo 1, contextualizamos a temática da aula de campo, objeto da pesquisa, objetivos, percurso metodológico, caracterização e cenário da pesquisa. No capítulo 2, discutimos a aula de campo no ensino universitário e discorremos criticamente sobre as racionalidades que norteiam as práticas de ensino na modernidade e afetam diretamente a geografia no que consiste ao trabalho atual do professor, bem como os aportes teóricos metodológicos na Geografia. No capítulo 3, discorremos sobre as análises e metodologia, os objetivos das aulas de campo, mapas, questionários, entrevistas, a análise do conteúdo e a mediação pedagógica entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, e a proposta de aula de campo como processo de aprendizagem. No capítulo 4, Considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa bem como a confirmação de premissas e algumas preocupações no que diz respeito à Mediação Pedagógica que podem contribuir futuramente com outros trabalhos.

2 O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ao discutirmos a aula de campo em Geografia no ensino universitário, destacamos a necessidade de compreender o funcionamento do ensino, fenômeno complexo e em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais, as relações de convivência das racionalidades, suas inovações e preocupações para contemplar os objetivos da aprendizagem.

Nesse contexto, temos o objetivo de compreender uma abordagem teórico-metodológica do trabalho de campo visando perceber uma possível evolução às exigências, contemporâneas no processo de formação dos docentes e no ensino de Geografia.

No primeiro momento, discorreremos criticamente sobre as racionalidades que norteiam as práticas de ensino no projeto da modernidade, que afetam diretamente a formação dos professores para a educação do Ensino Superior. Em seguida, discutiremos o trabalho de campo, seu uso e recuos no trabalho do professor de Geografia.

2.1 Educação geográfica e estudo do meio

As discussões em torno da formação de professores da Educação Básica e dos formadores de docentes vêm promovendo reflexão diante de um desafio posto pelo preceito ditado da razão da contemporaneidade, do aventar uma discussão e listar elementos para uma reflexão situada da educação geográfica, especificadamente, do ensino de Geografia acadêmica como eixo estratégico para a construção de opções diante dos desafios postos, nas últimas décadas, sobre o movimento de profissionalização da docência e o papel do professor na sociedade atual.

Adotamos como conceito de racionalidade a definição de Moraes (2003, p. 57), interpretando Habermas quando diz que racionalidade refere-se à “maneira como sujeitos falantes e atuantes adquirem e usam o conhecimento”. O pensador distingue: a racionalidade cognitivo-instrumental, ou estratégia, e a racionalidade que fundamenta o ato pedagógico.

Segundo Santos (2011), racionalidade técnica tem suas raízes na tradição positivista. Ela, predominantemente na cultura escolar do último século, e suas influências têm sido visíveis no âmbito da estrutura organizacional da escola, no ensino e na pesquisa. Por ela, somos praticamente educados, tanto no âmbito da formação escolar e acadêmica quanto política e culturalmente. “O professor é visto como teórico que deve aprender conhecimentos

e desenvolver competências e atitudes, adequadas à sua intervenção prática apoiados no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, dominam as intervenções e dinâmicas técnicas.” (SANTOS, 2011, p. 38).

Ao tratarmos dos domínios dos saberes, portanto, compreendemos que não é só aplicá-los de maneira linear e mecanicista em situações que contemplam o cotidiano, mas compreendê-los e refletir sobre que racionalidades implicam esses saberes, para que, na mediação, haja sentido e coerência com a realidade.¹ Em outras palavras, refletir sobre as referências na teoria e na prática.

O desafio está no embate da mediação entre o acadêmico e o saber escolar (ensinado) dado que a racionalidade pedagógica do formador de professor manifesta uma concepção de trabalho docente e uma teoria da educação que expressa um modelo de Sociedade. (CARVALHO, 2007, p. 59).

Nosso objetivo é discutir e refletir sobre a influência das racionalidades presentes nas práticas pedagógicas em aula de campo, percepções e suas distintas relações no academismo e prática que contribuem para a formação do trabalho do professor nos distintos momentos históricos da Educação.

Ao longo do processo histórico, a racionalidade pedagógica que move a concretização do exercício da docência foi tradicional e teve, e ainda persiste, a ideia de que o ensino é apenas a transmissão de conteúdos e reprodução de ideias, técnicas, valores e costumes conservadores da cultura da sociedade.

No entanto, no decorrer da história da humanidade, os avanços tecnológicos e as transformações significativas no modo de vida de povos e nações impactaram a história da educação por meio de paradigmas apresentando reações contraditórias a ela e, assim, a emergência de outras racionalidades, cada qual buscando posições hegemônicas no campo do trabalho do professor.

Nas últimas décadas, é possível identificar o crescimento de pensadores que tratam da temática com olhares diversos (DINIZ-PEREIRA, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 1998; ZEICHNER, 1993) distinguem as supracitadas racionalidades em tipologias: técnica, prática e emancipatória (Quadro 1). Segundo Carvalho (2007), os autores, na maioria, não mantêm subdivisões (CARR; KEMMIS, 1998; CONTRERAS, 2002; SANTOS, 2011; THERRIEN,

¹ Nesta pesquisa vamos utilizar o termo produção do conhecimento com base em uma realidade vivida por ser um tema recorrente na literatura encontrada principalmente em artigos, teses, nas últimas décadas 1990 e 2010, e não por critérios estereotipados e predefinidos por situações culturais e alheias às que temos aqui e agora (cf. Luckesi et al., 2012).

2006b), preferem abordar a racionalidade pedagógica pelas tipologias técnica, prática e crítica.

Quadro 1 – Racionalidades: tipologia e reflexões

Racionalidades	
Instrumental	• Consiste no treinamento e na tomada de decisão do trabalho docente. No primeiro caso, os procedimentos atitudinais dos professores são comprovadamente relacionados com o desempenho dos alunos. Enquanto na tomada de decisões, a diferença consiste no conhecimento não dever ser mecanicista no que concerne aos princípios e aos procedimentos que os docentes utilizaram para tomadas de decisão
Prática reflexiva	• Compreende o olhar do ensino como fenômeno, sendo construído pelo contexto, com práticas pedagógicas inovadoras, participativas. Nessa racionalidade o professor é visto como pesquisador de sua prática
Crítico emancipatória	• A intencionalidade do professor como uma ação educativa; prima pela libertação do indivíduo e da sociedade
Crítica prática reflexiva	• Requer pensamentos da ação pelos quais se desenvolvem valores éticos com os quais o professor está comprometido.

Fonte: Adaptado de Carvalho (2007, p. 88-99).

O contexto nos permite refletir que as distintas perspectivas de racionalidade pedagógica disseminadas pela literatura sempre apresentam limites, nem sempre limites transparentes e fáceis para serem alocadas no interior das diferentes racionalidades. Cientes disso, preferimos abordá-las à luz das discussões dos pensadores (CARVALHO, 2007; SANTOS, 2011; THERRIEN, 2006b).

A reflexão sobre a mediação pedagógica na aula de campo implica a consideração dessa prática pelo olhar do trabalho docente. Nesse sentido a sociedade do conhecimento é percebida como ponto do qual giram as observações, análises sobre o exercício da docência, o ensino. A aula de campo, aqui compreendida como procedimento didático-pedagógico no processo de formação do professor, tem corroborado ao formador de docente o desafio de elaborar um projeto de ensino de Geografia em que teoria e prática formem uma unidade.

Estudar o professor desde as práticas por eles executadas e fazer reflexões a respeito das racionalidades que os guiam na direção de definir e redefinir suas práticas pedagógicas é compreender melhor as condições socioculturais do ensino e, ao mesmo tempo, contribuir para avançar na temática que diz respeito à área de educação de professores em especial, Geografia, por meio da “epistemologia da prática o que favorece uma maior reflexão da teoria” (SANTOS, 2011, p. 38).

Segundo o pensador, o professor reflexivo é aquele que entende o próprio pensamento e reflete de modo crítico seu modo de pensar. Tal pensamento amplia a discussão a respeito do conceito de professor reflexivo, porque a conceituação deve levar em consideração o processo de formação que ele vivenciou e a maneira desse professor se relacionar com o mundo.

O professor nesse conceito deve aprender a lidar com as dúvidas reais e compreender sua história de vida; esse entendimento é o que podemos atribuir de professor pesquisador de sua prática. Schön (1995) conceitua professor reflexivo no agir, o que implica o olhar retrospectivo no sentido do professor levar em consideração as emoções entre os sujeitos e compreender os conflitos que envolvem o público-alvo por meio do que foi realizado, aprendendo com seus erros e conquistas.

O educador articula para dar sentido ao saber agir do cotidiano e possibilitar a construção de identidade profissional relacionando a cultura e os diferentes saberes em uma racionalidade pedagógica.

As sucessivas gerações de professores submetidos a uma dinâmica de trabalho oriundo de racionalidade pautada na modernidade, e conduzida a uma jornada de atividades que sempre exige produtividade, muitas vezes não permitem que eles reflitam suas práticas ou atribuam significados das práticas de ensino por eles executados.

Santos (2011, p. 16) explica:

Historicamente, a profissão professor, segundo Imbernón (2004), caracterizava-se pelo predomínio do conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. O autor segue afirmando que, saber era possuir um conhecimento formal; portanto, quem obtivesse essa atribuição, também possuía a capacidade de ensinar.

O saber necessário ao exercício do magistério era possuir conhecimento formal; assim, quem desenvolvesse essas habilidades estava apto à capacidade de ensinar. Concordando com Santos (2012, p. 124): “Nesta perspectiva, a competência política e pedagógica” não assume uma dimensão protagonista para atividade docente.

É possível depreender que esse marco histórico da racionalidade mecanicista da profissão de professor tem na atualidade comprometido a prática de ensino universitária, uma vez nela ainda se valoriza a ação de ensinar apenas com a transmissão de conhecimento. O Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atribui:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado e doutorado.

Parágrafo Único: O notório saber, reconhecido por uma universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

Embora a LDBEN afirme que para ser professor universitário é preciso ter título de pós-graduação, as transformações da sociedade nas últimas décadas corroborou, na constituição de profissionais na educação, em especial, os professores universitários, uma nova concepção do que é ensinar. “Estes profissionais, ao chegarem à universidade, trazem consigo inúmeras experiências.” (SANTOS, 2012, p. 124). Esses professores, ao chegarem a seu campo de trabalho, a sala de aula e a aula de campo em Geografia, carregam inúmeras representações do que é ser professor.

As supracitadas representações são vivências, essas adquiridas como estudantes durante sua caminhada escolar, que lhes permitirão construir “identidades” e modelo que utilizarão na sua carreira acadêmica.

Segundo Zabalza (2004, p. 111):

Conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente. A capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista o faz. Esta é a maneira de se aproximar dos conteúdos e das atividades profissionais pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam

É no bojo de instabilidades que os professores universitários são movidos por influências de uma racionalidade instrumental alimentada por uma convivência herdada de seus antigos professores; entretanto, o movimento de profissionalização docente impactou de forma significativa a Educação Básica, sobretudo, aos formadores de docentes nos cursos de Licenciatura, e nesse cenário de instabilidades. Os pensadores ligados às atividades de Ensino-Educação procuraram mapear as racionalidades e saberes que movem esses profissionais em situação de trabalho (CARVALHO; 2007; CONTRERAS, 2002; MOREIRA; LOPES; MACEDO, 1998; PERRENOUD, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; PIMENTA, 2006; SACRISTÁN, 1996, 1999; SCHÖN, 1995, 2000; TARDIF 1999, 2002; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; THERRIEN, 1996, 1997; ZEICHNER, 1992, 1993).

O exercício da docência é compreendido como uma prática pedagógica comunitária que se faz no dia a dia dos sujeitos. Nesse caso os professores inseridos nessa prática é que alicerçam a construção dos sujeitos e se apropriam das distintas vivências que se acumulam de forma objetiva, o conhecimento.

Nosso modo de agir, viver e pensar tem sido alterado de forma significativa pelo desenvolvimento das novas tecnologias, como a rede de internet, o ciberespaço e a cibercultura, o telefone celular, o transporte aéreo, que minimiza as distâncias entre lugares e pessoas, aproxima coisas e pessoas que estavam longínquas, e, simultaneamente, tornam mais distantes o que era próximo. Uma versão eletrônica de artigos, dissertações e teses é mais atrativa virtualmente e acessível na tela do computador para espaços heterogêneos do que antes o hábito de utilizar os mesmos recursos mais de perto, o objeto impresso, que espera pelos professores e estudantes na prateleira das bibliotecas universitárias, estaduais, municipais, com suas enfadonhas fichas e arquivos. Podemos perceber que essas relações propiciam rupturas e, conseqüentemente, a construção de subjetividades. É notório que, conjuntamente, essas experiências subjetivas modificadas correspondem a mudanças objetivas importantes no ato de ensinar.

Segundo o filósofo francês Pierre Lévy (1999, p. 92), o ciberespaço é um:

espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas a digitalização.

Lemos e Palacios (2001, p. 56) explicitam a cibercultura:

A cibercultura caracteriza-se como um conjunto de técnicas, práticas e atitudes, modo de pensamento e valores que se desenvolvem simultaneamente com o crescimento da internet como instrumento de comunicação. Ela é ainda a relação entre as tecnologias de comunicação, informação e cultura emergentes a partir da convergência das mídias da informação e telecomunicação. Trata-se de uma nova relação entre tecnologia e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea.

De particular importância aqui, é analisar a construção dos saberes e como os professores estão mediando o saber sistematizado na formação dos futuros professores. “Quando a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que se dirigem à busca de um resultado ideal, a atividade docente pode ser denominada práxis.” (SANTOS, 2012, p. 128).

Nesse sentido o trabalho docente direciona o processo de integração professores-estudantes, em que se estabelece a produção de saberes e de significados; assim, constrói-se uma dialogicidade, ou seja, uma comunicação.

Na situação de heterogeneidade, ele, o professor deverá exercer habilidades de leitura de mundo, domínio de conhecimento e criatividade para que minimize os efeitos do ensino em caráter linear, exigindo dele mudanças de postura no que diz respeito à profissionalidade. Segundo Brzezinski (2002, p. 19): “Profissionalidade será o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades num dado momento histórico.” Saberes esses que envolvem e se ressignificam no exercício da profissionalidade em sala de aula e, especificamente, em aula de campo na Geografia como procedimento pedagógico e científico.

A capacidade de conhecer a prática pedagógica em suas limitações e possibilidades supõe o conhecimento das intenções que determinaram ou direcionaram a Geografia ao longo dos séculos nesse agir do fazer da ciência e se apropriar dela para o ensino. Mudanças de paradigmas; só assim procedendo, teremos possibilidade de adquirir novas maneiras de perceber, conhecer e agir em outras perspectivas.

Desse modo, é fundamental que o professor perceba-se a si próprio pelas racionalidades que movem a prática pedagógica que ele executa e, por meio dela, possa refletir as teorias, os conceitos, como também diálogos dos pensadores em diferentes séculos, mediados com outras ciências no processo de sistematização da Geografia e suas influências no ensino de Geografia na contemporaneidade. Embora as situações vividas pelos homens no cotidiano não se repitam, na forma, absolutamente iguais, as respostas dadas às nossas reflexões no âmbito da ciência em tela revelam-se no simples aproveitamento de experiências cujos resultados são conhecidos.

O século XVIII é conhecido como a época do Iluminismo, uma vez que, a partir de então, se assentam novos paradigmas às bases das investigações nas mais variadas áreas das ciências. É o momento histórico pelo qual as ciências da natureza, sobretudo, começam a se distanciar da metafísica e da teologia (teoria da criação).

O incremento filosófico para o estabelecimento dessas disciplinas científicas é incentivado de forma relevante pelos ideais iluministas, ou seja, o ideal da razão. Assim, o movimento romântico resultou em uma nova linguagem e propiciou uma infinidade de tendências. Esse contexto fez com que os pensadores compreendessem a natureza de forma espiritualizada e a história passou a ter um sentido universalista.

Kant influenciou nos ideais de Humboldt, haja vista que a Terra tem o próprio dinamismo, e para entender o mundo, é necessário entender a natureza sem perder as considerações do espírito pelas quais a beleza, a moral e a perfeição são palco de debates nesse momento histórico. Esses fatos contextualizados contribuíram decisivamente na obra de Alexandre Humboldt.

As estéticas kantianas e o romantismo foram basilares no pensamento de Humboldt, fazendo com que ele entendesse o mundo por meio da subjetividade representativa sem deixar de lado o empirismo. As mudanças conduzidas pela época do movimento romântico incentivaram um grande número de pensadores, artistas e até mesmo os políticos a pensarem pela temática da liberdade, de ideais da Revolução Francesa, pela qual somente por eles se encontra definitivamente a harmonia. Tais ideários libertários, artísticos, filosóficos e políticos alcançaram Alexandre Humboldt.

A Geografia foi largamente beneficiada pelas reflexões de Kant apesar de considerá-la uma ciência do domínio da razão prática e admitir, em consequência, que ela era, como a História, uma ciência descritiva distinguindo-se desta por ser corológica, enquanto a História era cronológica. Admitia, ainda, a dualidade entre Geografia Física e a Humana, uma vez que seus cursos ensinavam que: “Geografia fazia o Sumário ordenado da natureza, dividindo em duas partes, a primeira, geral, estudando a Terra, as águas, o ar, os continentes e a segunda estudando produtos da terra, ou seja, o homem, os animais, os vegetais e os minerais.” (ANDRADE, 2006, p. 73).

Barbosa e Nunes (2011) ressaltam que os pensadores e poetas classistas, como Goethe e Schiller, contribuíram para a exploração de valores mais ousados, principalmente a predominância do belo e da sensibilidade atrelados à verdade. Os prelúdios roussebianos da harmonia, da justiça, da igualdade e da liberdade fizeram eco na mentalidade dos jovens burgueses, e a verdade seria exposta mediante a compreensão do equilíbrio do mundo e dos homens. A harmonia tornou-se a palavra fulcral dessa estética.

Humboldt destacou a organicidade da natureza com o equilíbrio, como necessidade de compreender o mundo pela inércia, ou seja, o cosmo naturalmente é harmonioso. A quebra dessa harmonia ocorre por meio dos delitos realizados pelo ser humano. Entendeu que a relação homem-natureza precisaria envolver qualidades e aptidões harmoniosas para o bom funcionamento da máquina do cosmos.

Ainda conforme Barbosa e Nunes (2011), Alexandre Humboldt foi pioneiro ao desenvolver o trabalho de campo. Observador rigoroso e detalhista nas suas anotações,

realizou grandes expedições com recursos próprios e com finalidade científica. Suas viagens, especialmente percorridas pelo Novo Mundo (América), foram e são modelos de trabalhos científicos para várias gerações de pesquisadores de campo, em especial geógrafos. Foi por meio da coleta de dados durante suas viagens que Humboldt produziu sua vasta obra, destacando o cosmos; uma espécie de síntese de todos os seus trabalhos.

Usou o método indutivo e comparativo na coleta sistemática de dados de suas expedições e realizou generalizações com base em fatos particulares. Sobre o cosmos, abordou estudos nas áreas da Astronomia, Geologia, Vulcanismo, distribuição e investigação das relações espaciais dos componentes da superfície com plantas, animais, raças humanas, costumes e linguagens.

Humboldt contribuiu com suas expedições e métodos para a base da Geografia moderna no século XIX, aumentando o número de estudiosos e universidades e, ao mesmo tempo, incentivando as correntes de pensamentos da Geografia. A Geografia transforma-se, então, na ciência dos grandes espaços, e o geógrafo em um profissional em teoria e prática das localizações.

Com mudanças significativas ocorridas durante o século XIX e nos decênios do século XX, surgiu a necessidade de conhecer povos e de discutir os arranjos espaciais e, assim, introduzir o homem no seu meio como protagonista das reflexões e do conhecimento. “O século XX, por fim, consagra a geografia como ciência do espaço e o geógrafo como especialista de sua organização.” (MOREIRA, 2007, p. 15) .

O impacto das Novas Tecnologias e a procura de novos caminhos para a organização e a produção do espaço conduziu os pensadores à reflexão dos geógrafos sobre a natureza de seus princípios científicos e filosóficos, à negação do passado, por parte de alguns estudiosos, e à procura por novas correntes de pensamento.

A corrente teórico-quantitativa destacou-se por usar em larga escala os modelos matemáticos estatísticos, desenvolvendo diagramas, matrizes e utilizando sempre a análise fatorial.

Rompeu inteiramente com a Geografia clássica e se apresentou como Nova Geografia, sem ligações com o pensamento tradicional, apresentando grandes formulações nomotéticas que facilitavam o uso da estatística. Condenou, no ensino, o uso das excursões das aulas práticas de campo por achar desnecessária a observação da realidade, substituindo o campo pelo laboratório, onde seriam feitas as medições matemáticas, os gráficos e as tabelas sofisticadas, procurando visualizar a problemática através de desenhos e diagramas. (ANDRADE, 2006, p. 16-17).

É interessante analisar que, nesse momento histórico, uma ala de pensadores intitulou-se inteiramente comprometido com a teoria, fato que estimulou a erradicação com os vínculos do empirismo. Enquanto isso, outra ala, a da Geografia Crítica ou Geografia Radical, mostrou interesse pelo marxismo (Materialismo Histórico), usando um método dialético. Esses pensadores criticavam a neutralidade científica apregoada como forma de esconder os compromissos sociopolíticos. Portanto, todos esses contextos históricos associados aos avanços tecnológicos fomentaram mudanças no caminho do geógrafo (ANDRADE, 2006).

Alentejano e Rocha-Leão (2006) destacam a contribuição da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) para difusão de trabalhos de campo como ferramenta fundamental dos geógrafos, pois seus primeiros congressos representavam um espaço privilegiado de produção da Geografia Brasileira, com destaque para as excursões que promoviam palestras, organizavam os textos e os publicavam no âmbito do Boletim Geográfico.

Abreu (1994 apud ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006) afirma que os trabalhos de campo que duraram até 1970, com mudanças dos estatutos da AGB, foram retirados da grade. Os encontros da entidade possibilitaram o desenvolvimento de ampla gama de conhecimento sobre a realidade brasileira.

Podemos compreender que as mudanças de concepções da sociedade contemporânea, os impactos das tecnologias e a busca de novas metodologias de trabalho na Geografia Teórica-Quantitativa, que não via sentido no conhecimento empírico – e o movimento inicial da Geografia Crítica, com a radicalização crítica ao empirismo usado durante séculos pela Geografia Tradicional – fomentaram a negação do trabalho de campo como instrumento de construção do pensar geográfico em prol da função conferida à teoria. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 29), “enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas”.

É preciso, por isso, educar geograficamente e enfrentar o desafio de inovar, propiciando novas possibilidades. A Educação Geográfica propõe o incentivo de ações que levem o estudante à construção dos diferentes tipos de saber. Dessa maneira, refletir o ensino de Geografia é criar opções para que os sujeitos envolvidos compreendam os fenômenos geográficos que ocorrem em seu entorno. Esse contexto ocorre no momento em que o professor como mediador planeja e estrutura a aula levando em consideração os saberes prévios dos estudantes.

Nessa tendência, a construção e percepção da seleção dos conteúdos que desejamos mediar organizam-se com outra lógica, ou seja, diferente daquela tradicionalmente ministrada pela transposição do conteúdo que o estudante recebe informação e realiza exercícios repetitivos, exaltando a memorização. Educar geograficamente é estar aberto ao diálogo, professores e alunos. Nesse sentido é propiciar aos estudantes descobertas, rupturas, a construção de subjetividades, autonomia; por isso, concordamos com Zabala (1999, p. 30) ao afirmar:

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo conteúdo e entendê-lo como tudo quanto se tem a aprender para alcançar determinados objetivos que não são apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relações interpessoal e inserção social.

Nesse contexto, pensar em construir procedimentos didáticos que conduzam a aula, levando em conta as relações inovadoras, o uso de tecnologias que facilitem o ensino e a aprendizagem, tem como metodologia o Estudo do Meio, os ensinamentos do formador de docentes que não pode mais se olhar como mero transmissor de conteúdos, mas como sujeito ativo que constrói saberes, sendo ele também autor das ações educativas.

O Estudo do Meio não é um procedimento didático pedagógico recente no contexto educacional brasileiro. Tem como precursores Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Célestin Freinet (1896-1966), e como finalidade uma abordagem, um processo de ensino-aprendizagem mais próximo da vivência contínua, ou seja, um contato mais próximo do cotidiano estudado, seja em ambientes naturais, seja modificado pela ação antrópica.

Assim, com o advento da Revolução Industrial consolidada no século XIX, o alto grau de mecanização do sistema de produção, as relações tornaram-se complexas e extremamente tensas diante da exploração humana. Apesar de todos os avanços tecnológicos propiciados na época pelas atividades industriais no continente europeu, em especial, a Inglaterra, França, Alemanha, Dinamarca, países nórdicos e o norte da Itália, que já se encontravam em ritmo acelerado com certa equidade dos níveis sociais e econômicos, outros países do continente referido ainda não apresentavam o mesmo contexto econômico. Assim, a situação da Espanha, com forte desigualdade social e econômica, era motivada por:

sua ortodoxia em torno de igreja, a disciplina em torno do Estado acoplado à nobreza dominante. Na Espanha cria-se uma ‘dominação hiedrocrática,’ conforme Weber, onde a Igreja resulta como organizadora de hegemonia vinculada ao Estado, que por sua vez, estava fundado na nobreza, não participando dessa hegemonia a burguesia e o povo. (TRAGTENBERG, 1978, p. 18).

Nesse contexto de grandes transformações, Francisco Ferrer y Guardia (1960), com seus ideais e apreço ao anarquismo, idealizou a Escola Moderna em Barcelona. Ferrer era consciente de que o governo não criava resistências à educação das massas, mas usava a escola como instrumento para deter o poder, e alfabetizar a sociedade (mão de obra) tornava-se uma necessidade para a expansão do capital de modo que se viam

los progresos de la ciencia y los multiplicados descubrimientos han revolucionado las condiciones del trabajo y de la producción; ya no es posible que el pueblo permanezca ignorante; se le necesita instruido para que la situación económica de un país se conserve y progrese contra la concurrencia universal. Así reconocido, los gobiernos han querido una organización cada vez más completa de la escuela, no porque esperen por la educación la renovación de la sociedad, sino porque necesitan individuos, obreros, instrumentos de trabajo más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y los capitales a ellas dedicados. (FERRER Y GUARDIA, 1960, p. 56).

No bojo dessas reflexões, manifestações sociais e ações, por um ensino democrático, o processo de aprendizagem se concretiza pela experiência; por meio de observações e prática, surge o incentivo ao Estudo do Meio, o que deveria contribuir para seu desenvolvimento espontâneo, sem ideias preconcebidas, impostas e legitimadoras das desigualdades sociais. Ferrer era um defensor de que as necessidades e curiosidades levantadas pelos estudantes deveriam fazer parte do currículo (escolas de currículo aberto), e o professor teria a liberdade para mediar o ensino levando em consideração as descobertas dos estudantes no ensino e saber fazer seu ensinamento a esses fatores. Os Estudos do Meio como procedimento didático pedagógico tornam-se um gerador de possibilidades de novas concepções e saber agir dos professores-estudantes.

Célestin Freinet, francês e precursor da escola de currículo aberto, contribuiu para uma pedagogia que pensava o trabalho docente em uma concepção coletiva e cooperativa. Um dos instrumentos que representaram a concretização de suas práticas pedagógicas foi o limógrafo. Na atualidade, uma impressora “para registrar as experiências extra-escolares dos estudantes como, por exemplo, entrevistas, pesquisas e relatórios” dos Estudos do Meio (AMORIM;

CASTRO; SILVA, 2012, p. 9). Procedimento didático esse que emergiu diante da observação de Freinet sobre as necessidades dos educandos.

O estudo do meio, como método que pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e o professor como pesquisador de sua prática, de seu espaço, de sua história, da vida de sua gente, de seus alunos, tem como meta criar o próprio currículo da escola, estabelecendo vínculos com a vida de seu aluno e com a sua própria, como cidadão e como profissional. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 175-176).

num clima de extrema repressão, toda mobilização por um objetivo parcial será percebida não somente como relacionada com a reivindicação ou os objetivos concretos dessa luta, mas também como um ato de oposição ao sistema. Esse último fato é o que estabelece o laço entre uma variedade de lutas e mobilizações concretas ou parciais – todas são vistas como relacionadas entre si, não porque seus objetivos concretos estejam intrinsecamente ligados, mas porque são encaradas como equivalentes em sua confrontação com o regime repressivo. O que estabelece sua unidade não é, por conseguinte, algo positivo que elas partilham, mas negativo: sua oposição a um inimigo comum. (LACLAU, 2011, p. 73).

O movimento de democratização, em outras palavras, de consciência política, cultural propõe no tempo-espaço a emergência do professor que deve estar ciente de seu papel de mediador dos saberes.

O que nos faz refletir sobre as rápidas mudanças que ocorreram no espaço mundial. Um dos grandes desafios de um professor de Geografia, portanto, é como lidar com as racionalidades, em outras palavras, é como o ensino vai ser mediado. Assim, podemos observar marcos curriculares nos debates teórico-metodológicos, o que possibilita pensar e replanejar a prática docente.

Com base na evolução histórica da educação brasileira e as necessidades de mudanças e reflexões, Libâneo (1989) classifica as tendências pedagógicas em liberais (tradicional; renovada progressista; renovada não diretiva; tecnicista) e progressistas – libertadora; libertária; crítico-social dos conteúdos, conforme se vê nos Quadros 2 e 3. O autor afirma que essas tendências repercutem na forma de percepção dos professores, demonstrando que são princípios da escola nova que eles têm na cabeça, mas a realidade não lhes oferece condições para instituir a escola nova, porque “a realidade em que atuam é tradicional” (SAVIANI apud LIBÂNEO, 1989, p. 20). Desse modo, caberia pensar as tendências pedagógicas como um instrumento que serve de análise para o professor avaliar a sua prática, e não como instrumento que “determina” a prática.

Quadro 2 – As tendências pedagógicas e sua influência na percepção dos professores

Tendências Pedagógicas nas Práticas de Ensino	
Liberal Tradicional	• O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. Os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades • O método consiste na memorização, exposição dos conteúdos, demonstração, repetição de conceitos e fórmulas, e ênfase em exercícios • Na relação professor-aluno, predomina a autoridade do professor; o conteúdo é transmitido em forma de verdade a ser absorvida; disciplina imposta
Liberal Renovada Progressivista	• A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social. A integração é por experiências • O método é valorizado por experiências, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social • Na relação professor-aluno, há lugar privilegiado para o professor. Seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno
Liberal Renovada Não-Diretiva	• Acentua-se nessa tendência o papel da escola de atitudes, razão pela qual vai ficar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos e sociais • No método prevalece o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem (técnicas de sensibilização), aceitação do aluno, melhor relacionamento pessoal, e a transmissão de conteúdos se tornam secundárias • A relação professor-aluno está centrada no aluno visando à vivência de suas experiências significativas, características inerentes à sua natureza
Liberal Tecnista	• A escola funciona como modeladora do comportamento humano com técnicas específicas • O método assegura a transmissão/recepção de informações, uso de procedimentos científicos, uso de tecnologia instrucional na escola pública por meio de planejamento em moldes sistêmicos, concepções de aprendizagem como mudanças de comportamento, uso de livros didáticos • Na relação professor-aluno, o professor administra as condições de transmissão da disciplina, conforme sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados de aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno.

Fonte: Libâneo (1989, p. 23-30).

Quadro 3 – A pedagogia e a busca de um método que priorize a relação professor-aluno

Tendências Pedagógicas nas Práticas de Ensino	
Progressivista Libertadora	• Sua marca é a atuação “não-formal”. Professores e alunos mediatizados pela realidade do qual aprendem e extraem o conteúdo da aprendizagem • O diálogo engaja ativamente ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando • O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo. Elimina-se o critério de autoritarismo • A pedagogia libertadora tem como inspirador e divulgador Paulo Freire
Progressista Libertária	• A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos no sentido libertário e autogestionário • O método consiste na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscam encontrar as bases mais satisfatórias. Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico de acordo com suas necessidades • Embora, o professor e os alunos sejam diferentes e desiguais, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno sem impor suas concepções e ideias. O professor é um orientador
“Crítico Social” dos conteúdos	• A difusão dos conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos, portanto, indissociáveis das realidades sociais • O método relaciona o trabalho docente com a prática vivida com os conteúdos propostos pelo professor • A relação professor-aluno, professor-mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas.

Fonte: Libâneo (1989, p. 32-44).

O processo de ensino-aprendizagem consiste em construir o conhecimento de forma integrada do professor com o estudante desconstruindo práticas pedagógicas que não mais apresentam respostas às inquietações de uma sociedade complexa; por conseguinte, viabilizar rupturas para que os sujeitos envolvidos nas ações educacionais e de ensino (formadores de docentes) possam ressignificar suas práticas e formar professores críticos do conhecimento. É buscar uma nova maneira de ensinar, ou seja, é ser um mediador dos distintos saberes, sendo ele aquele que educa em sentido mais amplo.

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. [...] [Os saberes disciplinares] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa

sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...]. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por elas definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita. [...] Os saberes experienciais ou práticos compreendem as habilidades e *habitus* de saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2002, p. 36, 38-39).

Compreende-se que, na sociedade atual, é alguém que deve conhecer seu componente curricular, seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia propiciando o desenvolvimento de um saber prático baseado na realidade dos sujeitos envolvidos no ensino. O ato de ensinar propicia consequências pessoais, ou seja, os efeitos do ensino do professor nos conceitos dos estudantes; consequências acadêmicas, o desenvolvimento intelectual e os efeitos sociais e políticos na vida dos estudantes.

O conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores devem ajudar os futuros professores a criar estratégias de pensar e investigar por que pensar daquela maneira. Durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudar a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional.

A reflexão é uma maneira de ser professor. “A reflexão implica intuição, emoção, paixão, não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa se empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer.” (DEWEY, 1993 apud ZEICHNER, 1993, p. 19).

Reconhece-se amplamente que nossas concepções e vivências de ensino mudaram consideravelmente nos últimos tempos. Elas têm sido transformadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias, movimento de reflexão, movimento de profissionalização, pelo modo de vida da sociedade que se estabelecem no âmbito do ensino e da política educacional, afetando significativamente as relações humanas individuais e coletivas, aflorando novas subjetividades e afetividades, sejam elas positivas, sejam negativas.

O bom ensino precisa ter em atenção todos os elementos centrais de várias tradições: a representação das disciplinas, o pensamento e a compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos de ensino. (ZEICHNER, 1993, p. 25).

O saber do professor é um saber plural, saber constituído de vários saberes procedentes das instituições de formação, da instrução profissional, dos currículos e da realidade. O saber docente é, portanto, essencialmente, híbrido. “Mas, esse compósito não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela também decorre da situação do corpo

docente diante dos demais grupos produtores e portadores dos saberes e das instituições de formação.” (TARDIF, 2002, p. 54).

Esses fatores externos que se caracterizam como saberes que são relações e elas se inserem, na atualidade, em uma divisão do trabalho intelectual entre os sujeitos produtores de saberes e os formadores, entre os “grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas [...] de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber fazer” (TARDIF, 2002, p. 54).

Baseando-se nesse contexto, os saberes oriundos da experiência nada mais são do que as relações de exterioridade que os professores em ocasião de ensino tentam transformar e mediar os fatores de exterioridade em relações de interioridade com a própria prática. Tardif (2002) chama a atenção para a grandeza dos saberes experienciais e faz uma provocação no sentido de que eles podem ser um passaporte para a profissionalidade entre os professores da educação básica e com a mediação pedagógica entre o corpo docente universitários responsáveis pela formação dos futuros professores.

Neste sentido, os saberes experimentais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002, p. 54).

O saber é construído em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processo coletivo de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológica entre os homens. (CHARLOT, 2000, p. 63).

A sociedade atual exige que o professor domine o conhecimento específico; apresente uma leitura de mundo, compreenda os conhecimentos referentes à Educação e à prática pedagógica como um fator importante de mediação dos saberes, habilidades e competências para desenvolver um saber prático crítico baseado em experiência do dia a dia com os estudantes.

É nesse contexto que se redefine como Ciência Social a Geografia, sobretudo no âmbito da didática em sala de aula. A revolução genética, tendo como protagonista do cenário mundial os meios de comunicação e informação, conduziu mudança radical no modo de vida da sociedade. Consequentemente, o acesso imediato ao conhecimento possibilitou a criação de outro espaço, o espaço virtual, a sociedade em rede. Essas mudanças afetaram diretamente a Política Educacional em escala planetária e o Ensino, principalmente a necessidade de o professor inovar em situação de sala de aula, o que passou a ser um grande desafio e

fomentou a convivência de incertezas no momento de concretização das atividades pedagógicas realizadas pelos professores.

O conhecimento do professor que ele adquiriu no contexto de sua formação na academia, os métodos, a didática, a percepção de ensino e as relações sociais com os estudantes foram fortemente impactados.

“Essas transformações convocam o professor a assumir um papel de mediador entre a compreensão dos estudantes e as informações disponíveis com valores subjacentes que se projetam no mercado virtual.” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 579). Elas põem à prova a Formação, Qualificação e Competências (PERRENOUD, 2000) dos professores em situações de trabalho, os quais têm um papel importante em pensar como ocorrem as relações por meio da interdependência, da conexão de fenômenos, em uma interação do sujeito humano e os objetos de seu interesse na qual a contextualização se faz necessária.

No momento atual, a Geografia acadêmica, tanto no ambiente acadêmico de formação de professores quanto na educação básica (escola), tem por função contribuir para a construção de conhecimentos significativos para a vida dos estudantes. Por meio de conteúdos geográficos, deve propiciar uma reflexão crítica acerca da sociedade na qual eles vivem e, principalmente, sobre o espaço geográfico que ocupam, visando entender a compreensão de como esse espaço é (re)organizado no cotidiano. Espaço esse definido por Santos (1994, p. 90) como “indissociável de sistemas e objetos (redes, ruas, prédios, técnicas) e de sistema de ações (organização de trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas)”, que procura revelar as práticas sociais dos diferentes atores que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar.

O professor é o responsável pela mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele, e não outros, a saber fazê-lo. “Nessa medida, reforçar-se-á o seu estatuto de profissionalidade, porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores se possuem apenas saberes conteudinais idênticos, não saberão fazer.” (ROLDÃO, 2005, p. 117).

O objetivo da educação geográfica na contemporaneidade põe-se nessa perspectiva de uma interação socioespacial em que se busca reproduzir tradições culturais e renovar padrões de convivência socializando as novas gerações e favorecendo o desenvolvimento de identidades (SANTOS, 2011). “A educação geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente ter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer análise geográfica.” (CALLAI, 2011, p. 2).

A centralidade da ação pedagógica da geografia é exatamente onde ela se posiciona. Quando estamos na sala de aula, o mundo dos estudantes com o ensino não é aquele do livro didático produzido em lugares longínquos, e sim a geografia dos bairros (as comunidades com seus hábitos, identidades, as brigas de bairros, moda, musicalidade) e, acima de tudo, compreender que o padrão técnico entre os grupos aparece em cada lugar de forma distinta.

Ao longo dos tempos, ocorreram transformações significativas na sociedade, seja do ponto de vista social, seja do ponto de vista econômico e político, consequentemente no mundo científico (ciências), afetando diretamente todo o conhecimento. As novas tecnologias acompanhadas de novas teorias e novas maneiras de interpretar e compreender o espaço geográfico mundial fomentaram mudanças irreversíveis, o que impactou de forma relevante a política educacional no mundo. Considerando, então, o movimento próprio da geografia e suas inter-relações com a geografia acadêmica e seus desdobramentos e intenções no ensino de geografia com a tríade ensino-pesquisa-extensão, o trabalho de campo na sua forma e essência, é um método fundamental no planejamento do ensino de Geografia ou na pesquisa de campo propriamente dita.

O profissional envolvido com os trabalhos da Ciência Geográfica em sala de aula entende que, ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, os estudantes podem estabelecer impasses, comparações, contradições e estão prontos para enfrentar desafios de ordem local e global estabelecidos pela Nova Ordem Mundial.

Diante da revolução da informação e da comunicação nas relações de trabalho, podemos afirmar que o aluno do século XXI terá na Ciência Geográfica importante fonte para sua formação como sujeito que trabalha com novas ideias e interpretações em escalas em que o local e o global definem-se em uma verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, ideias. Assim compreendida, a Ciência Geográfica pode alterar as relações estabelecidas, ou seja, transformar possibilidades em potencialidade (re)criando-o. No mundo dos eventos e de rápidas mudanças em nível planetário, o professor de Geografia tem papel relevante no sentido de selecionar os conteúdos e criar situações que possibilitem articular o saber geográfico entre teoria e prática.

A necessidade de o professor pensar de modo autônomo e de organizar seu conhecimento para executar seu trabalho relaciona-se com a formação que possui e a postura pedagógica adotada por ele. “O processo de formação de professores visa, [...], ao

desenvolvimento de uma competência crítico reflexiva, que lhes forneça meio de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de formação.” (CAVALCANTI, 2002, p. 21).

Utilizar-se do processo de ensino e aprendizagem por meio da elaboração mental dos alunos, da comunicabilidade social estabelecida pelo saber institucionalizado, da capacidade crítica, política e participativa desses sujeitos no mundo os levam a compreender sua existência geográfica.

Ora, se os alunos exercem suas práticas coletivas, no espaço vivido, pelas representações identitárias que constroem, parece-nos que sua utilização no processo de ensino/aprendizagem da geografia produziria um saber significativo de aquisição-construção-desconstrução-reconstrução dos conhecimentos geográficos ditos tradicionais. (OLIVEIRA, 2008, p. 74).

Habermas, em toda a sua obra, não se afasta da sua linha de combate ao tecnicismo e ao cientificismo que, a seu ver, reduziam todo o conhecimento humano ao domínio da técnica e no modelo das ciências empíricas, limitando o campo de atuação da razão humana ao conhecimento objetivo e prático. O objetivo de se conseguir um entendimento é chegar-se a uma concordância que acabe na mutualidade intersubjetiva da compreensão recíproca, no conhecimento partilhado na confiança mútua e na concordância entre ouvintes.

O autor mencionado procura demonstrar a utilidade e a pertinência da sua Teoria da Ação Comunicativa no que se refere aos aspectos morais da vida social. Enfatiza que o discurso não produz regras e normas de conduta social por si mesmo, mas é o espaço onde essas normas e regras, bem como as ações que as inspiram, são validadas e testadas.

Concordamos com as sugestões de Oliveira (2008, p. 74): “O conhecimento geográfico transita pelo viés do cotidiano e, através dele, mantém relações espaciais mais amplas e complexas, sendo apreendido e difundido, sobretudo, no seio da família, da escola e da sociedade.” Nesse movimento escolar, convém que a Geografia escolar transcenda o enfoque centralizador da organização espacial em sua dimensão “macroestrutural,” que lhe é característico, dando significação particular às micropolíticas de subjetivação espacial (re)produzida pelos sujeitos no seu entorno.

Essa apreensão aufere a valorização da subjetividade do sujeito na (re)produção do espaço vivido, pois permite a comunicabilidade dos elementos constitutivos do tempo-espaço vivido. Podemos considerar que, nesse sentido, as ações vivenciadas pelos estudantes no ambiente escolar em caráter espacial, social, cultural e outros podem ser levadas em

considerações a fim de permitir e validar novos discursos e maior autonomia no processo de aprendizagem.

Habermas fornece elementos para refletirmos na possibilidade de construção de uma nova estrutura para os atuais sistemas de ensino buscando articulação entre teoria e prática, veiculadas por ações concretas, propiciando uma dinâmica de interação dos atores envolvidos nessa seara na busca de novas racionalidades.

No mundo das tecnologias, as mudanças são sentidas de forma instantânea e em uma intensidade que exige do professor uma organização escolar em caráter ímpar no processo de ensino-aprendizagem da Ciência Geográfica. Em vez de o professor oferecer na lousa, seja ela tradicional, seja digital os conceitos prontos, ele deve estimular que os alunos coloquem seu conhecimento prévio a respeito do tema que será abordado na aula. Nesse momento é determinante a participação do professor no debate teórico metodológico, o que o forçará a pensar e planejar sua prática, seja ela em caráter individualista, seja coletiva. “Essa interação do professor com o conteúdo e o aluno faz a diferença na forma como ele media a Ciência Geográfica numa dinâmica escolar. É importante lembrar que a prática docente adquire qualidade quando existe produção do saber.” (CASTELLAR, 2003, p. 113).

O desafio do professor na atualidade é compreender seu papel como mediador do conhecimento e dos diferentes tipos de saber, operacionalizando competências e habilidades que promovam o estudo do espaço geográfico com metodologias integradoras e relações recíprocas com os estudantes.

No ensino, a mediação realizada pelo professor deve incentivar os estudantes, problematizando os conteúdos que estão sendo ministrados em sala de aula ou em aulas de campo, de maneira simples, com perguntas básicas a exemplo de: Por que é importante estudar Geografia? Como a Geografia influencia no seu cotidiano? Por que estudar o bairro? A cidade? Onde? Por que nesse local? Essas averiguações são relevantes porque possibilitam o diálogo, a troca de saberes e a reflexão sobre os questionamentos levantados pelo professor.

Nos estudos geográficos, devemos identificar, averiguar, compreender como se estabelecem as mudanças da sociedade, analisar os processos históricos e as relações da sociedade que conduziram à construção de espaços geográficos. Esses saberes fazeres contribuem para mobilizar novas racionalidades na maneira de aprender e ensinar, possibilitando a construção de significados com olhar crítico e valorizando os saberes vividos pelos sujeitos participantes.

Em um mundo globalizado, os novos desafios de todos os atores envolvidos no processo educacional é que se estimule a aquisição de novas habilidades de forma fácil sem aplicar o saber geográfico de maneira arcaica, ou seja, pela memorização.

Os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2002, p. 39).

A troca com pares possibilita a construção de saberes por meio de situações já vivenciadas por colegas, de situações já realizadas. “Essas trocas geralmente envolvem experiências de professores, sejam elas exitosas ou não, tomadas como referencial para as ações docentes posteriores.” (SANTOS, 2011, p. 193).

Nas últimas décadas, o conjunto de profissionais ligados ao ensino de Geografia tem procurado produzir atividades acadêmicas (teorias e práticas) de acordo com as tarefas sociais que essa área profissional deve contemplar. Assim, as leituras dessas práticas observadas e vividas pelos sujeitos envolvidos na geografia optam por uma prática pedagógica que favoreça uma pesquisa-ação no processo de ensino-aprendizagem em que ensino-pesquisa-extensão se aplique de forma indissociável.

Segundo Libâneo (1994, p. 178), “o termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e a aprendizagem”. Em outras palavras, a aula é toda a situação de ensino na qual se põem finalidades, conhecimentos, saberes, o trabalho de transposição dos conteúdos, problemas, desafios, com a intencionalidade, com fins pedagógicos e formativos, que incitam os sujeitos a aprender.

Desse modo, toda ação pedagógica que possa ser feita em relação à qualidade do processo de ensino-aprendizagem deve incrementar as potencialidades do professor como ser humano pensante, capaz de inovar sua prática, capaz de entender seu compromisso com a reflexão, de desenvolver o espírito crítico-reflexivo e de construir uma atitude epistemológica filosófica coerente diante da Educação de nível universitário, que, dessa forma, tenha condições de mediar o conjunto de saberes por ele aplicado.

2.2 O ensino de geografia e seus aportes teórico-metodológicos

Na atualidade, é importante levantar alguns fatores que caracterizam este mundo. O primeiro deles é o fato de o espaço geográfico mundial ser globalizado. Compreendemos por globalização as etapas de integração econômica, social e cultural acompanhada da eliminação de fronteiras entre os países, que padroniza o modo de vida da sociedade; um fenômeno complexo que ocorre simultaneamente, por meio da comunicação e informação, afetando diretamente a maioria dos países envolvidos nessas ações e processos que caracterizam a Globalização. Embora saibamos que a globalização é um fenômeno complexo e diverso, no qual muitos países participam, alguns responsáveis pela distribuição de tecnologias de ponta e capitais, então detentores das relações de poder; outros subordinados a essa lógica, e nessa participação, mesmo que ocorra de forma distinta, muitos aspectos serão padronizados no modo de vida da sociedade.

Podemos refletir nesse sentido sobre o papel da comunicação que diminui distâncias entre os povos, fomentando rupturas e novas subjetividades, ainda que ocorra de forma hegemônica por padrões econômicos. É interessante refletir a respeito desse ponto de vista e, assim, considerarmos que um fenômeno dessa natureza força a interdependência das escalas, pois nele ocorre, como foi supracitado, a construção de espaços de relações, inovações e conseqüentemente, mais integração em que estão profundamente inter-relacionados o local, o regional e o global.

O contexto da globalização acirra fenômenos paradoxais: a homogeneização dos espaços e da sociedade; e a acentuada desigualdade social, com destaque a problemas em escala global, o mais comum, a exclusão social, fragmentação territorial, mudança de valores, violência. “A vida não é um produto da técnica, mas de Política, a ação que dá sentido à materialidade.” (SANTOS, 1994, p. 36).

Outro aspecto importante na sociedade contemporânea é o desenvolvimento das chamadas novas tecnologias que exerceram papel relevante quanto à conquista da democratização do saber por meio da Comunicação e Informação em uma rede de internet propondo alternativas que busquem produzir, socializar e facilitar o acesso ao conhecimento. Podemos, então, afirmar que esse novo aparato tecnológico de Comunicação leva a educação a uma nova dimensão, sobretudo a capacidade de encontrar uma nova lógica, ultrapassando a metodologia de trabalho fundamental da reprodução para a produção do conhecimento.

De fato, o advento das tecnologias nas áreas apontadas leva a que as pessoas vivenciem o mundo de modo mais próximo, provocando familiaridades antes impossíveis entre determinados lugares e suas representações pelos meios de comunicação; com essas tecnologias é também possível impor estilos de vida internacionais, globais, por meio da adesão, por cidadãos do mundo inteiro, ao consumo de alguns produtos e serviços que estão no marco de um mercado internacional, para o funcionamento desse mercado aparecem a internet e todas as redes telemáticas com veículos de possibilidades de estar presente em qualquer ponto do globo a um só tempo. Todos esses eventos fazem com que boa parte do que sucede nas diferentes vidas cotidianas esteja influenciada por acontecimentos que vão além de seu entorno imediato. (CAVALCANTI, 2008, p. 16).

Outro ponto que deve ser mencionado é a urbanização, notadamente nos países ocidentais. As cidades são locais que abrigam a maioria da população mundial, são exemplos de complexidade e da diversidade, propiciando uma gama de eventos, entre eles, os movimentos sociais, os conflitos por causa do território, o papel das redes alterando o estilo de vida da sociedade. Esses fatores conjugados provocam novas relações sociais e assim, a construção de espaços cada vez mais intensos. Segundo Lana Cavalcanti (2008, p. 17): “A experiência com a diversidade de culturas enriquece a vida cotidiana nas cidades tornando-as lugares de manifestações globais e universais, e lugares de encontros, lugares da diferença.”

Com base no que foi exposto, podemos ainda salientar outro ponto de vista, que é o multiculturalismo ou interculturalidade. A autora destaca esse fator como convivência entre os diferentes povos e diferentes lugares do mundo com distintas culturas, mobilidade e o papel protagonista da Comunicação, que estimula o intercâmbio entre os homens em escala planetária.

De que maneira esses fatores propiciam impactos no ensino de Geografia? Primeiramente, vivemos um mundo de muitas desigualdades e de grandes desafios, por isso possibilidades de contínuas rupturas por parte dos sujeitos propiciando de maneira intensa distintas percepções dos homens e, assim, estabelecendo novas relações. Então, é importante que o professor busque de maneira ininterrupta sua formação contínua, e isso se deve à formação do docente, consequentemente, o entendimento que esse professor deverá investir no conhecimento específico para que possa ter domínio dos processos e ações que constituem a disciplina por ele ministrada. Por meio de leituras, pesquisas, encontros de professores, ele possa contribuir de forma inovadora para as mudanças pertinentes à mediação do conhecimento específico e a transposição dos conteúdos didáticos de forma crítica em sala de aula ou em campo. É óbvio que um professor que investe em sua formação apresenta-se com uma percepção mais crítica, característica essencial em um professor de Geografia,

estimulando os estudantes para melhor compreensão do que acontece no mundo e como esses aspectos conjugados afetam diretamente seu cotidiano, despertando o interesse dos estudantes pela Geografia.

A gênese da Geocrítica, iniciada nos anos 1970, primeiro na Europa (França, Espanha, Itália, Alemanha, Suíça), América Latina (Brasil, México) e outros países, tinha como propostas a reconstrução do saber geográfico com a palavra-chave criticidade compreendida como uma leitura do espaço geográfico, que não omitisse as tensões existentes no espaço, que contribuísse, enfim, para identificar e refletir a respeito da espacialidade e como se estabeleciam essas relações de poder e de dominação; e o engajamento dos pensadores no processo de renovação da Geografia entendido como movimento de desnaturalização de que a Geografia era uma ciência “neutra”, e sim comprometida com o social, as desigualdades socioeconômicas e as diferenças regionais.

Um ensino crítico da geografia não se limita a uma renovação de novo temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais, relações de gênero, ênfase na participação dos cidadãos/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões dos direitos - sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas. Ela também implica em valorizar determinadas atitudes-combate aos preconceitos, ênfase na ética no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional e habilidades (raciocínio, aplicações/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica). E por isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não apenas e precisamente a aula expositiva, mas sim estudos do meio (isto é trabalho fora de sala de aula), dinâmicas de grupo, trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores e suas redes e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais. (VESENTINI, 2004, p. 228).

Baseando-se nessas reflexões, pergunta-se: Como surgiu esse movimento? Qual o contexto histórico?

No fim dos anos 1960, precisamente em 1969, conhecido como o ano que não terminou, marco na Geopolítica Mundial, em razão dos fortes movimentos sociais em escala global, lutas civis, Guerra do Vietnã, movimento hippie, ecologismo, crise do marxismo, esses fatores contextualizados, fizeram emergir uma revisão de ideias e valores, um diálogo com a Teoria Crítica e com pensadores da Escola de Frankfurt, em especial, com Gramsci, que foi um dos poucos marxistas a valorizar as questões territoriais. Como afirma Moreira (2007, p. 29):

As temáticas do marxismo e da renovação da geografia cruzam-se, portanto, nesse momento. Proximidade de onde é tirada a ideia generalizada do marxismo como filosofia e política ideológica da renovação. Ideia generalizada, porém, falsa: há marxistas, há quem passe ao largo do marxismo e há mesmo antimarxistas entre os envolvidos no processo de reformulação da geografia. É um fato que os geógrafos ‘descobrem’ Marx [...] Mas é preciso dizer que se um inédito processo de refundição marxista ocorre por dentro da renovação da geografia, a renovação, todavia não se confunde com o marxismo e os geógrafos de formação marxista. Até, porque, verdadeiramente, o que há é um movimento plural, convergente apenas ao que toca ao descontentamento a todos comum, que existe em relação ao discurso geográfico vigente.

Destaca-se nesse movimento de renovação da Geografia a presença de distintas correntes de pensamento geográfico, o que contribuiu para o discurso da pluralidade. Nos anos 1990, o cenário mundial representado pelo meio Técnico-Científico-Informacional e Educacional direcionava para uma crise e, simultaneamente, a necessidade de ampliação do conhecimento, dos novos referenciais interpretativos da realidade. Nesse momento a Geografia Acadêmica abre novas propostas de trabalhos docentes relacionados com as pesquisas que priorizem a fundamentação pedagógico-didática definindo distintos tipos de metodologias para o Ensino de Geografia.

Na Geografia, as condições para a crise já se evidenciavam por conta das diferenças de percepção dos geógrafos envolvidos; tinham uma corrente de pensamento os que desejavam como ciência da sociedade; outros, os que a tomavam como uma ciência dos lugares. O mundo vivenciava significativas transformações, o objeto de estudo da Geografia continuava a ser discutido e refletido pelos acadêmicos, ou seja, o papel da Geografia na organização espacial estabelecendo as relações.

A denominada ‘renovação geográfica’ permaneceu durante longo tempo nas hostes de alguns grupos acadêmicos e enfrentou as resistências da chamada tendência neoclássica, atrasando a chegada de tais discussões ao conjunto dos professores do Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 1999, p. 29).

A percepção da epistêmica da prática como berço de formação da Educação-Ensino abre alternativas para a reconstituição de novos horizontes da emancipação humana e social no contexto da Instituição Educacional, e assim nos permite identificar espaços ímpares de práticas e vivências de relações entre os distintos sujeitos integrando-se dialogicamente em

uma percepção coletiva e colaborativa, dando qualidade a processos democráticos.² Tal fato é importante para se avaliar os desafios que tiveram os pensadores geógrafos “renovadores” para atingir o ambiente escolar por meio de discussões e reflexões.

Como em toda crise existe um lado positivo e outro negativo, abordaremos os pontos fortes da crise em tela; essa trouxe importante reconhecimento nos estudos da Geografia, entre teoria e prática no sentido de unidade. Esse novo cenário entre as supracitadas teorias e práticas baseou-se “na análise crítica da construção de um corpo de conhecimentos e de sua metodologia” (BRASIL, 1999, p. 310), cujas ações e processos fossem capazes de viabilizar e responder às inquietações postas por essa ciência, a Geografia para a formação do sujeito crítico (cidadão).

A década de 1980, precisamente o período que compreende 1985-1990, momento histórico de transição democrática e econômica no espaço mundial e precisamente o Brasil, que vivenciou o processo histórico de democratização, movidos por fortes movimentos sociais, impactou de maneira relevante na educação e no ensino. Conforme os PCNs (BRASIL, 1999, p. 309): “Mesmo crivada de problemas, essa Geografia ‘crítica’ começou a chegar ao alunado da escola básica na década de 80, propondo, resumidamente, o fim do saber neutro, da paisagem como espetáculo e do ensino conteudista.”

A construção do conhecimento geográfico propõe a escolha de conceitos fundamentais e metodológicos, como Paisagem, Lugar, Espaço, Território, Região, como instrumentos viabilizadores de realizar uma análise científica do espaço geográfico. Com esses conceitos-chave, procuramos responder às necessidades da sociedade e dar conta de um mundo extremamente complexo, de difícil convivência, “acelerado e fluído”, denso e diverso. Eles contribuem para apreender o espaço geográfico, um híbrido nas suas formas de organização espacial, como também legitimar o que foi herdado do passado e atender às novas demandas.

Tal aporte teórico-metodológico abre perspectivas de análise e a construção de percepções de mundo, que o entendam de forma global e como resultado da dinâmica das mudanças da sociedade. Esse conjunto de conceitos estruturantes da ciência em foco não deve ser entendido como um receituário geográfico, mas como elemento norteador da Organização

² Epistemologia da prática, nome dado à prática profissionalizante ao estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas esferas. Ver Carvalho (2007), Santos (2010 e Santos (2011).

Curricular e da definição de competências e habilidades a serem percorridas no Ensino de Geografia com base nos referenciais postos pelo saber sistematizado da ciência em foco.

Os Parâmetros Curriculares da Geografia têm como finalidade mediar o diálogo entre os procedimentos didáticos, que significam a maneira de pensar pedagogicamente, e, conseqüentemente, construir atividades que possam viabilizar de forma mais crítica e levem os saberes vivenciados nas salas de aula, e a epistemologia, que é o referencial teórico pedagógico, em outras palavras, é o pensar geográfico (conhecimento específico da disciplina).

Ao propor um ensino inovador pautado na dialogicidade, espera-se como resultados fortalecer a relação entre o pensar pedagógico e o saber geográfico, estimulando a reflexão, reflexividade sobre as contradições existentes na prática docente em sala de aula ou em aula de campo. Embora tenham ocorrido avanços no currículo da Geografia, alguns pontos são questionados na conceituação.

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos importantes e podem ser observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender a explicar diferentes tipos de paisagens, territórios e lugares. Isso significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas. Enfim, para conhecer e começar a operar os conhecimentos que a Geografia, como ciência, produz. (BRASIL, 1998, p. 30).

Os saberes curriculares sugeridos pelos PCNs na Geografia são resultado do compromisso do Brasil em universalizar o ensino básico, comprometendo-se também, na qualidade do ensino. O acordo assinado com nove países, presidido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1998), tomou como base para o processo de universalização a qualidade de saberes que permitissem uma nova visão de vida dos sujeitos, em outras palavras, a cidadania.

Aprender a fazer, na realidade, seria o tratamento com as qualidades, ou seja, a capacidade de comunicação, de trabalhar em equipe, liderança para gerir e minimizar conflitos. O formador de docente em sala de aula, ministrando conteúdos que tratem do papel de serviços, pode muito bem mediar os saberes necessários para verificar a percepção dos estudantes com essa tendência, que ficou muito forte com o desenvolvimento dos serviços em escala planetária.

Aprender a vivermos juntos é um dos maiores desafios da sociedade atual e, principalmente, da Educação e Ensino, pela intolerância, pelas injustiças e toda e qualquer forma de violência. “A Educação humana tem por missão, por um lado, transmitir o conhecimento sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.” (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 1998, p. 97).

É interessante refletir que, quando essas políticas públicas na Educação chegam à sala de aula, as disciplinas que mais vão ressignificar conceitos e dialogar com toda essa complexidade do mundo da neomodernidade, que apresentam mais habilidades e competências para esse fim, em particular, é a Geografia.

Os formadores de docentes que não se adaptarem a esse tipo de formação inovadora, pautada em uma racionalidade crítica, reflexiva, emancipatória, trilhará no sentido oposto da construção de uma percepção crítica. “O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis para educação no século XXI.” (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, p. 98).

“Aprender a ser [...]: a educação deve contribuir com o desenvolvimento total de pessoas.” (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 1998, p. 99). Isso inclui inteligência emocional, solidariedade, percepção, harmonia, espiritualidade. Como podemos observar, é muita responsabilidade atribuída ao professor em um contexto complexo e com diversidade de relações. A inovação passa a ser protagonista do ponto de vista social, econômico, e nesse contexto a percepção e criatividade apresentam relevância nas relações de ensino e aprendizagem.

Além dos aspectos inerentes da economia mundial vigente, características de outros campos, da vida corrente também, compõem o cenário do mundo contemporâneo como o urbanismo, a ciência, comunicação, interculturalismo, progresso e a vicissitude científica.

Os atributos apontados precedentemente e outros mais que seriam capazes de ser citados, revelam mudanças que não são simples mudanças em diversos fatos e processos financeiros: o quadro atual é, na veracidade, uma inovação cultural, um neoespaço, uma neoespacialidade que se apresenta em uma complexidade nunca vista. Para essa investigação, têm sido demandadas sapiência e interdisciplinaridade à medida que consigam sensibilizar o legado da tradição moderna de produção científica.

Por que é importante no contexto da formação docente a mediação pedagógica entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar?

Fazer da Geografia uma disciplina interessante, que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade, como resultado da interligação entre o espaço natural, com todas as suas regras e leis, com o espaço transformado constantemente pelo homem. (CALLAI, 1998, p. 58).

A aula de campo em Geografia é uma temática que enseja diversas discussões e reflexões no aporte teórico-metodológico no sentido de contribuir com rupturas, subjetividades, minimização das ambiguidades típicas da Geografia. Esses elementos norteiam a reflexão baseada, sobretudo, na mediação entre conceitos, teorias, procedimentos metodológicos e o ensino influenciado de distintas racionalidades.

Nessa direção podemos expor várias razões para responder a essa pergunta: primeiro, uma formação baseada na dialogicidade propicia uma percepção espacial crítica ao professor; Segundo, perceber o mundo e informa-se; terceiro, podemos inserir e vivenciar a ideia de que o objeto de estudo dessa ciência é o espaço geográfico, que estuda, analisa, explica, relaciona-se, identifica, diferencia, reconhece e ressignifica conceitos.

O espaço é produzido pela ação do homem. Ao estudarmos a Organização de um determinado espaço, investigam-se as causas que deram origem a essa organização espacial; em outras palavras, o que há por trás dessas mudanças? Quem são os atores e quais os interesses dessas mudanças? Se é a sociedade que organiza e produz o espaço. Quando estudamos o espaço em um processo de formação crítica e emancipatória, o estudante, futuro professor, percebe-se como sujeito integrante desse espaço e, conseqüentemente, deverá ensinar aos seus futuros estudantes da educação básica que “fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens que estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI, 1998, p. 56).

Segundo Andrade (1989, p. 32):

Assim, há no estudo geográfico uma parte descritiva daquilo que está á amostra inclusive nas transformações que se apresentam, como também aquela parte que foge à percepção visual e é representada pelas razões que deram origem à forma, que ditaram as suas transformações e as perspectivas de transformações futuras.

O dinamismo da própria ciência de construir e reconstruir o espaço geográfico tem de ser compreendido pela humanidade. No viés da formação docente, o estudo das diferentes paisagens que constituem o espaço não deve ser mediado pedagogicamente como produto acabado e pronto, permitindo no imaginário coletivo da sociedade uma forma simplória de perceber o espaço, ou seja, a substituição desse espaço produzido sem encontrar desafios, linearmente.

Coerentemente com essa tendência, pesquisas desenvolvidas no campo do currículo nesse mesmo período, especialmente em teses e dissertações sobre política, mantiveram-se vinculadas à compreensão de esferas não governamentais. Nessas pesquisas permanece como central a crítica às ações do Estado e/ou a análise dos limites e possibilidades de aplicação de projetos oficiais na prática.

Compreendendo as palavras de Lopes (2006a, p. 34), que após dez anos da primeira versão dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental (PCN) no Brasil inserindo o País no projeto de currículo nacional e no contexto da globalização de políticas educacionais: “Esse transcurso de dez anos já nos permite avaliar alguns desses efeitos dessas propostas, bem como as perspectivas teórico-metodológicas que construímos sobre esse tema.”

Lopes (2006a) destaca que se as análises, de um lado, foram produtivas para construir um pensamento crítico em relação a essas propostas curriculares e mobilidade por meio das discussões de desvelar sua aparente neutralidade, por outro, contribuíram para conferir aos estudos de políticas de currículo uma centralidade nas ações do Estado e nos marcos econômicos de globalização.

Ao discutirmos os aportes teórico-metodológicos em que se põe a crítica reflexiva, Callai (2011, p. 2) descarta “a ideia de uma simples transposição didática (ou curricular) a discussão está centrada no que seja (no que é) a geografia ensinada e a ciência geográfica”. Diversos pensadores que contribuem com a linha de pesquisa sobre o ensino de geografia mencionam que esses são dois níveis distintos de um mesmo objeto. Conforme Callai (2011, p. 2), podem-se destacar:

Lestegás (2002, 2007) que acentua o fato de ser a ciência o meio de responder aos problemas que a sociedade coloca e ao ensino da geografia cabe responder a demandas específicas da escola e de seus componentes curriculares. [...] Para Cavalcanti (2008) a geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica embora, seja esta a fonte básica de sua legitimidade.

Diante desse contexto, emergem situações relevantes que se expressam por meio da pedagogia, da relação professor-aluno, do conteúdo-didática e da teoria e prática

Conforme avançam em suas evidências, Francisco Rodríguez Lestegás (2002) e Lana Cavalcanti (2008) trazem uma questão importante para o referencial teórico-metodológico que sustenta a análise em tela. Segundo Meirieu (2005, p. 73): “A pedagogia trabalha particularmente sobre contradições [] ao ato educativo.” Callai (2011, p. 4) expõe: “Na formação do docente de Geografia as tensões estão sempre latentes e as convergências encontradas podem (e deveriam), ser não no sentido de camuflar, mas, no sentido de encará-las em sua plenitude.”

Por conseguinte, a autora Callai deixa clara a relação que existe em sinalizar novos caminhos entre as maneiras de fazer/ser docente (Geografia). Um deles é investigar e analisar essas questões tendo por base a observação direta com os sujeitos envolvidos. De acordo com essas observações, ao refletir o encarar da realidade, verificando as artérias possíveis para efetivação de uma formação docente que permita na prática do professor do ensino superior transitar por um campo de tensões e possibilidades, são importantes nesse sentido as pesquisas que têm como propósito e fontes de informação o surgimento das questões para reflexão, o trato direto com os formadores dos futuros docentes, fomentando a construção, inserção e validação de novas formas de ensino-aprendizagem.

A aula de campo na contemporaneidade é fundamental na produção do conhecimento geográfico, pois se trata de nortear a reflexão baseada, sobretudo na articulação mediática entre conceitos, teorias.

a discussão contemporânea sobre conteúdos de ensino beneficia-se de reflexões, debates e produções sobre currículos escolares e sobre os condicionantes históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais em sua constituição e adoção, nesse sentido, as diferentes atribuições curriculares que se referem ao conteúdo, à metodologia, à avaliação, à organização e à inovação do/no ensino assumido pelos agentes de sua implementação: o Estado, as comunidades, a escola e o professor. (PONTUSCHKA; CACETE, 2009, p. 62).

Mediante as observações de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), é interessante repensar as mudanças rápidas que afetam a percepção do docente no mundo social, demandando uma modificação do método de explicação para toda uma gama de fenômenos sociais, dentre outros, para aqueles ligados à abordagem da aula de campo conduzida pela Geografia na academia.

Segundo Serpa (2006), existe uma especificidade disciplinar na discussão aqui proposta, própria à Geografia, as diversas possibilidades de recortar, analisar e conceituar o espaço de acordo com as sugestões, metas e objetivos definidos pelos sujeitos da pesquisa.

A centralidade da ação pedagógica da Geografia é exatamente onde ela se posiciona. Quando estamos na sala de aula, o mundo dos estudantes com o ensino não é aquele do livro didático produzido em lugares longínquos, e sim a geografia dos bairros, a comunidade com seus hábitos, identidade, as brigas de bairro, moda, musicalidade. É importante, acima de tudo, a compreensão de que o padrão técnico entre os grupos aparece em cada lugar de forma distinta.

Ao longo dos tempos, ocorreram transformações significativas na humanidade, seja do ponto de vista social, econômico, seja político e, conseqüentemente, no mundo científico afetando diretamente todo o conhecimento. As novas tecnologias acompanhadas de novas teorias e novas maneiras de interpretar e compreender o espaço geográfico mundial fomentaram mudanças irreversíveis, o que impactou de forma relevante a política educacional no mundo.

Considerando, então, o movimento próprio da Geografia e suas inter-relações com a Geografia acadêmica e seus desdobramentos e intenções no ensino da ciência com a tríade ensino-pesquisa-extensão, a aula de campo na sua forma e essência é um método fundamental no planejamento do ensino de Geografia ou na pesquisa de campo propriamente dita. “Nesta ação de caráter educacional, na forma óbvia os lugares de visita devem ser previamente selecionados pelo professor com devida preparação dos acadêmicos participantes.” (VIADANA; CAVALCANTI, 2011, p. 8).

A aula de campo é importante porque é uma metodologia de ampliação do conhecimento fazendo uso de recursos tecnológicos, novas habilidades e competências articuladas com os conceitos estruturantes da Geografia, e conseqüentemente atitudes diferentes por parte dos professores e estudantes permitindo aos sujeitos uma nova concepção do cotidiano e o processo de formação contínua.

Para o prosseguimento do trabalho docente universitário, é imprescindível que o professor seja capaz de perceber, compreender, averiguar e conduzir as modificações que ocorreram na Educação Superior no século XXI. Nessa conjuntura considerável “parte dos professores universitários inicia a sua formação para a docência quando está exercendo funções docentes” (SANTOS, 2011, p. 53).

Diante do novo contexto societário e dos seus efeitos, novas ações inerentes ao exercício docente no ensino superior propiciam caminhos para entender as mudanças que exigem novas posturas e didática do professor em sala de aula e, conseqüentemente, em relações mais recíprocas entre os sujeitos envolvidos que, nesse caso, são os professores e estudantes. Masetto (2003, p. 42 apud SANTOS, 2011, p. 53) didaticamente destaca quatro aspectos em processo de mudança na Educação Superior: 1. processo de ensino; 2. incentivo à pesquisa; 3. parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem; 4. perfil docente.

Mediante as ideias expostas pelos autores acima mencionados, podemos entender a preocupação deles nessa discussão pela busca por métodos e técnicas que propiciem a construção da aprendizagem dos estudantes, de modo que o foco seja o estudante, e não o trabalho de transposição dos conteúdos ministrados pelo professor em sala de aula.

Os métodos são caminhos mais eficazes para realizar metas. “O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função de aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações [...] e procedimentos a que chamamos de métodos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 150).

A reforma universitária brasileira incentivou uma tentativa de mediar pesquisa e docência iniciou, precisamente, em 1968, por meio da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, em pleno regime político forte (ditadura militar). Modelo de reforma importado, norte-americano, com ensino básico, curso profissionalizante, sistema de créditos, departamentalização coincidindo com o fator político de endurecimento por meio do Ato Institucional 5 (AI-5) e a ideologia de segurança. Essa modalidade de ensino é recente na história da educação brasileira. É importante destacar que a reforma universitária de 1968 foi amplamente debatida entre os sujeitos interessados, professores e estudantes, que participavam de maneira ativa em busca das mudanças do processo. Martins (2009, p. 18) reforça:

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por intenso movimento visando à reforma do sistema universitário brasileiro, do qual participavam os docentes, os pesquisadores e o movimento estudantil. A inserção dos docentes nessa mobilização traduzia as aspirações de cientistas e de jovens pesquisadores que haviam realizados uma formação no exterior e desejavam fazer da universidade um locus de produção de conhecimento científico. A sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) um Fórum implantando suas reivindicações. Por sua vez, o movimento estudantil realizou Seminários sobre a reforma universitária nos quais criticava seu caráter elitista denunciando igualmente a existência do regime

de cátedra vitalícia indicava a necessidade de realização de concursos públicos para admissão de professores lutava por currículos atualizados e pela participação estudantil nos órgãos de colegiado.

É interessante mencionar que a reforma que vivenciamos, apesar dos aspectos metodológicos inseridos em um contexto democrático, distinta da reforma anterior em um governo de regime forte, tem em comum com a atual o fato de estar associada ao modelo de Estado. Nesse sentido é relevante refletir; quando iniciada na década de 1990, trazia consigo a problemática tarefa da “modernização administrativa associada aos princípios neoliberais”; promovendo um novo panorama, traz novos conceitos, entre eles autonomia, flexibilidade, diversidade pertinentes ao processo de ensino.

Retomando as reformas da Lei n.º 5.540/68, podemos compreender que, a partir de sua homologação, surgiram vários cursos de pós-graduação com incentivos à pesquisa, cujo foco era a produção do conhecimento. A pesquisa passa a ser uma categoria fundamental a compor a Organização Curricular de diferentes Instituições de ensino. Masetto (2009) chama a atenção de que nesse momento os professores das supracitadas instituições passam a receber maior número de atribuições; além de ministrar aulas, deveriam divulgar os resultados obtidos na pesquisa, ou seja, os conhecimentos científicos.

Mediante a discussão em curso, o ensino de Geografia deve revelar e avançar no exercício da reflexão no que consiste à formação de uma Educação Geográfica assumindo no processo de formação a constante da atividade crítica reflexiva em direção à construção de pontos de vista subjetivos e propostas de mudanças sociais. Esses princípios contradizem os métodos da racionalidade positivista e viabilizam outros propósitos, pensamentos, para renovar o desenvolvimento do saber curricular do ensino de Geografia.

Rever a atividade formativa da Educação Geográfica em direção a uma vertente ativa e reflexiva dos estudantes como sujeitos da ação educativa com os acontecimentos do mundo coexistente nos faz retomar as discussões a respeito da importância do trabalho de campo no ensino de Geografia na formação do professor da Educação básica, que será abordado no dissertar deste trabalho.

2.3 O trabalho de campo no ensino de geografia

A importância do trabalho de campo na produção do conhecimento da Geografia no contexto atual, sobretudo na mediação entre os conceitos, teorias e procedimentos didáticos pedagógicos, é fundamental no sentido de alicerçarmos esse diálogo, inicialmente, na

especificidade disciplinar e na discussão de propostas em autores como Baitz (2006), Kaiser (2006), Marcos (2006), Serpa (2006) e Venturi (2006). Nossa intenção é discutir as contribuições do trabalho de campo no que consiste aos objetivos, metodologias, técnicas incrementadas no exercício da atividade em foco.

Iniciamos nossas reflexões com Ângelo Serpa, estendendo-se até Valéria Marcos, entre outros autores, cada um à sua maneira, desde as descrições do lugar estudado até as análises e a influência na mudança da realidade.

É interessante que todos olhem para o mesmo objeto, cada um falará e explicará de forma diferente, pois essa prática está especialmente ligada a uma visão de mundo, ou seja, ao conjunto de saberes que os docentes desenvolvem ao longo de sua vida profissional. Todos os autores envolvidos na discussão ressaltam a importância do trabalho de campo na pesquisa de um profissional da Geografia, nesse especialmente o professor.

A Geografia não se faz apenas consumindo leituras conceituais e pesquisas bibliográficas. Faz-se também em campo, fazendo caminhadas por relevos íngremes, sentindo o cheiro de maresia, de poluição; coletando amostra de solos nas margens das rodovias, aferindo a temperatura em termômetros específicos para verificar a diferença de temperatura em áreas vizinhas, caminhada na lama dos manguezais; observando e olhando nos olhos das pessoas, entrevistando, prestando atenção ao modo de vida da população em cidades vizinhas; a cada detalhe da fala, analisando a percepção dos sujeitos envolvidos. Faz-se a contextualização de todas as técnicas, GPS, cartas, mapas, interpretando as possibilidades de transformá-las, embora seja complexo discutir a respeito de um trabalho de campo em um capítulo de dissertação de mestrado. Autores aqui citados contribuíram com a pretensão deste e esperamos que auxiliem:

Estas excursões e aulas de campo são a melhor aprendizagem. O estudante e o professor trocam perguntas e sugestões a partir da cena ambiente e se ocupam de uma forma peripatética de diálogo socrático sobre as qualidades de, e na, paisagem. A locomoção deriva ser lenta, quanto mais lenta melhor, sendo interrompida frequentemente por paradas demoradas para descanso em pontos panorâmicos ou em pontos que ensejam questões. (SAUER, 2000, p. 147).

O fantasma do empirismo que ronda a produção de conhecimento científico geográfico leva muitas vezes o pesquisador a reflexões teóricas elaboradas, mas sem fundamentação empírica necessária à demonstração e a validação dos conceitos, que aparecem não raros deslocados da realidade. Ou, então, se tem o oposto: bons bancos de dados e técnicas elaboradas de representação da realidade, sem reflexão teórica necessária e fundamental à compreensão e análise crítica do conteúdo empírico pesquisado. A partir deste pensamento,

apresenta-se quatro pressupostos que devem ser considerados num trabalho de campo. (SERPA, 2006, p. 10).

O primeiro pressuposto é olhar o espaço na sua totalidade como dinâmica e processo, estabelecendo as relações nos elementos como método. Dessa maneira não se perde de vista o conjunto de objetos de estudo em um trabalho de campo que pode ser o mais variado. Concordamos com a visão do autor de que em um trabalho de campo não deve haver dualidades entre teoria e metodologia, conceitos e sua operacionalização nesse tipo de atividade. Essas interações propiciam resultados preliminares de uma realização dinâmica, em outras palavras, de um conjunto de relações estabelecidas entre a sociedade e o espaço, e os elementos são ressignificados promovendo descobertas e reflexões.

A totalidade é, ao mesmo tempo, o real-abstrato e o real-concreto. Só se torna existência, só se realiza completamente, através das formas sociais, incluído as geográficas. E cada momento de sua evolução, a totalidade sofre uma nova metamorfose. Volta a ser real-abstrato. (SANTOS, 1996, p. 98).

Quando vivenciamos o espaço em um trabalho de campo, devemos ficar atentos à relevância de relacionar os elementos naturais, sociais, culturais e econômicos no sentido de que eles compõem esse espaço. É exatamente essa relação que nos permite aprofundar o conhecimento e defini-los; tal como conhecer a dinâmica geomorfológica de um Delta, analisar os distintos tipos de rochas e solos, a biogeografia regional, os impactos da instalação de uma grande indústria sobre a região, problemas de ordem ambiental nas cidades, sejam elas médias, sejam metrópoles.

O espaço conceito polissêmico, como conceito e especificidade da Geografia, segundo Serpa (2006), concomitantemente, é produto e processo histórico, uma miscelânea de ações, técnicas, formas, métodos, funcionalidades e conhecimento. É, também, o mais interdisciplinar dos objetos concretos, o resultado da ação da sociedade sobre o próprio espaço, o espaço geográfico. O autor chama a atenção do pesquisador para, ao desenvolver o trabalho de campo na Geografia, valorizar os recortes e as escalas geográficas.

O segundo pressuposto faz referência ao recorte e à conceituação do espaço. Portanto, o professor em situação de aula de campo deve verificar os recortes dos espaços que serão objeto de análise; os distintos espaços podem vislumbrar qualidades diversas do fenômeno que se deseja investigar; e “o recorte serve para explicitar e dar visibilidade àquilo que se deseja pesquisar e analisar” (SERPA, 2006, p. 12). O tipo de recorte estabelece múltiplas

alternativas para o pesquisador, mas ele deve ser cauteloso no levantamento de dados empíricos fundamentais no trabalho científico.

O estudante no processo de formação vai compreender a importância de não ocorrer a separação entre intenção e ação, afinal de contas, a escala é um elemento mediador entre o que se observa e os atributos que serão associados às unidades de observação.

O trabalho de campo torna-se um momento legítimo de interação da teoria com a prática e o momento da aprendizagem com maior dose de reflexão do conhecimento e do planejamento criterioso que a atividade em tela mobiliza e, assim, verificando que esse tipo de atividade exige do professor a especificidade da disciplina que tem como objeto de estudo o espaço que se caracteriza como produto e processo histórico. Neste está contido um mosaico de relações que se caracteriza por forma, funções e sentidos, pois o espaço é resultado da ação antrópica.

“Como a sociedade está sempre espacializando-se, ela busca se encaixar nas paisagens, o que supõe lugares e regiões, onde vão se instalar, a cada momento, suas diferentes frações.” (SERPA, 2006, p. 11). Em outras palavras, a espacialização promove a funcionalização do território, e os estudantes na caminhada da docência aprendem a problematizar o cotidiano que deve ser ministrado na educação básica haja vista que ela apresenta como objetivo principal formar cidadãos.

O terceiro pressuposto trata das dicotomias e ambiguidades típicas da Geografia. É imprescindível, sobretudo, estudar o espaço como algo dinâmico, variável, reflexivo e cenário da/para a ação dos homens, como espaço de convivência e, por essa razão, “representável” algo suscetível de apropriação. O professor de geografia envolvido em aula de campo deve, aprender a incrementar o intelecto sobre as paisagens, haja vista uma atitude sagaz.

O olhar do espaço na totalidade, como propõe Santos (1992), possibilita a minimização das antigas dicotomias herdadas da racionalidade científica constituída no auge do projeto da modernidade entre a:

(Geografia Humana versus Geografia Física, técnicas qualitativas versus técnicas quantitativas, fenomenologia versus materialismo histórico) e a busca não só das semelhanças, mas também das diferenças entre os lugares, regiões, paisagens e territórios que expressam a totalidade do espaço. (SERPA, 2006, p. 15).

É preciso, no ato pedagógico, o professor formador quando ele estiver concretizando suas práticas em campo que viabilizem uma discussão com os estudantes para a relevância da percepção do espaço geográfico como algo dinâmico em constante processo de mudanças

resultado da ação antrópica, como o espaço da troca de experiências, compartilhamento, aniquilamento entre os homens, afetividade, conquistas. O que está sendo analisado em campo deve promover a compreensão e o processo de aprendizagem com olhares verticais e horizontais do espaço geográfico.

O quarto pressuposto fundamenta-se na indissociabilidade entre teoria e método. Serpa (2006), chama a atenção para os métodos da dialética e da fenomenologia que, em trabalho de campo em Geografia, ambos não se excluem. À medida que os métodos são capazes de atuarem como estratégias integralizadoras, obtendo-se habitualmente o compêndio homem-objeto, essencial ao exercício do conhecimento, ora valendo-se do processo histórico como variável de análise, ora investigando intencionalmente apartar a historicidade dos fenômenos, objetivando a elucidação de sua “essência”. Em contrapartida, se o espaço é a totalidade verídica para a Geografia, a memória se estabelece como método, já que é por intermédio do significado próprio de cada acontecimento, que conhecemos o significado de cada objeto em determinado contexto.

As contribuições de Serpa (2006) nos remetem à reflexão sobre a questão teórico-epistemológica apontando para a necessidade de delimitar os espaços de conceituação com o objetivo de assegurar a visibilidade dos fenômenos estudados, para que os profissionais envolvidos nessa ciência evite a hierarquização entre os distintos recortes. O trabalho de campo no contexto atual favorece a Geografia propor teorias e procedimentos metodológicos que estimulem uma “unidade orgânica e coerente no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa dos geógrafos” (SERPA, 2006, p. 21).

Na reabertura do país, constitui-se uma sociedade democrática, e a partir dessa nova realidade, vem à tona o debate a respeito do papel da ciência e imprescindivelmente da política educacional em uma sociedade que avança no contexto econômico em escala planetária. Assim, alguns autores referenciados anteriormente, entre eles Ricardo Baitz (2006), propõem novas metodologias de investigação e apreciação à racionalidade científica no espírito de que o instrumento da investigação e o sujeito não devem exibir duplicidade. O autor defende a ideia de que o pesquisador (deve ficar implicado com o objeto), ele é sujeito do processo e a Geografia responde bem a essas inquietações do pensamento do autor, sobretudo o objeto de estudo da ciência geográfica, que é o espaço geográfico e as relações da sociedade.

A implicação compreende a proposta de mudança de método e, assim, viabiliza o reencontro entre a unidade cindida que se explicita pelo sujeito e o objeto.

“A implicação [...] traz em seu bojo a possibilidade de todos serem pesquisadores, pois à medida que ela dita que aspectos mínimos e íntimos do pesquisador podem – e devem – vir à tona, todas as pessoas são convidadas a fazer ciência.” (BAITZ, 2006, p. 41).

A atividade de campo na Geografia é um pressuposto, e este se insere na implicação que se apresenta na relação não hierarquizada entre o sujeito e o objeto a ser estudado. Tal situação fortalece a categoria pesquisa e propicia a revitalização do Ensino e do aprender. Esse último vem interagindo na pesquisa-ensino e trilhando caminhos no sentido de identificar experiências inovadoras que podem ser fatores de ruptura de paradigmas, ou seja, da forma de fazer a ciência, de ensinar, do aprender docente e o saber institucional que revelará novos saberes curriculares.

No trabalho de campo, a “Transcrição (descrição), representação (Cartografia) e modificação (planejamento) são atividades desempenhadas pelos geógrafos que se remetem, em algum momento, ao trabalho no terreno” (BAITZ, 2006, p. 26).

Por essas reflexões contextualizadas pelo autor, podemos atribuir como motivos para discutir essas questões no processo de formação dos professores a existência da intimidade quase tátil com as atividades de campo. É comum fazer do espaço geográfico a extensão da sala de aula ministrando em caráter interdisciplinar as teorias que os estudantes necessitam para o desenvolvimento da prática profissional docente ampliando os conhecimentos formando uma percepção espacial crítica. Afinal de contas, “ensinar exige criticidade” (FREIRE, 1996, p. 31).

Ao participar do trabalho de campo, aguça-se pela subjetividade dos sujeitos envolvidos, pela epistemologia, distintas racionalidades, pelos procedimentos didáticos, planejamento, técnicas, entre elas, o caderno de bordo para as observações metodológicas na educação, como se expressa Freire (1996, p. 34), “rigorizando-se” na sua aproximação com o objeto, consequentemente rompendo com o processo de hierarquização das relações entre o professor e estudante.

O trabalho de campo é relevante na formação do estudante da licenciatura visto que esse estudante, diante de uma atividade prática, fomenta e aprofunda os conteúdos ministrados teoricamente e possibilita ao estudante participar de todo o processo que constitui a atividade pedagógica supracitada desde o planejamento, avaliação, produção de relatórios acadêmicos.

Nesse entendimento, no curso de formação de professor, a prática de ensino em sala de aula e em aula de campo deve propor inovações pedagógicas e condições para que o estudante

compreenda a relevância social do seu papel como professor-educador. Requer, portanto, que ele aprenda a se posicionar criticamente diante do conhecimento adquirido, como também vá buscando novas estratégias para tratar esse conhecimento como objeto do ensino-aprendizagem e fazer de sua prática pedagógica um processo permanente de investigação.

Gauthier et al. (1998) apresentam uma outra visão do ensino, que parte da concepção segundo a qual seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. [...] 1. saber disciplinar [...]; 2. saber curricular [...]; 3. saber das ciências da educação [...]; 4. saber da tradição pedagógica [...]; 5. saber experimental [...]; 6. saber da ação pedagógica. (VALDÉS PUENTES; FERNÁNDEZ AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p. 176).

Ao discutirmos a importância do trabalho de campo na formação do professor de Geografia, devemos ficar atentos aos diferentes tipos de saber, metas e métodos e à maneira do ensino universitário mediar o conhecimento diante da realidade que está em processo contínuo de transformação; por isso, cabe ao professor a conscientização sobre educação de seus estudantes para melhor captação do conhecimento e, assim, evitar a banalização do trabalho de campo no ensino de Geografia.

A mediação é outra categoria fundamental nessa atividade pedagógica, pois permite relações de aproximação entre os sujeitos envolvidos, inclui a dinâmica de lidar com as subjetividades e propicia relações de respeito entre professor-estudante, professor-professor e estudante-estudante, além de constituir de forma marcante a construção de um pensar, porque nesse contexto houve rupturas, e novas subjetividades emergem dando um novo significado, uma nova racionalidade, e assim, a contextualização do agir dessa prática.

A mediação faz a conexão entre o mundo afetivo e o universo do conhecimento, envolvendo os significados facultados a ele pelos sujeitos e a percepção da historicidade de sua produção (CUNHA, 2006a).

O trabalho de campo envolve articulação da teoria com a prática, por isso não deve ser esquecido no debate acadêmico, principalmente no que condiz à epistemologia da prática tão discutida nas últimas décadas. Assim:

torna-se necessária uma discussão que recoloca o debate num patamar teórico, que nos permita entendê-lo como um momento ímpar na produção de conhecimento alternativo, mediatizado através de uma prática teoricamente orientada, momento consagrador do exercício da prática teórica. (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 34).

Cabe destacar que devemos entender o trabalho de campo como um instrumento a serviço dos profissionais da Geografia, desde que o estudo realizado seja articulado com a teoria e a prática, capaz de viabilizar a interdisciplinaridade entre a Geografia Física e a Geografia Humana, conseqüentemente, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino.

A pesquisa de campo é um meio e não um objetivo em si mesmo. É a pesquisa indispensável à análise da situação social. Trata-se, repetimos, de situação social e não de situação espacial. O espaço não pode ser estudado pelos geógrafos como uma categoria independente de vez que ele é nada mais que um dos elementos do sistema social. São as relações dos homens com o espaço ou a respeito do espaço que preocupam hoje os geógrafos modernos: preocupação ou polarização científica insuficiente, de vez que não se pode compreender estas relações sem conhecer e compreender as relações dos homens entre si, quer dizer, as relações sociais. (KAISER, 2006, p. 97).

O autor julga importante a elaboração de premissas e defende o ponto de vista de que a pesquisa deve iniciar-se pelo itinerário despretensioso e a conversa trivial que permitem perceber os conflitos e as tensões resistentes à ação da sociedade, que é revelada pelos conflitos. O pensador adverte também que o investigador não deve deixar-se levar pelo inigualável e grotesco.

Segundo Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 62), a discussão sobre o “trabalho de campo como instrumento didático não tem sido atrativo de muitas reflexões”. Concordando com o autor, não deveria ser dessa forma, pois todo professor de Geografia, especialmente o que ministra aulas na Educação Básica (Fundamental II e Ensino Médio), já ouviu de seus estudantes e de colegas de trabalho de outras disciplinas que, em determinado dia, não haverá aula porque vai ter passeio do professor de Geografia.

Em suas contribuições, Alentejano e Rocha-Leão (2006) chamam a atenção para o fato de que muitos professores se irritaram com esse tipo de comentário. É interessante discutir a temática porque ela perpassa pelo processo de formação docente com impacto no processo de ensino-aprendizagem.

É relevante que o professor de Geografia na construção do Planejamento coletivo da escola, com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), viabilize um diálogo a respeito da temática e organize a aula de campo com as justificativas, objetivos, forma de avaliação, discuta a relevância da interdisciplinaridade com outras disciplinas, ou seja, o que representa a aula de campo ou estudo do meio para a Geografia como ciência.

Uma das inquietações de Alentejano e Rocha-Leão (2006) é a seguinte: realmente fazemos passeios? É uma pergunta difícil de responder. Segundo Viadana e Cavalcanti (2011), aula de campo, trabalho de campo, apesar dos termos parecidos, não são sinônimos. Faremos essa discussão no decorrer deste capítulo. No bojo dessas reflexões acerca do trabalho de campo, Lacoste (1985 apud ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006, p. 62) “considera que a expedição/exposição tem papel importante de formação dos estudantes de Geografia, mas insuficiente, pois não passa de iniciação à pesquisa”. Uma das críticas do supracitado autor é que essa atividade realizada de ônibus propicia por parte dos professores que ministram tal procedimento um olhar mecanicista prevalecendo por parte de docente um discurso expositivo sem participação dos estudantes.

A percepção de Lacoste a respeito do trabalho de campo é que ele, para cumprir os objetivos do trabalho de campo a (pesquisa), deve ser longo em relação ao tempo e marcado por longas caminhadas para que o público-alvo tenha maior contato com a realidade, o que, no seu ponto de vista, se torna oneroso e difícil de executar com frequência.

No debate epistemológico que compreende o trabalho de campo de pesquisa na formação do profissional de Geografia, Alentejano e Rocha-Leão (2006) não negligenciam a maneira de Lacoste (1985) pensar como deve ocorrer esse estudo no que consiste ao tempo, às caminhadas e o maior grau possível de relacionamento dos estudantes com o espaço geográfico, que é objeto de estudo. A crítica de Alentejano e Rocha-Leão (2006) em relação a Lacoste é a maneira de o autor julgar que “os professores, nas diferentes paradas que previram no percurso, fazem um discurso diante dos estudantes passivos” (LACOSTE, 1985, p. 13). Concordam os com Alentejano e Rocha-Leão (2006); se esses procedimentos didáticos forem previamente elaborados e os temas que se pretendem estudar em campo forem trabalhados teoricamente, e os estudantes estimulados a problematizar o que vão ver em campo e aprofundar o que já foi estudado em sala de aula, vão ficar inquietos e perguntar, observar, registrar, e essas atitudes vão contribuir de forma significativa e ressignificar conceitos para o processo de formação desses professores-pesquisadores. Cabe destacar:

Tanto na realidade do campo quanto na teoria os aspectos sociais e naturais da realidade são indissociáveis. Nesse sentido a elaboração de roteiros de campo com a preocupação de evidenciar fenômenos sociais e naturais e principalmente a interação entre eles que modelam a superfície terrestre pode se tornar importante instrumento integrado, na formação de novas gerações de geógrafos mais atentos às relações físico-humana, sem necessariamente, negligenciar o avanço-verticalização das especialidades. (ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006, p. 63).

É notável realizarmos reflexões a respeito da práxis em campo. Ela propicia o convívio dos sujeitos com a realidade, ou seja, a conexão entre os elementos do quadro natural e os elementos do quadro humano. Modificados pela dinâmica da sociedade, esses aspectos carecem do pesquisador, do professor, todo um referencial teórico conceitual para assimilar o espaço em uma visão de totalidade. Daí a importância da prática de campo para a produção do conhecimento geográfico mediante informes, referências, paradigmas, métodos, procedimentos em construção e execução das pesquisas, em sintonia com as técnicas essenciais para o cumprimento satisfatório da aula de campo.

A escolha das aulas de campo no IFPE para o desenvolvimento da pesquisa teve como critério as disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia de formação específica e formação da prática profissional que, em sua matriz curricular, contemple carga horária teórica e carga horária prática, e os períodos do curso com maior oferta de aulas de campo.

Deve-se mencionar que a participação de professores com especialidades diferentes vêm promovendo uma prática pedagógica mais integrada dos conteúdos apresentados no projeto da aula de campo, buscando uma ação pedagógica comunicativa entre os campos da Geografia Física e Geografia Humana.

As aulas de campo promovem o estudo do reconhecimento das teorias com a realidade, procurando entender a complexidade, no estudo da paisagem no que diz respeito às mudanças dos aspectos naturais e, assim, exigindo dos sujeitos professores-estudantes toda uma fundamentação teórica que favoreça um aprofundamento das escalas de influências no espaço geográfico.

No cerne das manifestações de ideias e teorias, faz-se necessário debater algumas terminologias que estão presentes no cotidiano dos pesquisadores e professores como o trabalho de campo, a excursão didática, a pesquisa de campo e o estudo do meio. Apesar dos termos semelhantes, conforme já referido, não são sinônimos, os objetivos são distintos. Assim:

Há uma diferença fundamental entre uma pesquisa de campo, cujo objetivo é o desenvolvimento de uma pesquisa por parte dos pesquisadores, de um trabalho de campo, cuja a finalidade é uma excursão com acadêmicos, com fins puramente didáticos e pedagógicos. As excursões didáticas geográficas dirigem os acadêmicos ao campo para tomarem contato com a realidade, a fim de colocarem em prática os ensinamentos teóricos obtidos em sala de aula. (VIADANA; CAVALCANTI, 2011, p. 13).

Trabalho de campo, pesquisa de campo, aula de campo e estudo do meio, apesar de seus objetivos, os métodos serem diferentes, eles apresentam em comum a pesquisa como categoria indissociável do ensino na qual interage a pesquisa e o ensino.

O desafio do professor para concretizar as práticas de ensino é estar preparado para distribuir e saber lidar com os recursos cognitivos do conhecimento fundamentais na aprendizagem, nas habilidades que devem ser desenvolvidas no contexto vivenciado. O mais delicado desse desafio é a percepção do formador para o saber fazer (mediação) com criticidade no sentido de aproveitar o conhecimento prévio dos estudantes e que em seus procedimentos metodológicos desenvolva uma didática que viabilize a Educação Geográfica.

As atividades em campo do IFPE têm mostrado que o caderno de bordo vem desempenhando função didática de destaque em todas as etapas da aula de campo. Os estudantes foram orientados de sua importância e também se conscientizaram de que nem em todos os lugares as tecnologias funcionam plenamente.

O caderno de bordo é um recurso rápido e pode ser facilmente consultado. Desenhos, registros, anotações, entrevistas, a construção da capa com o tema da aula de campo vem viabilizando a subjetividade dos futuros professores além de aprender a fazer um roteiro, planejamento. A pesquisa é uma categoria reveladora e investigativa, assim, fazer o estudante se conhecer como sujeito de seu trabalho é uma proposta inevitável.

Para melhor compreensão de como vem ocorrendo a inter-relação do ensino e pesquisa de campo no exercício da docência de formação dos cursos superiores, é interessante esclarecermos o trabalho de pesquisa como princípio formativo que atua no ensino da graduação. “Penso que a maior parte dos geógrafos concorde com o fato de que a ida a campo seja um instrumento didático e de pesquisa de fundamental importância para o ensino [...] a teoria se torna realidade, se materializa.” (MARCOS, 2006, p. 105).

2.4 A pesquisa e o trabalho de campo como princípio formativo

Formar professores pela atividade de pesquisa no Curso de Licenciatura em Geografia é uma realidade incontestável, pois permite e contempla a relação teórica e prática voltada para construção e ressignificação de conhecimentos e saberes como proposta de superar a racionalidade científica instrumental centrada em um ensino tradicional no trabalho de transposição dos conteúdos descontextualizados distantes do cotidiano dos estudantes, este cada vez mais inserido em um mundo complexo de relações, valores, dinâmico e cibernético.

A educação superior na atualidade é movida, efetivamente, por uma política de ensino que priorize a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão. As três atividades fomentam maior criatividade, autonomia e qualidade no processo de formação dos educandos. O sentido de educando é conforme Paulo Freire (1979), que chamou a atenção para que o termo educando fosse usado para o estudante como sujeito ativo.

O trabalho de campo incentiva a iniciação científica e os projetos de extensão no contexto da vida dos futuros professores e dos próprios formadores de Geografia, pois cria alternativas no campo da atuação profissional em todos os níveis de ensino, estimulando o desenvolvimento de competências, habilidades e comportamentos investigativos que poderão concretizar o ato pedagógico com maior autonomia em todos os sentidos. As discussões em torno da educação geográfica e a pesquisa como princípio formativo de ensino estão cada vez mais frequentes nas Instituições de Ensino Superior no qual nosso foco é o IFPE/Recife. Os estudantes de Geografia dessa instituição em via de formação estão tendo a oportunidade de estudar em sala de aula e em aula de campo em uma visão crítico-reflexiva, para que, ao iniciar a carreira do magistério, apresentem uma percepção de ensino inovadora e não se tornem refém do livro didático, este muitas vezes usado como fim, e não como meio de contribuição de conhecimento e atividades.

Percebe-se claramente que as aulas de campo executadas no IFPE têm corroborado as atividades pedagógicas de extensão em algumas escolas da rede estadual de ensino com o propósito de aproximar a academia e a escola. Os estudantes envolvidos em projetos de extensão orientados pelos professores que executam as aulas de campo têm confeccionado maquetes com temáticas relacionadas com os estudos da Geografia Física, conduzindo a mediação pedagógica entre o conhecimento acadêmico e a Geografia escolar em busca de melhorar a qualidade do ensino e novas formas de aprender, e, acima de tudo, produzindo recursos didáticos para a comunidade escolar.

Na pesquisa como princípio formativo, o professor aprende a desenvolver projetos e construir e executar o trabalho de campo sabendo relacionar os conteúdos com as diferentes escalas com o cotidiano dos estudantes para que eles se sintam sujeitos do processo de ensino, aprendam a pensar como cidadãos críticos e façam suas rupturas de que a Geografia não é uma ciência apenas da memorização. “Ressalta-se, ainda que o educar pela pesquisa não se constitui uma metodologia de ensino, mas um princípio educativo.” (BRÍGIDO; SILVA, 2012, p. 26).

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atividade cotidiana. Não é o caso de fazer dele um pesquisador ‘profissional,’ sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um ‘profissional de pesquisa,’ mas um profissional da Educação pela pesquisa. (DEMO, 2002, p. 2, grifos do autor).

Nos trabalhos de campo realizados pelos professores dessa Instituição, observou-se que a pesquisa se constitui como atividade integrada ao ensino diante das facilidades dos professores em mediar os conteúdos no âmbito da Geografia acadêmica e a Geografia escolar, porque os formadores apresentam experiências com pesquisa, são orientadores de Programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Monitorias. Também um detalhe muito importante, todos foram professores da Educação Básica, e a maioria continua exercendo suas atividades no ensino superior e nos cursos técnicos integrados por se tratar de uma instituição híbrida.

Esses fatores conjugados promovem maior entendimento entre o público-alvo no sentido de que os formadores se preocupem com a construção de uma identidade profissional dos futuros professores pautada na produção do conhecimento por meio da pesquisa e da desconstrução da reprodução do conhecimento. “Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros.” (DEMO, 2003, p. 37).

A contribuição do conhecimento geográfico consiste em um relevante recurso para interpretar os problemas que emergem no mundo e no local em modificação. Nessa direção, é urgente repensar as práticas pedagógicas que orientam o Ensino de Geografia, priorizando, cada vez mais, uma visão crítica, embasada na análise, na interpretação e reflexão acerca das questões que se revelam no espaço geográfico em diversas escalas. Nesse ponto de vista, entende-se que o lugar e o mundo representam totalidade indissociável.

A formação de docentes para a “Educação Básica, em todas as modalidades de ensino, com vista a produzir os saberes geográficos críticos e reflexivos em um enfoque de indissociabilidade promovendo a incorporação da pesquisa” como instrumento de aprofundamento do conhecimento tem conduzido, na ação educativa, abordagens e posturas ético-políticas compatíveis com uma formação para o cidadão ativo política e socialmente (IFPE, 2011, p. 23-24).

Participando da pesquisa sobre a aula de campo com os professores e observando a equipe com os estudantes do IFPE, tive a oportunidade de comprovar de maneira transparente a relevância da pesquisa na produção e no aprofundamento de saberes além de fomentar discussões que envolvem os estudantes-professores, a reflexão das inquietações que marcam as identidades profissionais ligadas ao exercício da docência.

Defendemos a concepção do conhecimento em uma visão coletiva por meio da realização da experimentação que estimula a observação dos sujeitos nos processos de aprendizagem dos elementos naturais e artificiais de forma integrada na paisagem, registro dos fatos ocorridos e do diálogo entre o grupo no trabalho de campo, análise e reflexão crítica, possibilitando que o futuro professor construa uma percepção espacial crítica e coletiva do ensino.

O propósito do trabalho de campo em uma concepção coletiva em caráter interdisciplinar é romper paradigmas e transitar, mesmo sendo todos professores de Geografia, na possibilidade de construir uma visão de ensino integrado com o uso de técnicas, planejamento coletivo, projetos e a construção de uma visão holística do conhecimento e da educação. Partindo desse ponto de vista, justifica-se que a interdisciplinaridade configura-se como etapa vital no processo de ensino-aprendizagem, isto é: “uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto na formação do homem quanto às necessidades de suas ações.” (FAZENDA, 2003, p. 43).

A interdisciplinaridade estimula o desenvolvimento da racionalidade prática reflexiva (diálogo), exige dos professores formadores de docentes sensibilidade, capacidade de decisão, reflexão da práxis.

O trabalho de campo e pesquisa tem-se fundamentado como importante princípio formativo e vem sendo alvo de conquistas diminuindo o confronto entre a Geografia acadêmica e Geografia escolar, e as ambivalências típicas da ciência em foco. Contudo, o trabalho de campo tem sido pensado e praticado sistematicamente pelos professores do IFPE *Campus* Recife como metodologia de ensino que se norteia por um planejamento prévio e interdisciplinar, que considera como caráter relevante as etapas teóricas de preparação com os estudantes e professores.

No contexto atual, a educação vem promovendo discussões cada vez mais frequentes em torno da questão interdisciplinar, principalmente no âmbito do trabalho de campo no ensino de Geografia como princípio formativo no sentido de inter-relacionar os componentes

curriculares e contextualizar os conteúdos da Geografia física e Geografia humana de forma mais significativa, mobilizando a percepção fracionada dos sujeitos para uma percepção unitária do conhecimento. Desse modo, vencer a dicotomia típica dessa ciência entre os estudos do quadro natural e do quadro humano, e da docência e a pesquisa especialmente, no ensino superior, também, na educação básica. Em ambos os níveis de ensino, existem muitos desafios para a execução de projetos dessa natureza.

As discussões acerca do trabalho de campo em Geografia do ensino superior em caráter interdisciplinar alicerçam-se em importantes pensadores como Fazenda (2003) e Torres Santomé (1998), além dos PCNs (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2000, 2002).

Em conformidade com as ideias de Fazenda (2008), as discussões sobre a necessidade de interdisciplinaridade emergiram nos anos 1960, com os movimentos sociais, nesse caso, os movimentos estudantis no continente europeu com foco na França e Itália. As solicitações dos estudantes estavam atreladas às demandas de ensino e aprendizagem de forma mais sintonizada com as necessidades pertinentes ao quadro social-político-econômico do período.

No fim da supracitada década e das mudanças na política educacional brasileira, entre elas, a Reforma Universitária, chegou ao território brasileiro o conceito de interdisciplinaridade, logo inserido nos documentos oficiais da política educacional brasileira (LDB n.º 5.692/71).

Os estudos de paisagens urbanas e rurais, com toda a sua problemática, podem em grande parte ser desvendados pela observação direta dessas paisagens. Uma excursão a um sítio ou alguma fazenda garantirá um contato direto com o solo, a vegetação e as formas de organização da produção [...]. Nesse sentido pela natureza de seu objeto de estudo, a Geografia está aberta a uma infinidade de recursos para a motivação do aluno. Aliás o trabalho de campo com projetos permite tanto o aprofundamento de determinadas temáticas, conforme as realidades de cada lugar, como maior flexibilidade no planejamento do professor. (BRASIL, 2001a).

Como discutimos, o trabalho de campo exige para sua eficácia domínio do conhecimento, planejamento, reflexão, diálogo entre os docentes para a construção de um projeto interdisciplinar e, assim, a efetivação das etapas de elaboração realizadas pelos docentes do IFPE com as ideias e trajetórias que se deseja desenvolver no trabalho docente em uma percepção coletiva.

Então, há que se pensar nos métodos de ensino a serem utilizados na escola para que se tenha como expectativa a formação de um ‘homem inteiro’ e que, por meio da prática aliada a reflexão, construa-se o caminho para essa conquista. Os professores, que trabalham com o conhecimento e com sua transformação em sala de aula, têm um compromisso com a formação desse ‘homem inteiro’ e, para tanto, precisam buscar formas alternativas e criativas para o trabalho pedagógico. Dentre elas, destacam-se as práticas ditas interdisciplinares. (PONTUSCHKA, 1993, p. 102).

Sobretudo nesse fim de século, houve um olhar mais expressivo a respeito da interdisciplinaridade em meios culturais, científicos e educacionais. Conforme Severino (2010, p. 11):

A conceituação de interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma tarefa inacabada: até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa ‘vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre as várias disciplinas’. É que a situação de interdisciplinaridade é uma situação da qual não tivemos ainda uma experiência vivida e explicitada, sua prática concreta sendo ainda processo tateante na elaboração do saber, na atividade de ensino, pesquisa e na ação social. Ela é antes algo pressentido, desejado e buscado, mas ainda não atingido. Por isso todo o investimento que pensadores, pesquisadores, educadores, profissionais e especialistas de todos os campos de pensamento e ação fazem, no sentido de uma prática concreta da interdisciplinaridade, representa um esforço significativo rumo à constituição do interdisciplinar.

Em situação de aula de campo, os professores no desenvolvimento de suas práticas de ensino se esforçam para integrar os conteúdos e conceitos pelo diálogo, com preocupação de formar professores em uma concepção coletiva de ensino e, simultaneamente, o aprofundamento do conhecimento, teorias, que se manifestam em campo e foram estudadas previamente em sala de aula e se tornaram elementos de reflexão e mediação pedagógica.

Em contrapartida, os estudantes na condição de sujeitos ativos vão ter a oportunidade de verificar se estão devidamente apropriados do conhecimento aos quais foram submetidos em sala de aula; além das motivações que se constituem em uma atividade de natureza prática, as trocas de experiências, a construção de saberes e o estabelecimento das relações recíprocas tão importantes no momento da aprendizagem. Ainda se faz pertinente mostrar que o futuro professor no trajeto da viagem se aproxima dos fenômenos que se manifestam no espaço geográfico em diferentes escalas.

A prática em campo permite a construção de um projeto interdisciplinar das disciplinas e dá oportunidade à construção de racionalidades, entre elas, a racionalidade prática reflexiva e emancipatória que, em seu interior, o olhar do ensino é visto de forma

dinâmica e imprevisível, e não algo pronto, acabado. O método dessa racionalidade reflexiva é abordada por Pimenta e Anastasiou (2002) pelo enfoque hermenêutico ou reflexivo.

Considera-se que o processo de formação do docente não deve ocorrer desarticulado da categoria pesquisa, e o ensino e a aprendizagem devem ser nutridos de maneira contínua pela atividade de averiguação de forma organizada e rigorosa do cotidiano e das distintas glosas memoriáveis produzidas pelo entendimento da humanidade (BRASIL, 2001b).

3 A AULA DE CAMPO COM OS PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO (IFPE) – CAMPUS RECIFE

Neste capítulo a análise dirigiu-se à metodologia, objetivos das aulas de campo. Para tanto, entendemos o processo de planejamento, observação participativa, objetivos, entrevistas semiestruturadas, seleção de temas, perfil dos professores quanto ao nível de escolaridade e o cotidiano das aulas de campo com os professores no ensino de Geografia nas distintas disciplinas, com uma dinâmica própria de sistematização e funcionamento da formação dos futuros professores que incidem diretamente na organização e produção do capítulo em foco.

Destacamos que, no primeiro momento, realizamos um estudo colaborativo que propiciou a delimitação do objeto de estudo, a definição dos sujeitos e dos procedimentos primordiais para o avanço da segunda etapa da pesquisa envolvendo os professores da licenciatura do IFPE.

Dentre os procedimentos indispensáveis para realização da pesquisa, todos os professores com formação em Geografia, que lecionam no Curso de Licenciatura em Geografia, foram convidados oficialmente via carta (APÊNDICE C) e Termo de Livre Consentimento (APÊNDICE D) objetivando colaborar com questionário e entrevista, ficando ciente de que o estudo constitui tema de dissertação para conclusão de curso que visa estudar as atividades de ensino de um curso de licenciatura sobre *A Percepção dos Docentes na Contribuição do Ensino da Geografia: a aula de campo como mediação pedagógica*.

3.1 A situação da aula de campo: objetivo e metodologia

Tencionamos apresentar e esmiuçar as respostas emitidas pelos professores pesquisados por meio de questionários (APÊNDICE A) e entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B). Ressalta-se que os dados são anunciados e estudados tendo em vista o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho científico, que estão diretamente correlacionados com o processo de formação e saberes a conhecer: revelar a caminhada no tocante à relação do saber dos profissionais de ensino de Geografia observados; identificando as metodologias e os saberes mobilizados em situação de concretização de suas práticas de ensino que somam teoria e prática e caracterizar as racionalidades que se manifestam no processo de ensino e aprendizagem, que se constituem da combinação dos saberes.

Essa jornada da pesquisa reside em investigação interpretativa do olhar desses professores sobre o seu processo de formação e ação, os quais privilegiam pontos de vista da

sua área de formação e, particularmente, a visão relacionada com a do professor do IFPE que exerce atividades de ensino universitário no Curso de Licenciatura em Geografia. Para tanto, nossos pensamentos retomam as ideias apresentadas e defendidas no segundo capítulo desta dissertação, que evidenciam a inevitabilidade de refletir as demandas de uma nova racionalidade. “A racionalidade Comunicativa se faz prioritariamente na prática interativa dos sujeitos. Esses trazem em seus atos de fala as experiências pessoais, suas representações culturais, bem como elementos concernente aos seus contextos sociais.” (SANTOS, 2015, p. 126).

Inicialmente, o instrumento de pesquisa aplicado aos professores licenciados e bacharéis divide-se, basicamente, nas seguintes etapas: A primeira, um questionário de identificação composto de três questões, duas objetivas e uma subjetiva, questões que serviram de referência para tecer a identidade de cada sujeito, sendo elas: a faixa etária, sexo, formação em nível de graduação, experiência profissional, disciplinas ministradas, disciplinas que contemplem o plano de ação do trabalho de campo e a continuidade de sua participação na pesquisa.

A segunda parte, aspectos gerais – contém quadro com as atividades de procedimentos para concretização das aulas de campo do IFPE-*Campus* Recife, a observação participante dos professores envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

A terceira parte, Docência universitária: aspectos gerais – a entrevista semiestruturada contém seis perguntas abertas. Os professores foram questionados quanto à percepção a respeito da aula de campo na formação do futuro professor de Geografia no Curso de Licenciatura. Em sequência, perguntou-se quanto à construção de sua prática docente, e os três últimos questionamentos abordaram pontos de vista dos procedimentos didáticos pedagógicos necessários para a construção do aprendizado dos estudantes em aula de campo, dos principais desafios pelos professores na concretização em sua prática docente; por último, como foi o processo de formação do professor na academia.

As questões abertas permitiram que os professores pudessem aguçar suas percepções a respeito do que estava sendo questionado. Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, o primeiro momento da investigação apresentada aos professores dizia respeito à sua identificação, a faixa etária e a experiência profissional (Quadro 4), e o segundo momento, o tempo de magistério no Ensino Superior (Quadro 5).

Quadro 4 – Identificação dos sujeitos pesquisados: média de idade e experiência profissional

Professores	Faixa etária	Experiência profissional
P1	40 e 49 anos	27 anos
P2	30 e 39 anos	-
P3	40 e 49 anos	36 anos
P4	30 e 39 anos	18 anos
P5	50 e 59 anos	37 anos e 5 meses
P6	40 e 49 anos	18 anos
P7	20 e 29 anos	6 anos e 2 meses
P8	20 e 29 anos	8 anos e 6 meses
P9	40 e 49 anos	34 anos
P10	40 e 49 anos	21 anos
P11	50 e 59 anos	21 anos
P12	40 e 49 anos	18 anos

Dados coletados em 2014.2 e 2015.1.

Quadro 5 – Tempo de magistério no ensino superior

Professores	Tempo de magistério
P1	7 anos
P2	-
P3	10 anos
P4	6 anos
P5	25 anos
P6	6 anos
P7	2 meses
P8	2 anos e 6 meses
P9	16 anos
P10	12 anos
P11	4 anos
P12	3 anos

Dados coletados em 2014.2 e 2015.1.

Verifica-se que o número de professores em relação à trajetória de exercício docente encontra-se distribuído de maneira regular e heterogênea; professores que estão, no mínimo, há seis anos na profissão e os que atuam há mais de uma década. Ao pensar sobre essa questão e analisá-la com os dados do Quadro 6, torna-se evidente a preocupação dos professores pela busca de obtenção de título.

Em contrapartida, existe, por parte dos professores, a preocupação referente à formação que tiveram nos cursos de Licenciatura em Geografia, e esses cursos apresentavam mais perfil de bacharelado e foram poucas as disciplinas voltadas para as formações pedagógicas necessárias à formação de um professor de Geografia para atuar na Educação Básica. Analisando os discursos dos professores, podemos embasar-nos nas reflexões de

Pimenta e Anastasiou (2002), que, em suas críticas em relação ao processo de formação acadêmica, afirmam que os cursos de mestrado e doutorado priorizam a pesquisa; nesse caso negligencia-se o tratamento no que se refere aos conhecimentos pedagógicos no ensino universitário, conseqüentemente, o embate entre a Geografia acadêmica e Geografia escolar.

Quadro 6 – Identificação dos sujeitos quanto ao nível de titulação

Professor	Titulação	Curso
P1	Doutor	Geografia
P2	Doutor	Geografia
P3	Doutor	Geografia
P4	Doutor	Geografia
P5	Doutor	Geografia
P6	Doutor	Geografia
P7	Mestrado	Geografia
P8	Mestrado	Geografia
P9	Mestrado	Geografia
P10	Mestrado	Geografia
P11	Mestrado	Geografia
P12	Mestrado	Geografia

Dados coletados em 2014.2 e 2015.1.

Os 12 professores participantes da investigação compõem um grupo homogêneo. No Quadro 6, percebe-se que todos os professores pertencem à carreira de Geografia, uma vez que no curso de Licenciatura em Geografia predominam professores com nível de qualificação com mestrado e doutorado. Essa questão tornou-se relevante à medida que a Política Educacional do país sofreu significativas mudanças, sobretudo na legislação que trata da Educação. A própria LDBEN n.º 9.394/96 e, conseqüentemente, as Diretrizes Curriculares de Ensino Superior e as IES têm empregado como critério de qualidade para o trabalho acadêmico profissional (professores) em sua área de formação, e, no que diz respeito ao reconhecimento para o magistério superior, a obtenção de títulos acadêmicos.

Por força da lei, ocorreu o processo de Ifetização do antigo Cefet com a justificativa de ser mais uma opção para a população os cursos de nível superior por parte do serviço público federal com a oferta, sobretudo, de cursos de Licenciatura. Desse modo, surgindo outra atribuição ao IFPE quanto às especialidades educacionais e o nascimento do curso de Licenciatura em Geografia em 2011 (IFPE, 2011).

Para inteirar essa interpretação, julgou-se considerável questionar os professores sobre as disciplinas que eles lecionaram nos últimos três anos no IFPE e se as disciplinas que ministram na atualidade têm no seu plano de ação o trabalho de campo (Quadro 7).

Quadro 7 – Disciplinas lecionadas nos últimos três anos no IFPE

Professores	Disciplinas lecionadas nos últimos três anos no IFPE	Disciplinas/plano de ação/ trabalho de campo
P1	Geografia Econômica; Formação Econômica e Territorial do Brasil, Geografia Urbana, Mundialização e Sociedade de Consumo; Geografia do Nordeste Brasileiro	Geografia Econômica; Formação Econômica e Territorial do Brasil, Geografia Urbana, Mundialização e Sociedade de Consumo; Geografia do Nordeste Brasileiro
P2	Gestão Ambiental	Gestão Ambiental
P3	Didática, Metodologia de Ensino em Geografia, Avaliação Educacional	
P4	Laboratório e Prática de Ensino em Geografia I e II; Introdução à ciência geográfica. Geografia na educação básica (cursos técnicos integrados)	Laboratório e Prática de Ensino em Geografia II. Educação na educação básica (cursos técnicos integrados)
P5	Climatologia, Biogeografia, Geografia Regional do Turismo, Geografia do turismo, Geografia na Educação Básica (cursos técnicos integrados)	Climatologia, Biogeografia, Geografia Regional do Turismo, Geografia do turismo. Geografia na Educação Básica (cursos técnicos integrados)
P6	História do Pensamento Geográfico, Fundamentos da Ciência Geográfica, Geografia Cultural, Geografia Política, Seminário Interdisciplinar, Geografia do Turismo, Geografia Regional do Turismo. Geografia na Educação Básica (cursos técnicos integrados)	Fundamentos da Ciência Geográfica, Geografia cultural, Geografia Política, Seminário Interdisciplinar, Geografia do Turismo, Geografia Regional do Turismo. Geografia na Educação Básica (cursos técnicos integrados)
P7	Geografia na Educação Básica, Geopolítica, População no Curso de Licenciatura em Geografia	População III; Formação Econômica e Territorial do Brasil
P8	Geomorfologia, Cartografia Básica, Pedologia e Edafologia. Geografia na Educação Básica (cursos técnicos integrados)	Geomorfologia, Cartografia Básica, Pedologia e Edafologia. Geografia na Educação Básica (cursos técnicos integrados)
P9	Geografia do Turismo; Geografia Regional do Turismo, Gestão ambiental aplicada ao Turismo; Geografia das Indústrias e dos Serviços; Geografia do Nordeste Brasileiro; Geografia Regional do Brasil	Geografia do Turismo; Geografia Regional do Turismo, Gestão Ambiental Aplicada ao Turismo; Geografia das Indústrias e dos Serviços; Geografia do Nordeste Brasileiro; Geografia Regional do Brasil
P10	Legislação Ambiental, Gestão de Áreas Urbanas, Metodologia Científica	Legislação Ambiental, Gestão de Áreas Urbanas, Metodologia Científica
P11	Fundamentos de Geologia, Biogeografia, Hidrografia	Fundamentos de Geologia, Biogeografia, Hidrografia
P12	Geografia, Manejo, de Recursos Hídricos Naturais, Gestão de Recursos Hídricos	Geografia, Manejo, de Recursos Hídricos Naturais, Gestão de Recursos Hídricos.

Fonte: Elaboração própria.

Com essa percepção, fomos constatando que era imprescindível intentar uma metodologia que oportunizasse o diálogo e a oitiva dos sujeitos pesquisados, para que tivéssemos condições de nos inteirar com eles e adentrar seu universo de maneira a ultrapassar as apresentações.

Na ocorrência da presente pesquisa, podemos justificar que a observação participante e o tempo (2015-2016) de permanência no campo de estudo (nas aulas de campo) foram motivos decisivos no erguimento dessa relação de colaboração. A dimensão em que continuávamos em atividades nas aulas de campo possibilitou um estreitamento das relações de proximidade e afetividade, propiciando a reflexão das práticas docentes.

Os fundamentos de pesquisa-ação organizada em colaboração propiciam uma potencialidade que contempla o pensamento teórico, move a atividade e estabelece novas trajetórias e o aperfeiçoamento próprio e técnico dos sujeitos envolvidos.

A natureza para que ocorra uma pesquisa-ação em caráter emancipatório, conforme Desgagné (2001) e Kemmis (1987), compreende três fases: primeira, a colaboração envolve conflitos que são inerentes ao processo de ensinância; a segunda condição, compreende as ações sistematizadas do grupo quanto à reflexividade que auxilie os professores a mudar a percepção das ideias elaboradas coletivamente sobre a essência da sua ação no cenário social e histórico de seu pensamento; a terceira condição, requisita que a investigação ultrapasse a concepção do professor apenas como utente do saber elaborado por profissionais, edificando a compreensão de que o professor é o gestor social, inovador, produtivo, interativo de teorias.

Os professores em situação de aula de campo deixaram indícios para os estudantes perceberem que a aula de campo foi planejada com um roteiro e conteúdo explícito, os registros em caderno de campo e os objetivos contemplados em curso pela equipe de professores; as aulas ilustradas com diferentes paisagens, com interlocuções da teoria com a prática; utilização dos recursos didáticos, artigos, mapas e a promoção de discussões acadêmicas entre professores e estudantes.

A aula de campo apropriou-se de uma metodologia baseada na observação *in loco*, e discussões ao longo do trajeto, correlacionando os diferentes saberes de temas trabalhados em sala de aula envolvendo as disciplinas identificadas no Quadro 7 e o desenvolvimento de um trabalho em caráter interdisciplinar.

Quanto a minha colaboração como docente nas aulas de campo, ocorreu em sala de aula no Laboratório e Prática de Ensino em Geografia, disciplina que ministrava na época e foi desenvolvida por meio de leituras, discussões sobre aulas de campo e ações sobre elaboração do Caderno de Bordo como recurso didático, a construção de mapas mentais que foram construídos nas aulas de campo e dois autores estudantes do Curso de Licenciatura são referenciados neste trabalho nas páginas 111-112 (Figuras 4 e 5). O uso de fotografia como acervo documental foi outro ponto de discussão e execução em prática de campo. No pós-

campo, os estudantes construíram nas aulas de Laboratório e Prática de Ensino em Geografia recursos didáticos (maquetes) tendo como temática os estudos cartográficos, e esses recursos confeccionados pelos estudantes servem de acervo didático para o próprio curso.

Percebemos que os professores deixaram traços quanto à importância do planejamento realizado em equipe viabilizando a interlocução dos sujeitos. Esses dois polos estão em íntima relação de afetividade, mediando pedagogicamente a ação docente.

Em síntese, o exercício com observação colaborativa tem o objetivo de fomentar para que o pesquisador e docente possam refletir a história de sua formação que se estende por toda a vida criticamente sobre a prática docente. Nesse contexto, o trabalho de colaboração auxilia os partícipes a refletir conjuntamente sobre o exercício da docência propiciando a reflexividade que é entendida como conjunto de representações dos sujeitos envolvidos (IBIAPINA, 2008).

Apresentamos as etapas dos planejamentos, objetivos e roteiros das aulas de campo nos Quadros 8 a 11 e em mapas (Figuras 1, 2, 3).

Quadro 8 – Planejamento do trabalho de campo

Procedimentos	Ações	Atividade
Observação participante	Solicitação da Direção de Ensino (DEN) à Coordenação de Geografia (CGEO) do Curso de Licenciatura via e-mail e reenviado aos professores preencherem o formulário com data da atividade de aula de campo	- Reunião do Semestre Letivo
Observação participante	Seleção dos locais e disciplinas envolvidas	- Propostas por e-mail e whatsapp com imagem dos locais a serem estudados - Discussões do roteiro. - Agendamento de reunião para o planejamento do trabalho de campo por e-mail
Observação participante	Construção do projeto de aula de campo discussões e reflexões	Reunião de Planejamento de trabalho de campo.

Fonte: Elaboração própria.

Observação realizada em agosto de 2014.

Quadro 9 – Objetivos da aula de campo para o Delta do Parnaíba-PI

Aula de campo para o Delta do Parnaíba-PI
• Identificar as diferentes feições geomorfológicas e a importância das diferentes estruturas para a formação do modelado terrestre
• Compreender o papel do clima no processo de modelado do relevo e na formação dos geoambientes
• Observar o comportamento dos elementos climáticos à medida que se observam a ação dos fatores climáticos como a Altitude, Maritimidade e Continentalidade, vegetação e ações antrópicas
• Verificar as dinâmicas pedológicas e edafológicas diante das mudanças ambientais (Zona da Mata, Agreste e Sertão)
• Analisar as dinâmicas da fauna e flora dos diversos geoambientes do Nordeste brasileiro
• Compreender a importância da aula de campo e do estudo do meio para a formação do profissional do ensino da área de Geografia.

Fonte: Projeto de Aula de Campo, nov. 2014.

Quadro 10 – Objetivos da aula de campo para Triunfo-PE

Aula de campo para Triunfo-PE
• Identificar diferentes características de ocupação do espaço pela população pernambucana
• Reconhecer a diversidade cultural das diversas manifestações do humano em sociedade na perspectiva do respeito aos Direitos Humanos e promoção, desenvolvendo uma postura ética e humanista
• Utilizar os conceitos cartográficos e mapeamento no campo
• Compreender a dinâmica econômica e territorial dos ciclos econômicos ocorridos no período colonial, imperial e início do republicano no estado de Pernambuco.

Fonte: Elaboração própria com base no Projeto de Aula de Campo, maio 2015.

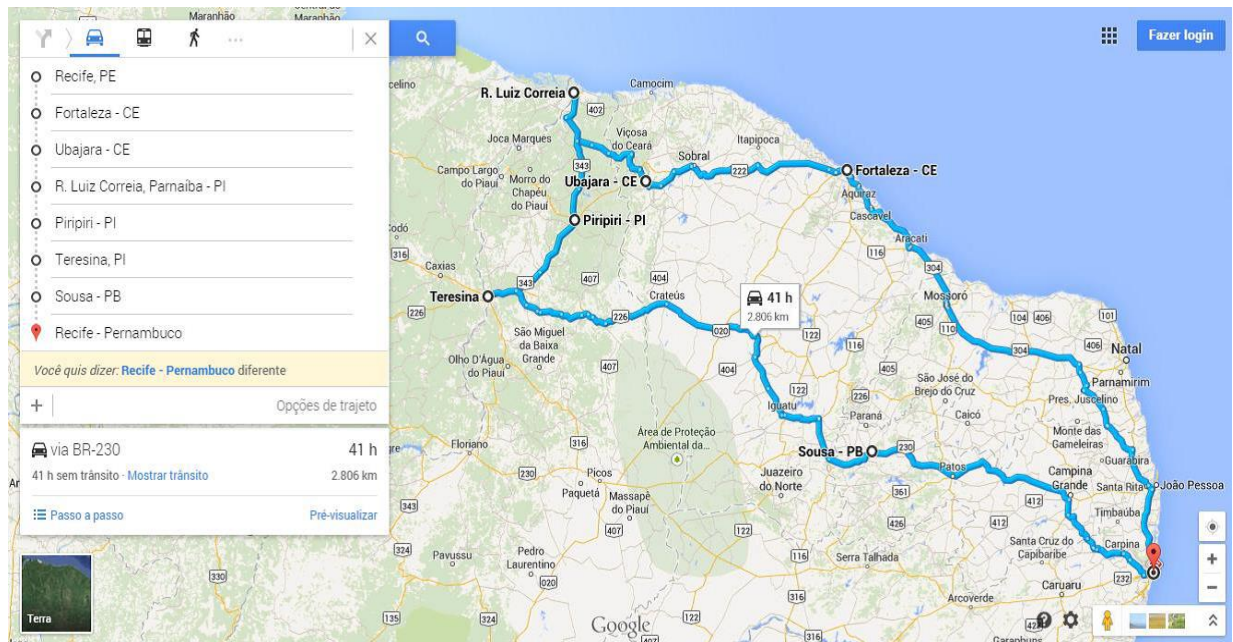
Quadro 11 – Os objetivos da aula de campo para Chapada Diamantina

• Identificar as diferentes feições geomorfológicas e a importância das diferentes estruturas para a formação do modelado terrestre
• Compreender o papel do clima no processo de modelado do relevo e na formação dos geoambientes
• Observar o comportamento dos elementos climáticos à medida que se observa a ação dos fatores climáticos como a Altitude, Maritimidade e Continentalidade, vegetação e ações antrópicas
• Verificar as dinâmicas pedológicas e edafológicas diante das mudanças ambientais (Zona da Mata, Agreste e Sertão)
• Analisar as dinâmicas da fauna e flora dos diversos geoambientes do Nordeste brasileiro
• Compreender a importância da aula de campo e do estudo do meio para a formação do profissional do ensino da área de Geografia.

Fonte: Projeto de Aula de Campo, nov. 2015.

Nota: os objetivos do Quadro 11, que se refere à viagem da Chapada Diamantina estão idênticos ao Quadro 9, a aula de campo do delta do Parnaíba embora os períodos sejam idênticos, mas os contextos e as turmas são diferentes e, sobretudo, não ocorreram alterações na matriz curricular; assim, justifica-se a padronização dos objetivos das disciplinas de Geografia Física nos referidos quadros.

Figura 1 – Aula de campo para Delta do Parnaíba-PI



Fonte: Google Maps, Projeto de Aula de Campo, nov. 2014.

Roteiro: Recife-PE, Fortaleza-CE, Ubajara-CE (Parque Nacional de Ubajara), Luiz Correia e Parnaíba (APA Delta do Parnaíba)-PI, Piripiri (Parque Nacional de Sete Cidades)-PI, Teresina-PI, Sousa (Parque dos Dinossauros)-PB, Patos (Campos de Inselbergs)-PB e Recife-PE.

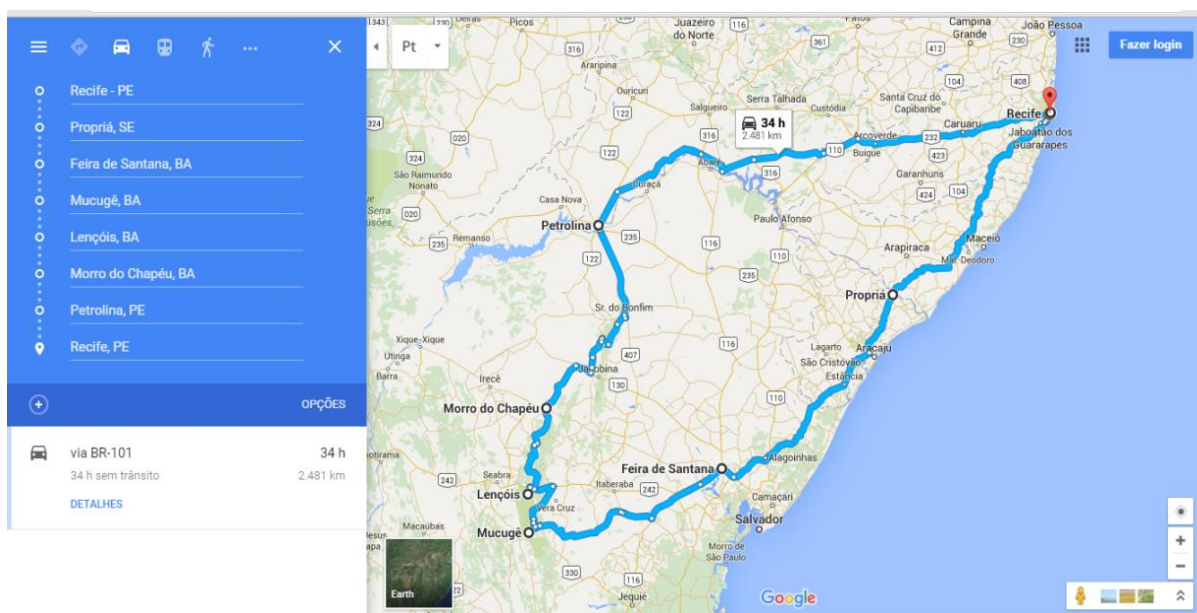
Figura 2 – Aula de campo para Triunfo-PE



Fonte: Google Maps. Projeto de Aula de Campo, maio 2015.

Roteiro: Palmares-PE (B), Garanhuns-PE (C), Venturosa-PE (D), Flores-PE (E), Triunfo-PE (F), Caruaru-PE (G), Recife-PE (H).

Figura 3 – Aula de campo para Chapada Diamantina-BA



Fonte: Google Maps. Projeto de Aula de Campo, nov. 2015.

Roteiro: Recife (PE) - Feira de Santana (BA) - Mucugê (BA) - Lençóis (BA) - Petrolina (PE) - Recife (PE).

Percebe-se, por esses objetivos apresentados nas aulas de campo pelos professores do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE, a preocupação de contemplar os conteúdos específicos de maneira interdisciplinar dialogando o conhecimento com seus pares e estudantes; propiciando no processo de ensino e aprendizagem as diferentes técnicas cartográficas, mapeamento em campo e o ensino das paisagens de maneira integrada quanto aos elementos naturais e artificiais que compõem as diferentes paisagens do Nordeste brasileiro, sobretudo o reconhecimento da diversidade cultural com suas diversas

manifestações, desenvolvendo nos futuros professores uma percepção espacial inovadora e uma postura crítica do que significa trabalhar com a Educação geográfica.

Outras evidências observadas nos objetivos das aulas de campo, na Geografia Física, é a intencionalidade de minimizar as ambiguidades típicas da Geografia e promover rupturas, reflexão quanto ao papel da aula de campo e do estudo do meio para a formação profissional do ensino da área de Geografia.

Nos objetivos contemplados pelos professores, identifica-se a necessidade de alcançar metas, não apenas de promover o conhecimento específico, mas a necessidade de interação nas Geografia Física e Geografia Humana, fato que remete à necessidade de mudanças não apenas nos procedimentos didáticos, mas no diálogo das especialidades. Dessa forma, não havendo mais espaço para as práticas de Ensino Tradicional.

Após as observações realizadas no IFPE e nas aulas de campo, passamos ao desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas com os professores da Licenciatura em Geografia. A estratégia desse procedimento de pesquisa teve como objetivo reunir informações sobre como os professores percebem a aula de campo na formação do futuro professor de Geografia da educação básica; o diálogo; o olhar de sua prática pedagógica e as novas necessidades do professor de Geografia na contemporaneidade, os procedimentos didáticos essenciais para que ocorra uma aula de campo com resultado frutífero, e a reflexão de como o professor foi formado na academia.

No diálogo adotado com os professores, pudemos compreender com mais transparência as percepções dos professores quanto ao Ensino de Geografia em especial, aula de campo, suas inquietações, a pluralidade de saberes e as racionalidades que movem suas práticas e discursos.

O registro de entrevistas ocorreu de duas formas: o roteiro de entrevistas digitado pelos entrevistados e dialogado com eles; e por gravação (áudio), opções oferecidas pelo pesquisador aos entrevistados.

Realizamos um total de 11 entrevistas (APÊNDICE B): foram gravadas 2 e 9 digitadas no roteiro. Todos os professores pesquisados envolveram-se em diálogos e conversa informal. Quanto ao último procedimento, ocorreu nos intervalos de aulas no IFPE ou nas atividades de campo na hora de almoço e jantar. As entrevistas realizaram-se em espaços do IFPE, na residência dos entrevistados e enviadas para o pesquisador por e-mail ou na sala da CGEO, respeitando a realidade de cada sujeito. Conforme os Quadros 4, 5 e 6, identificamos 12 sujeitos envolvidos na pesquisa. Dos 12 professores participantes, responderam ao

questionário e foram entrevistados 11. O professor identificado pelo número 12 contribuiu apenas com as informações do questionário, já que a pesquisa flexibilizou as alternativas de participação dos pesquisados. O professor identificado pelo número 2 participou do questionário e entrevista, embora nos Quadros 4 e 5, da experiência profissional e tempo de magistério, não constem os referidos dados do professor dos quadros supracitados devido ao desencontro entre a pesquisadora e o professor pesquisado e a necessidade por parte da pesquisadora em sistematizar os dados coletados para conclusão da pesquisa. No Apêndice E, encontram-se disponíveis os dados de experiência profissional e tempo de magistério do professor identificado pelo número 2.

A entrevista apresenta uma lista de situações que propiciam a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e significativas do objeto em foco. Em uma abordagem colaborativa, as entrevistas, sejam elas individuais, sejam coletivas, constituem-se em importante experiência para os sujeitos envolvidos (pesquisador e professores) já que elas possibilitam meios para o sujeito falar e ouvir uns aos outros.

Baseando-se nesse princípio, Ibiapina (2008, p. 76) a concretização para as pesquisas colaborativas as etapas didática pedagógicas possibilitam a construção de “informações que tornam observável e verbalizável a prática pedagógica de professores”.

O processo de organização das entrevistas levou em consideração o arcabouço teórico-metodológico que orientou esta pesquisa e os questionamentos que emergiram das observações e que necessitavam de melhor nível de detalhes para alcançar os resultados.

Com base nesse critérios, definimos temáticas e, a partir delas, construímos questões mais específicas que contribuíram com as reflexões no Ensino da Geografia. Antes de realizarmos as entrevistas com os professores, deixamos claro que nossa finalidade foi levantar conhecimento acerca da temática em tela e buscar o maior número de informações sobre as experiências de ensino no momento em que estão concretizando sua prática pedagógica. Dessa maneira, fomos conquistando a confiança dos pesquisados e iniciando as entrevistas.

Quanto à sistematização das informações e ao tratamento de dados empíricos, temos como referência a técnica da análise de conteúdo baseada na proposta de Bardin (2011, p. 47) que, de modo geral, assim se designa:

Conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Pergunta 1. A percepção dos professores de Geografia sobre a Aula de Campo no processo de Formação do futuro professor de Geografia

Categorias observadas

- Interação da teoria com o empírico
- O incentivo das metodologias ativas e inovações tecnológicas
- Reflexões da prática docente.

Os dados indicam que a aula de campo na formação do futuro professor de Geografia, apresentada pelos formadores de docentes em seus discursos, é de fundamental importância no processo de formação dos licenciandos porque promove a interação da teoria com a prática no processo de aprendizagem. A natureza da ciência em foco exige a análise da dimensão espacial e propicia as correlações necessárias para que o professor da educação básica aproprie-se dos conteúdos estudados em sala de aula e vivenciados na mediação pedagógica em sala de aula. Conforme dizem os Professores 1, 7 e 8 respectivamente:

A dimensão espacial deve ser trabalhada conceitualmente em sala de aula de maneira que o estudante se aproprie dos processos e formas espaciais. Esses elementos são devidamente apreendidos quando se vai a campo e se observam esses elementos na prática.

A aula de campo é de suma importância na formação do futuro professor de Geografia, pois permite que ele elucide os conhecimentos vivenciados na sala de aula.

Acredito ser de grande importância a realização da aula de campo para a formação do licenciando na condição de estudante e na perspectiva de futuro docente, visto que, como estudante, a participação na aula de campo permite ao educando a vivência prática de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Os professores também atribuíram a importância da aula de campo ao caráter investigativo que contribui para a superação do ensino tradicional já que essa é uma forma de ensinar investigando, inovando tecnologicamente, aplicando técnicas e promovendo o uso de metodologias ativas em uma perspectiva teórico-metodológica com dialogicidade.

Nos discursos dos professores, os licenciandos, quando em realização das atividades de campo, integram o entendimento sobre os diferentes conceitos, categorias e práticas espaciais como também, rupturas e a construção de subjetividades. No campo, os estudantes

podem perceber, compreender e aguçar os conceitos da Geografia como lugar, território, espaço por meio das capacidades sensoriais e cognitivas.

No momento da aula de campo, os estudantes aprendem a problematizar exemplos reais, que são mediados pelos professores, e de importância quando utilizado pelos futuros professores no processo de mediação pedagógica entre o conhecimento aprendido na academia e a Geografia escolar, entre teoria e prática. Portanto, a aula de campo como metodologia de ensino tem papel fundamental no contexto da formação do professor de Geografia, pois possibilita a reflexão da prática docente acerca da realidade e dos diversos elementos que compõem o espaço geográfico.

Pergunta 2. A Construção da Prática Pedagógica no Exercício da Docência. No sentido de como o professor produz sua prática pedagógica.

- Conhecimento e inovação
- Planejamento
- Currículo.

Os professores, quando interrogados a respeito da prática docente, foram praticamente unânimes quanto à percepção de construção da prática de maneira contínua aprofundando as teorias específicas para executar o trabalho de transposição dos conteúdos; sobretudo, a importância do planejamento e análise do Projeto Político-Pedagógico, com a finalidade de contemplar os objetivos do curso e como instrumento de eficácia no exercício da docência.

Outro aspecto justificado foi a inevitabilidade de desconstrução e ressignificação de conceitos que mobilizem os diferentes saberes promovendo mudanças nos procedimentos didáticos pedagógicos com metodologias ativas de ensino e assim, o semear de uma prática pedagógica reflexiva. Conforme dizem os professores 3, 4 e 9 respectivamente.

Para o desenvolvimento da minha prática pedagógica, considero três aspectos importantes: planejamento do trabalho pedagógico, tratamento das necessidades do educando, tratamento do conhecimento escolar e o processo de reflexão sobre a prática.

Com base na documentação didático-pedagógica, como PPP, plano de curso, etc., bem como no aprendizado adquirido em cada experiência e, ainda, nas expectativas, contribuições e experiências dos discentes e colegas de trabalho.

Por meio da busca em tornar um ambiente de sala de aula interessante para os estudantes, por meio de questionamentos desafiadores e temáticas que despertem o interesse dos educandos para a disciplina.

Segundo Tardif (2010, p. 53), a experiência provoca, filtra, elege os outros saberes, concedendo aos professores reexaminar seus saberes julgá-los, pensá-los, portanto, visar a um “saber formado de todos os saberes retraduzidos e sujeitados ao processo de validação pela prática cotidiana”.

Pergunta 3. Em sua opinião, quais as características necessárias ao professor com formação em Geografia na sociedade contemporânea?

- Comprometimento com o ensino
- Olhar crítico
- Informação.

Na pergunta 3 da entrevista, solicitamos que os professores mencionassem as características fundamentais do professor de Geografia na atualidade. Nas falas dos Professores 3, 11 e 6, constatamos que suas percepções apontaram para os seguintes olhares:

a) ter domínio do conhecimento geográfico; b) ter conhecimento sobre os fundamentos da educação e das questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem; c) ter compromisso com a formação integral do estudante, proporcionando-lhe acesso aos conhecimentos culturais e o desenvolvimento de habilidades; d) proporcionar um ensino engajado politicamente com a superação da realidade excludente que hora vivemos; e) organizar e planejar a atividade didática.

O bom professor, não só o de Geografia, deve preocupar-se com a aprendizagem do estudantes e estar sempre atualizado sobre questões que envolvem sua disciplina, o mundo, a sociedade e a educação.

É importante que ele tenha um papel crítico e por seus conhecimentos possibilitem a condução de seus estudantes a formar uma visão crítica sobre os mais diversos temas. Assim eles poderão tornar-se sujeitos ativos de sua formação.

Fica evidente que a maioria dos professores acredita que a mais importante característica que o professor de Geografia deve apresentar na sociedade atual é a profissionalidade docente que entendemos como conjunto de competências e habilidades que proporciona a qualificação. Essa visão respalda-se com o desafio de labutar com um pensamento em construção, como é o caso do conceito de profissionalidade docente. Da mesma forma, encontra-se em edificação um conceito de docência universitária (RAMOS, 2008).

No ponto de vista de Gimeno Sacristán (1995, p. 65), “a afirmação do que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Tal identidade por proceder de uma ação relacional implicando uma concepção e seu significado na ação é por natureza instituinte. Por esse motivo, o “conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração devendo se analisar em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar” (RAMOS, 2008).

Pergunta 4. Que procedimentos didáticos você utiliza para construir o aprendizado dos estudantes em aula de campo? Quais os resultados esperados?

- Projeto de Aula de Campo
- Conhecimento prévio
- Pesquisa e relatórios.

Tendo por base as respostas dos professores sobre a utilização dos procedimentos didáticos adotados para a construção do aprendizado dos estudantes, a maioria dos professores em tela justificou ser inevitável o planejamento dos conteúdos para que ocorra a concretização de suas práticas pedagógicas, principalmente nas aulas de campo que muitas vezes demandam visitas técnicas. Tal fato ocorreu na viagem à Chapada Diamantina, Natal e João Pessoa para entrevistas e observações do espaço geográfico. Conforme pontos de vista, os Professores 4, 7, 8 e 9 afirmam:

Adoto um roteiro do trajeto da atividade de campo no qual há atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes individualmente ou em grupo.

Antes da realização da atividade de campo, busco apresentar aos estudantes os temas que serão abordados, objetivando, assim, orientá-los e esclarecer ao máximo as dúvidas que forem surgindo.

A preparação para aula de campo ocorre previamente com a construção do projeto da aula, em que cada roteiro é pensado de acordo com os conteúdos trabalhados no semestre.

Elaboração de projeto para orientar, por meio de objetivos específicos, as atividades a serem realizadas em campo; abrir espaço em campo para que os alunos busquem descobrir por si a relação entre o teórico e a prática.

As respostas dos professores no modo de proceder às atividades pedagógicas nos levam à compreensão, segundo as ideias de Lopes (2006b) e Vianna (2000), de que o Planejamento de ensino nessa percepção está, sobretudo, para transformação da sociedade no

sentido de torná-la mais equitativa correlacionado a realidade aos conteúdos da geografia no processo de ensinagem.

Sacristán (1995) justifica que o conhecimento é alvo de um amplo debate societário, graças ao qual se desenvolvem as crenças e intenções que formulam diferentes pretensões em relação ao comportamento dos professores.

Ressalta-se, no decurso, a preocupação de problematização do que foi visto e estudado em campo aprofundando as temáticas analisadas e, posteriormente, o estímulo por parte dos professores aos estudantes no sentido de construção de textos e na sua trajetória ocorra o processo de edificação da autonomia do sujeito estudante no contexto da formação docente embasado em uma explicação teórica da realidade. Conforme os Professores 2, 3, 6 e 10 respectivamente.

A fala de habitantes locais é sempre muito rica e ajuda-nos a entender a problemática de perto. Sempre espero que os alunos retornem do campo com novas perguntas para trabalharmos em sala de aula e algumas reflexões para o futuro profissional.

Os procedimentos didáticos são definidos a partir dos objetivos definidos no processo de planejamento. A discussão coletiva, a leitura de textos informativos e construção de relatórios são procedimentos metodológicos que contribuem para a construção do conhecimento em uma perspectiva criativa e autônoma.

O primeiro passo é tentar articular a aula de campo com outros componentes curriculares. Desse modo, o planejamento deve ser feito com outros professores, tentando operacionalizar conceitos teóricos na realidade que será estudada.

O contrato didático antes da nossa saída para o campo, pois do contrato didático estabelecido iremos ou não alcançar os resultados esperados.

Masetto (1992) ensina que a sala de aula é o lugar de coexistência em que a pessoa do estudante, como sujeito da aprendizagem, e a do docente, como mediador entre a ciência, o real e a sala de aula, colaboram para metamorfosear o espaço escolar em momentos de ação e emancipação.

Pergunta 5. Quais são os principais desafios enfrentados por você em sua prática docente?

- Estimular o licenciando para leitura
- Motivar os futuros professores para o exercício da docência
- Mediar o conhecimento com as metodologias ativas no ensino de Geografia.

Os professores destacaram como desafios na prática docente fatores de ordem estrutural, tecnológico, metodológico e pedagógico. Do ponto de vista estrutural, relataram o baixo poder aquisitivo dos estudantes, o imaginário social a respeito da profissão do professor, o Curso de Licenciatura em Geografia, que não está entre os mais cotados no mercado, e o discurso do professor e sofredor; e por trás desse pensamento, existe o mau profissional, que legitima a continuidade do olhar do professor coitadinho perante a sociedade.

Quanto à motivação do exercício da docência, os professores salientaram que as mudanças rápidas conduzidas pelo meio técnico científico e informacional chegaram a todos os lugares, em especial, à sala, e vêm disputando o espaço com o mundo virtual.

Existe uma forte preocupação nos discursos dos professores em tratar de forma permanente a formação; tornar o conhecimento algo provocativo; fortalecer o desenvolvimento das práticas coletivas; mediação pedagógica com o projeto institucional.

Conforme os Professores 1, 2 e 6 respectivamente:

Problemas estruturais como o baixo poder aquisitivo dos estudantes relacionados com a evasão escolar.

O discurso do professor que justifica e legitima o mau profissional. A sociedade tem o olhar como coitadinho do discurso piegas, e quem se ancora nele é porque busca tornar implícita sua lacuna na formação.

Cuidar da formação permanentemente como forma de atender a dois aspectos importantes: o inacabamento humano e a dinâmica do conhecimento e da realidade.

O pensamento dos professores, quando entrevistados, aproximou-se das ideias de Zeichner (1993), que atribui a reflexão ao exame dessas questões e atitudes, e não apenas saber se atingiram as finalidades e metas. A reflexão, todavia, resulta em percepção, comoção e afeto, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser embrulhado e entregue ao professor para a ensinagem.

O conceito de reflexão adotado por Zeichner (1993) é sustentado na visão político-epistêmica e é idealizado como uma perspectiva do trabalho pedagógico.

Dessa forma, tornam-se relevantes os discursos dos professores a respeito de seus desafios no que consiste à concretização das práticas pedagógicas. Os sujeitos professores, em suas vozes, estão mapeando suas caminhadas como profissional autônomo que se preocupa, reflete, de forma crítica, sobre sua prática, buscando entender o processo de aprendizagem dos

saberes acadêmicos em relação ao contexto que se materializa no ensino e na política educacional.

Como resultado dessas percepções docentes, o professor edifica o conhecimento crítico-reflexivo sobre o exercício da docência por ele vivido, pondo em pauta as conquistas e lacunas que lhe permitem amadurecer intelectual e profissionalmente.

De um modo geral, podemos dizer que a epistemologia da prática é uma abordagem teórica que se foi constituindo em contraposição à racionalidade técnica. Ao questionar o problema da relação teoria-prática, seus pensadores defenderam uma concepção de formação que valoriza uma posição ativa do sujeito no processo de aprendizagem, aspecto que favorece o desenvolvimento de um currículo mais aberto e centrado na realidade e nas necessidades do sujeito aprendiz. (SANTOS, 2010, p. 43).

Podemos compreender que a epistemologia da prática apresenta-se como proposta cuja principal inquietação correlaciona-se com a experiência individual somada ao exercício profissional, promovendo a efetuação do conhecimento. Desse modo, as percepções dos professores são olhadas e tomadas como teorias e métodos na educação e no ensino.

Segundo Santos (2010), a reflexão é tomada como estratégia que oferece oportunidades para o sujeito construir e reconstruir experiências, assim como tomar ciência dos saberes e ter convicção que fundamenta sua prática.

Pergunta 6. Como você foi formado na academia?

Formação pautada em um currículo acrítico

- Dualidade entre formação específica e formação pedagógica
- Disciplinas pedagógicas inseridas como complemento para o Curso de Licenciatura, o modelo três mais um
- Curso com olhar de bacharelado
- Formação de qualidade pautada na leitura, pesquisa e discussões
- Carências em uma política de atividades de campo.

Os professores pesquisados também foram investigados quanto à sua formação acadêmica, e mais de 50% dos entrevistados justificaram ter uma formação limitada do ponto de vista das disciplinas pedagógicas que norteiam o Curso de Licenciatura em Geografia. Conforme os discursos dos Professores 1, 3, 4, 6, 8, 10 e 11.

Minha formação foi pautada em um modelo 3+1, e as disciplinas relacionadas com a licenciatura foram inseridas no curso como complemento, e não de maneira pensada para a formação docente.

Minha formação foi baseada no esquema 3+1, onde havia claramente a separação entre a formação específica e a formação pedagógica. Assim sendo, tive poucas oportunidades de discussão acerca do processo de ensinar e aprender. Vale ressaltar, também, que minha formação foi pautada em um currículo acrítico, trabalhado de forma mecânica, com ênfase no ensino ‘decoreba’. A clássica divisão entre Geografia Física e Geografia Humana também foi um aspecto preponderante em minha formação, e a Geografia Física prevaleceu na organização do currículo do futuro professor de Geografia. Enfim, posso dizer que o curso de licenciatura que cursei me proporcionou pouquíssimo espaço para pensar a formação do ‘professor de Geografia e o exercício da atividade docente’. Quanto às oportunidades de pesquisa, ficaram limitadas à resenha de livros e textos.

Avalio minha formação docente como insuficiente, pois o curso estava voltado para o bacharelado e as disciplinas pedagógicas estavam concentradas nos dois últimos períodos de curso. Infelizmente, não havia uma atenção apropriada para a área de ensino de Geografia.

Tivemos poucas aulas de campo e trabalhos interdisciplinares. Além disso, a prática pedagógica era muito limitada, pois só me lembro de ter ido à escola de campo de estágio no último semestre do curso.

Sou formada em Licenciatura em Geografia pela UFPE. Durante o curso, tive uma formação mais voltada para uma prática de pesquisa, típica dos bacharelados. No entanto, alguns docentes influenciaram para despertar meu interesse pela aula de campo, e me fizeram perceber quanto essa prática contribui para a construção do conhecimento.

Infelizmente, minha formação foi muito mais teoria que prática. Estudei no turno noturno, em uma universidade particular, não tive oportunidade para pesquisa e extensão e poucas aulas de campo.

No tempo em que fui formado na faculdade, infelizmente, não havia uma política de estímulo à realização de aulas de campo e prática. Foram realizadas poucas atividades dessa natureza, e não contei com nenhuma aula ou disciplina que formava esse saber. Na verdade, todo o desenvolvimento de atividade prática foi adquirido por mim ao longo do tempo de minha atuação profissional, representado pela experimentação de erros e acertos. Hoje, conto com conhecimento sobre a realização de práticas ligadas à Geografia da Natureza, graças ao meu aperfeiçoamento profissional quando da realização do Mestrado.

Os docentes demonstram entendimento com relação à importância da pedagogia e suas lacunas no decorrer de sua formação. Alguns associaram a qualidade de sua formação a sucessivas leituras, reflexões, domínio dos formadores em relação ao conhecimento específico, mesmo os saberes sendo construídos em um perfil de bacharelado.

Verifica-se, pela coleta de dados, que boa parte dos professores concluiu a formação em um contexto de democratização do ensino. Nos seus diálogos, percebemos ruptura nas racionalidades tecnicistas para racionalidade pedagógica prática reflexiva.

O convívio com a formação pedagógica, segundo Santos (2011), leva o professor a refletir sobre o ensino, assim como sobre seu propósito seus meios, seus fins. Conforme as respostas dos Professores 5, 7 e 9:

Considero minha formação boa porque estudei com os ícones da Geografia.

Durante minha formação, pude contar com a contribuição de excelentes docentes com as mais diversificadas e amplas bagagens de conhecimento, sendo apresentado por eles a importantes nomes da ciência geográfica. Minha formação foi bastante rica não só no âmbito teórico, em sala de aula, mas, sobretudo, no âmbito prático, nas aulas de campo, essas que me permitiram o conhecimento prático da geografia dando-me maior embasamento e segurança ao tratar de assuntos dessa ciência.

Minha formação em Geografia foi na modalidade Bacharelado em Geografia Física, Em relação à prática de campo, foi meu grande laboratório para esse tipo de atividade, que era muito valorizado e frequente na instituição. No fim de cada semestre, havia aulas de campo de todas as disciplinas (em geral, separadamente). O planejamento delas era minucioso, e a brilhante atuação dos mestres ao longo de todo o trajeto, chamando a atenção para paisagens e fenômenos, relacionando-os com o conteúdo, fornecia-nos os subsídios necessários à realização das atividades propostas. Tive excelentes oportunidades porque a instituição incentivava essa prática, fornecendo toda a estrutura necessária, como transporte e pagamento de diárias, já no início dos anos 1990.

Essas afirmações evidenciam o que Tardif (2002) minucia como o saber plural, construído por diversos saberes procedentes das instituições de educação, da formação profissional, dos currículos da atividade docente cotidiana. O saber é, portanto, essencialmente híbrido. No entanto, Gauthier (1998) percebe o ensino como movimentação de vários saberes que formam uma espécie de receptáculo aproveitado para responder às demandas das situações concretas do ensino.

3.2 Mediação pedagógica na aula de campo por parte dos professores na academia

A proposta inicial desta seção é problematizar quais são as opções para refletir a mediação pedagógica na aula de campo por parte dos professores de Geografia na academia. No primeiro momento, discorreremos sobre as reflexões de pensadores sobre o papel dos professores universitários de Geografia e a necessidade de reflexão quanto à sua atuação na referida ciência.

Por meio desta discussão, partiremos para as reflexões que envolvem a relação professor-estudante e os elementos constituintes das racionalidades que se manifestam no

grupo de professores no momento em que estão concretizando as práticas pedagógicas em aula de campo; portanto, tomamos como base a contribuição dos autores Carvalho (2007), Masetto (2012), Santos (2011) e Therrien (2006b) sobre a temática em foco.

A citação inicial de Santos (2013) anuncia que a Geografia é uma das áreas que têm pensado sobre o ser professor na universidade e indica a necessidade de se averiguar a teoria do conhecimento, o que sustenta a atuação e o propósito do professor sobre conteúdos, metodologias, maneiras de ensinagem, de investigar e imaginar; enfim, aquilo que caracteriza na intimidade as situações de ensino e que contribui relevantemente para a construção desta seção no que consiste o papel da mediação pedagógica entre os sujeitos formadores e os futuros professores da educação básica.

É interessante mencionar que o conceito de mediação pedagógica tem sua raiz pautada na “pedagogia progressista” em um contexto histórico educacional democrático. Buscava-se uma relação de afetividade entre professor-estudante e a ideia de compartilhar o ensino com a propositura de formar cidadãos em uma sociedade que apresentava mudanças no quadro social e econômico. Anteriormente, até a década de 1970, a educação brasileira estava pautada no ensino tradicional no qual o papel do professor era executar o trabalho de transposição dos conteúdos exigindo disciplina por parte dos estudantes no momento de explicação dos temas para melhor concentração e assimilação. Desse modo, o olhar do estudante como sujeito passivo com o dever de memorizar os conteúdos e prestar os exames necessários para aprovação do ano letivo.

Carvalho (2007) chama a atenção para um significativo período; a racionalidade pedagógica que atravessou a práxis na composição docente foi a clássica e teve como pensamento (e talvez ainda tenha) que o ensino é o trabalho de transposição e reprodução de ideias.

Com as transformações no modo de vida da sociedade e as novas demandas em todos os segmentos, em especial na educação e precisamente no chão da sala de aula, surgem novos questionamentos a respeito do papel do professor de Geografia na sociedade contemporânea no que consiste às novas competências exigidas para os professores que realizam as atividades docentes em nível superior.

O surgimento do curso de Geografia nesse contexto de mudança política, social e econômica e as alterações de concepção no modo de vida das pessoas, reflexo do impacto do meio técnico científico e informacional, foram fatores que estimularam o processo

de averiguação do ensino da referida instituição, antes responsável apenas pelo ensino técnico integrado e agora com um novo atributo.

A inserção do Curso de Licenciatura em Geografia do Campus Recife do IFPE deve justamente se pautar na formação de estudantes enquanto sujeitos sociais críticos, tanto por sua inserção do mundo do trabalho, quanto pela conquista da autonomia intelectual. (IFPE, 2012, p. 89).

Tal contexto fomentou a necessidade de estudar a percepção dos professores de Geografia, todos com experiência na Educação Básica. Peculiaridade que motivou nossa inquietação no sentido de pesquisar quais os traços mais significativos de racionalidades evidenciadas na equipe de professores no momento em que estão em exercício de aula de campo com os estudantes da licenciatura.

Segundo Therrien (2006b), os professores formadores de professores competentes nas áreas de conhecimentos específicos e nos laboratórios onde executam a labuta do trabalho docente coordenam os processos formativos com o predomínio da racionalidade da cultura normativa e instrumental alheios ao olhar pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

No momento da aula de campo, os docentes apresentaram dualidades, seja pelas prescrições normativas e disciplinares do currículo, seja na flexibilidade didático-pedagógica manifesta por traços das racionalidades técnicas, principalmente nos conhecimentos específicos relacionados com a Geografia Física; também se observou em suas práticas pedagógicas a presença das racionalidades reflexivas.

Nesse sentido os professores realizaram discussões sobre os aspectos sociais, econômicos, naturais, de maneira integrada, correlacionado as distintas escalas, trocando experiências, dialogando com os licenciandos e colegas em uma prática interdisciplinar com uma riqueza de saberes, porque o grau de experiência faz o alicerce da formação do futuro professor, simultaneamente, em uma práxis repetitiva, mas com elementos inovadores (crítico-reflexivo). Observa-se uma relação de convivência no trabalho desses professores de natureza de racionalidade técnica e pedagógica reflexiva.

No bojo dessas ações de ensino desenvolvido pelos professores, há ressignificação de elementos na aula de campo com acréscimo de mudanças de percepções sobre os conhecimentos acadêmicos, escolares, do senso comum, da pesquisa e dos próprios saberes da Didática no ensino de Geografia e no ensino superior.

Masetto (2012) observa que os professores universitários, nas últimas décadas, começaram a pensar e conscientizar-se de que seu papel de docente nessa categoria de ensino

exige, além do domínio do conhecimento específico e pesquisa, a competência pedagógica, pois ele é um profissional da área de Educação e tem o dever de fazer os estudantes na graduação aprender. Conforme Cunha (2006b), procedimentos emancipatórios também demanda conhecimentos técnicos e gregários que representem um saber construir que ultrapasse os processos de reprodução.

A aula de campo no IFPE tem sido uma importante metodologia de mediação pedagógica entre as disciplinas da matriz curricular profissional como Laboratório e prática de Ensino em Geografia, Estágio Supervisionado, Seminário Interdisciplinar e também do diálogo das disciplinas de conhecimento específico, sobretudo ampliando o uso de novas habilidades; entretanto, inovando com oficinas na produção de recursos didáticos no estudo da cartografia básica no Laboratório de Prática de Ensino em Geografia, vivenciados em aulas de campo. Também as oficinas de amostra de solos ministradas por estudantes e transformadas em relatos de experiências do componente curricular de Estágio, o que permite relacionar a relevância do conhecimento pedagógico e conhecimento específico na formação do professor de Geografia.

Percebeu-se nas aulas de campo realizadas pelos professores de Geografia Física distintos saberes referentes ao domínio dos conteúdos praticados pelo grupo com muita destreza e planejamento. No decorrer da atividade, os formadores, com seus diferentes discursos, pensamentos, argumentos e ideias, protagonizaram didaticamente o processo de ensino-aprendizagem. Tais fatores mencionados causaram rupturas, porque nos momentos de pausa de nossas atividades, trocávamos ideias do que significa ser professor de Geografia e como trabalhar a Geografia Física com metodologias atrativas e integradoras com os elementos que compõem as paisagens.

Pimenta e Anastasiou (2002) trazem contribuições para essa discussão: pensar em uma concepção coletiva aquilo que se faz é pôr-se em alta roda e deixar-se compreender; atrever-se a colocar à mostra o que fazemos com muita dificuldade no sentido de expor nosso trabalho à crítica, uma vez que, como professores do Ensino Superior, estamos condicionados a processos de planejamento, execução e reprodução do conhecimento.

Os professores em seu exercício rotineiro com os estudantes são os protagonistas e mediadores do conhecimento e dos saberes escolares. Santos (2011) enfatiza que o docente de profissão possui sapiência específica, que é sensibilizada, utilizada e produzida por eles no âmbito de suas atividades no dia a dia.

A contribuição do conhecimento geográfico constitui-se um notável meio para assimilar as principais questões que afloram no planeta e no lugar em transfiguração. Nesse ínterim, é inadiável reexaminar os procedimentos didáticos que orientam o Ensino de Geografia, priorizando cada vez mais, na visão da racionalidade crítica, fundamentada na reflexão, no entendimento e na interpretação em relação aos problemas que se revelam no espaço geográfico contemporâneo em diferentes escalas.³ Nessa situação percebe-se que o local e o mundo caracterizam integralidade inerente.

As pesquisas realizadas para entender o significado da preocupação dos professores de Ensino Superior na formação de profissionais da Educação são um elemento fundamental para caracterizar e compreender o processo de formação do professor. De um lado, o interesse dos professores em minimizar as dualidades existentes no ensino de Geografia, tomando assim, atitudes diferentes no ato de mobilizar os saberes.

Por outro lado, os futuros professores com intenção de aprender de forma inovadora, todavia, antes de colocar seus pés na Chapada Diamantina, tiveram acesso ao conhecimento sobre o local não apenas do ponto de vista da Geografia Física como a Geomorfologia, climatologia, biogeografia, mas também aos aspectos culturais, turísticos, populacionais e às questões políticas e ambientais.

Verificou-se, por parte dos formadores de professores, domínio do conhecimento, sobretudo no trabalho de transposição dos conteúdos em aula de campo correlacionando as teorias analisadas previamente com a realidade e o afloramento dos aspectos pedagógicos, didáticos e técnicos que envolvem as práticas pedagógicas no saber fazer no exercício da docência.

Essa é uma questão muito interessante pelo fato da interação dos processos que identificam o trabalho do professor em um contexto de inovação pedagógica, porque implica competências que propiciam a aprendizagem dos estudantes em uma visão de mediador dos saberes, exigência da Educação Geográfica. Masetto (2001, p. 85) percebe a aula como “espaço e tempo durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações”. Com base nessa reflexão,

³ A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e em primeiro lugar tem de ser assimilada pelo que vai ocasionar, com seus atos reais, efetivos. Ver Sánchez Vázquez (1977, p. 206). Tal transformação entre teoria e prática e a atividade prática transformadora se inserem em um trabalho de educação das consciências de organização de meios materiais e planos concretos de ação. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

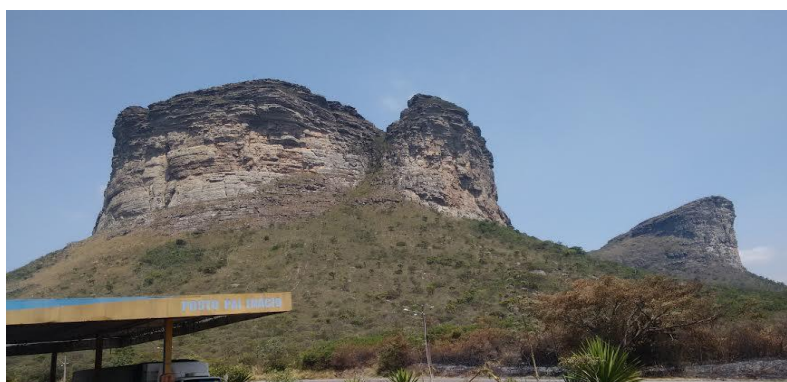
esmiuçaremos trechos das atividades de campo no âmbito da Geografia Física e Geografia Humana.

Quanto às ações didático-pedagógicas que compreendem a Geografia Física, o professor descreveu a paisagem e desenvolveu a prática do estudo do solo com itens como litologia, horizontes, camadas, profundidade, cor, textura, estrutura e topografia. O professor de climatologia integrou os conhecimentos de temperatura, umidade às condições que influenciam no desenvolvimento do solo. O professor de Biogeografia abordou os aspectos fitogeográficos associando os tipos de vegetação ao clima e as reservas ambientais entre elas, a reserva ambiental (Sempre Vivas) no município de Mucugê-BA.

As fotografias 1 a 5 foram constituídas pela autora por meio de celular no momento das paradas do ônibus solicitadas pelos professores responsáveis por ministrar os conteúdos das distintas disciplinas. O objetivo de registrar as imagens é contribuir de maneira efetiva e reflexiva para as atividades pedagógicas realizadas pelos professores em exercício do magistério.

O morro do Pai Inácio localiza-se no município de Palmeiras, que faz parte da Chapada Diamantina Central, área geográfica que abrange total ou parcialmente as cidades de Lençóis, Andaraí, Mucugê, Seabra, Itaeté, Ibicora e Iraquara (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Morro do Pai Inácio-BA



Fonte: A autora, 2015.

Os professores em exercício da docência, e fundamentados por autores como Pedreira, (1994), Bomfim e Pedreira (1990) e Bomfim, Krug e Nolasco (1996), reconheceram que o estudo da paisagem tratada na Fotografia 1 compreende um testemunho erosional situado no flanco ocidental do anticlinal do morro do Pai Inácio, região central da Chapada Diamantina no estado da Bahia. No momento da mediação pedagógica, os professores localizaram

geograficamente o objeto de estudo (o morro) e, com os recursos técnicos disponíveis, solicitaram dos estudantes o uso do GPS e, assim, identificaram as cotas altimétricas e utilizaram cartas com escalas de 1: 25000/ 1: 20000 do local que estava sendo estudado. Posteriormente, os professores caracterizaram geologicamente o morro do Pai Inácio, as litologias predominantes, idade, granulometria e a relação geológica com os recursos minerais da região em tela.

O estudo propiciou o conhecimento climático e suas características principais como temperatura e umidade. A fitogeografia do morro também foi analisada e associada ao relevo e solo, clima, além dos aspectos hidrográficos e os tipos de vale. Ressaltamos que, no momento de concretização das práticas pedagógicas, o saber fazer dos professores ocorreu em caráter interdisciplinar, um grupo de vozes e saberes, bem ritmado, de forma tão natural, apresentando rupturas no sentido de minimizar as dualidades entre as disciplinas da Geografia Física ensinadas no contexto da aula de campo. Os estudantes que se haviam apropriado do artigo dos autores supracitados esclareceram dúvidas sobre os conteúdos com os professores, observaram atentamente a paisagem, fizeram registros das explicações dos professores, comparações. Após a mediação, os licenciandos documentaram o morro do Pai Inácio por meio de fotografias para elaboração do relatório acadêmico.

Os professores tiveram a preocupação e experiência em promover o saber agir no sentido de selecionar os conteúdos de aprendizagem que contemplassem o contexto histórico levando em consideração os saberes ancestrais da população nativa, as atividades econômicas pretéritas e atuais realizadas pela população local. Nesse contexto de mediação pedagógica os professores discutiram e refletiram as políticas públicas direcionadas à região, que é turística, e as influências das diferentes escalas local, regional, nacional e global, e como as influências dessas escalas impactam no modo de vida da população local em especial a empregabilidade, educação e qualificação das pessoas envolvidas com as atividades do turismo.

As reflexões sobre o conhecimento histórico regional da Chapada Diamantina contou com o contato da população local. Os professores se organizaram para fomentar discussões que aprofundassem as relações de convivência com a população nativa e, ao chegarem ao local de estudo, o morro do Pai Inácio, tiveram apoio de guias turísticos experientes para dialogar com os estudantes a respeito das lendas do morro, do modo de vida da população local e suas relações com os distintos turistas; também as finalidades dessas atividades e as relações cotidianas durante o ano na referida cidade – Lençóis.

No decorrer do diálogo entre a população local, verificou-se que os saberes ancestrais, como a capoeira, são muito valorizados por turistas estrangeiros que visitam a área geográfica, e nessas relações turísticas alguns filhos da Chapada tiveram oportunidade de apresentar sua cultura em outros países. A maioria da população sobrevive das atividades relacionadas com o turismo e qualquer problema que ocorra no meio ambiente, como queimadas criminosas, afeta diretamente as atividades turísticas.

Os estudantes, no momento do diálogo, preocuparam-se em averiguar os investimentos por parte da prefeitura e o estado da Bahia na política educacional, e em capacitações para os guias desenvolverem atividades turísticas com sustentabilidade. Os guias afirmaram receber essas capacitações embora, alguns ainda apresentem resistência. Nesse contexto ocorreram trocas de experiência e saberes por parte de todos os sujeitos envolvidos; portanto, o cenário de aprendizagem – a Chapada Diamantina, em especial, o morro do Pai Inácio – e as práticas pedagógicas reflexivas mobilizadas pelos professores aprofundaram o conhecimento teórico e fortaleceram a construção da autonomia e percepção dos futuros professores de Geografia.

A Fotografia 2 retrata um trecho da viagem ao município de Ribeirão-PE, situado ao sul do Estado com características geográficas favoráveis ao estudo de solos do tipo latossolos típico da região. A medição constitui-se a primeira etapa de identificação para caracterizar o perfil do solo com seus distintos horizontes.

Fotografia 2 – Identificação da área geográfica para estudo e medição do solo em Ribeirão-PE



Fonte: A autora, 2015.

Na Fotografia 3, mostra-se o momento em que o estudante de Licenciatura e monitor da disciplina de pedologia iniciou a escavação do material rochoso para averiguar as características de coloração, textura e suas diferenças pedológicas entre um horizonte e outro.

Fotografia 3 – Características dos horizontes do solo em Ribeirão-PE



Fonte: A autora, 2015.

Os estudantes assimilaram com maior precisão as características de cada horizonte do solo, identificando a coloração, textura, porosidade, tipo de minerais, estrutura granular ou em bloco e o processo de intemperização do solo provenientes do tipo de clima, como também o processo de erosão e fatores que promovem o desgaste do solo e causa impactos significativos no cotidiano das pessoas. Os textos foram redigidos mediante os registros na aula de campo (Fotografia 4).

Fotografia 4 – Análise dos horizontes do solo: textura, coloração, minerais e desgaste



Fonte: A autora, 2015.

Os professores e estudantes realizaram visita técnica à área do Projeto Sempre Viva e se hospedaram no município de Mucugê-BA (Fotografia 5), considerado o mais importante projeto de linha Projeto de Execução Descentralizada (PED). O objetivo do Projeto Sempre

Viva é promover atividades de reprodução, para possibilitar à população local geração de emprego por meio do artesanato em uma política de sustentabilidade ambiental. “Ao vivenciar as formas de aprender Geografia o Graduando poderá estabelecer as bases para ensinar Geografia.” (CALLAI, 2011, p. 7).

Fotografia 5 – Área de conservação: visita técnica à reserva Sempre Viva em Mucugê-BA



Fonte: A autora, 2015.

Essa fotografia do Projeto Sempre Viva foi inserida no texto em razão do contexto observado como pesquisadora no diálogo entre um professor de Geografia Física e um estudante licenciando em Geografia e doutorando em Ciências biológicas, que discutiam as espécies encontradas no percurso da aula de campo, sobre a diversidade da flora, as espécies raras e a importância do projeto na manutenção de determinadas espécies. Nesse cenário trocaram perguntas e sugestões, uma verdadeira troca de saberes incluindo fatores como clima, solo, hidrografia, sobretudo, o papel da educação ambiental para a sustentabilidade das espécies.

No decorrer da visita ao local, ocorreu palestra, discutiu-se como se desenvolveu o processo de Educação Ambiental para manutenção das paisagens, principalmente o uso das cachoeiras, e a importância dos recursos hídricos para o abastecimento do Estado pelas artérias dos rios das Contas e Paraguaçu. Esses objetivos propostos e vivenciados pelos grupos em aula de campo têm consequências significativas para a sistematização e o procedimento de aprendizagem na Geografia escolar e no Ensino Superior.

O que se espera é a constituição de um profissional transformativo que, na sua atuação, seja capaz de articular conhecimentos teóricos e práticos, mobilizando e transformando criticamente seus conhecimentos a partir da interação dialógica com seus pares os demais participantes do processo educacional. (SANTOS, 2015, p. 133).

As disciplinas de Geografia Urbana e Métodos e Técnicas da Pesquisa em Geografia tiveram o propósito de analisar a produção do Espaço Urbano se apropriando dos conceitos de Autossegregação, Segregação Socioespacial e Sociabilidade. Em seguida, propiciaram a reflexão da cidade como espetáculo com o objetivo de incentivar os estudantes a perceberem as investidas do poder público com a intenção de promover a cidade como destino turístico.

Os professores se valeram da categoria pesquisa para alcançar as metas inseridas no Projeto da Aula de Campo. O objeto de estudo em campo foi o uso do Espaço Público, para concretização dos objetivos listados pela equipe de professores, assim, os estudantes em momento de formação e devidamente orientados aplicaram questionários e entrevistas entre a população local com posteriores discussões sobre o que respondeu cada sujeito investigado. Em Natal, visitaram o condomínio de luxo e perguntaram ao administrador, dono do condomínio, como se estabelece a relação de vizinhança com a população local no que consiste a serviços básicos, entre eles, a segurança.

Em João Pessoa, as entrevistas e a aplicação dos questionários realizaram-se na Praça Vidal de Negreiros, conhecida como Ponto de Cem Réis. Os estudantes em discussão com os professores apresentaram resultados preliminares a respeito dos frequentadores que se constituem de diferentes classes populares, muitos trabalhadores, comerciantes, poucos jovens, nenhuma criança e grupos de idosos a passar o tempo. A pesquisa abordou os seguintes pontos: sexo, idade, escolaridade, ocupação profissional, situação profissional, renda familiar e religião. “A competência de saber ensinar, contudo, se situa além do domínio dos conteúdos de um campo específico de conhecimento: requer a transformação pedagógica dos conteúdos a ensinar considerando a dinâmica da relação de mediação entre o docente e aprendiz.” (THERRIEN, 2010, p. 311).

A composição e a harmonização desses conhecimentos vivenciados pelos sujeitos, ou seja, os princípios que legitimam essa mediação apresentam uma base epistemológica definida. A percepção sobre a epistemologia da prática do docente, Tardif (2002, p. 225) retrata como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Proferir que a racionalidade que mobiliza o exercício da docência tem seu pensamento vanguardista na epistemologia da prática nos possibilita classificar esta como racionalidade pedagógica. Therrien (2006b) comenta que a epistemologia da prática se situa no confluente de saberes que integram a identidade profissional. Sacristán (1999, p. 25) contribui para esse pensamento quando estabelece que “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”. À medida que se conquista a mediação por meio de visões, por mais híbridas que sejam elas, pode-se descobrir alternativas para um ensinamento que conduza a um aprendizado significativo.

Os professores em situação de aula de campo se mostram com domínio dos conteúdos, e os conceitos geográficos trabalhados pelos formadores lhes permitiram conduzir com destreza as atividades pedagógicas. Esse domínio dos conteúdos analisados em aula de campo representa o entendimento do significado da Geografia, seus princípios e conceitos que permeiam seus estudos dos fenômenos de ordem geográfica, favorecendo a mediação pedagógica e seus significados no cotidiano acadêmico. Além disso, esse domínio é relevante para uma acertada percepção espacial, dos saberes essenciais, típicos da disciplina, para produzir o conhecimento da ciência em foco e o processo de aprendizagem.

As discussões a respeito da profissionalidade do professor de Geografia, sua didática, metodologia, sua competência, sua habilidade, sua forma de agir no momento de concretização do exercício da docência em sala de aula ou, em aula de campo, são uma das questões mais discutidas em eventos acadêmicos. A racionalidade pedagógica, conforme Carvalho (2007) entende, é o modo de pensar sobre as razões, os pontos de vista, e as deliberações, os saberes da prática pedagógica, sua sistematização e sua distribuição, mostrando o que os pensadores Tardif, Lessard e Lahaye (1991) atribuem de erudição docente em ação.

A Geografia, ciência responsável pelo estudo do espaço geográfico e pelos saberes curriculares, tem grande responsabilidade nesse momento de mudanças no que se refere ao trabalho e à postura do professor de Geografia na contemporaneidade. As demandas que emergem do saber próprio da Geografia agora são outros mais específicos e urgentes. Formar professores para memorizar dados sociais e formas de relevo, características de racionalidade instrumental, já não responde à realidade que envolve a sociedade informacional. Conforme Cavalcanti (2005, p. 187): “O pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio.”

O educar no ensino de Geografia é promover diálogo entre os formadores de professores e futuros formadores. Nesse sentido existe forte possibilidade de motivação por parte dos licenciandos no momento da ensinagem fomentando rupturas e novas subjetividades e a busca pelo caminho da autonomia.

A aula de campo favorece o desprendimento de uma visão de mundo restrita à terminologia dos conteúdos e compreendê-los; tudo que se tem e se observa na paisagem tem-se de apreender para alcançar as finalidades que não devemos entender apenas pelo ponto de vista cognitivo, mas, sobretudo, a inclusão das demais competências aqui tidas no sentido de capacidades e habilidades essenciais na prática de ensino de Geografia.

Dessa maneira, os conteúdos específicos da Geografia no processo de aprendizagem não se limitam às disciplinas de Geografia Física e Geografia Humana e ao método tradicional de ensino. Todavia, na mediação pedagógica, serão considerados conteúdos da ação docente as relações de afetividade, subjetividades, capacidade de criação do estudante, as relações intersubjetivas e a inserção social.

A reflexão sobre as rápidas mudanças que ocorrem no espaço geográfico e no ensino de Geografia constitui-se outro grande desafio na política educacional. Desse modo, um dos grandes desafios de um professor de Geografia é exatamente saber como lidar com o surgimento de novas racionalidades; em outras palavras, como o ensino vai ser mediado, quais as propostas de ensino e como estão emergindo para contemplar a práxis e suas implicações em uma percepção de ensino inovadora.

Por fim, acreditamos que uma abordagem reflexiva pautada em uma proposta que contribua para o professor como mediador de saberes de forma indissociável dos conhecimentos pedagógicos propicia ao estudante envolvido no processo de ensino o desenvolvimento do senso crítico que torne o sujeito mais participativo política e socialmente no lócus de convivência, além de maior possibilidade de trabalhar as diferenças entre os sujeitos aprendizes e maior humanidade com o outro.

3.3 Os temas selecionados para execução da aula de campo

Por que é tão relevante essa temática? É importante porque os professores, no momento de labutar as atividades intelectuais típicas do profissional da educação, apresentem destreza no referencial teórico e incluam outros elementos de ação no processo de ensino e aprendizagem que ressignifiquem e valorizem os conceitos e as experiências de todos os

envolvidos no momento da ensinagem. Todavia, refletir a respeito da seleção dos conteúdos é seguir em direção à mediação do conhecimento, ação, capacidade do ensinar de maneira compartilhada e construir uma leitura de mundo que perpassa os livros didáticos.

Consoante já discutido nesta pesquisa, os cursos de Licenciatura responsáveis pela formação de professores devem contribuir para o robustecimento de uma sociedade democrática, marcada na constituição da condição de cidadania plena, além de uma formação acadêmica pautada para o mundo do trabalho com profissionalidade.

Nesse sentido, é importante o papel do professor mediador que pense de maneira autônoma, que o currículo contemple o saber acadêmico em si mesmo, mas integrado a uma concepção pedagógica da transposição didática. Os conteúdos geográficos lecionados na Academia precisam ser ministrados e, acima de tudo, articulados como conteúdos didáticos. Desse modo, colaborar para a formação do futuro professor como sujeito social, que lhe permita compreender criticamente o mundo e a realidade onde vive, e perceber como as realidades são indissociáveis na aprendizagem.

A seleção dos conteúdos para o trabalho didático-pedagógico de transposição constitui um arcabouço teórico metodológico de andamento do processo de ensino. Jamais se pode olvidar o Ensino de Geografia; como um dos processos formativos do homem, tem como meta essencial criar haveres concretos para sistematização do aprimoramento e integração dos saberes, incluindo o mundo por meio do local onde se compartilham as relações de afetividade, conflitos, lutas de classe, lazer e, ao mesmo tempo, aspirando no mundo as mudanças que são de escala local. Essas coisas se tornam possíveis com uma metodologia de ensino-aprendizagem crítica, reflexiva e perspicaz das modificações pelas quais o mundo hodierno vem passando.

Nas últimas décadas, os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares de Ensino, LDB, Pareceres, Parâmetros curriculares, têm defendido uma aprendizagem como processo de construção compartilhada, propondo objetivos educacionais; promovendo procedimentos por parte dos professores que estimulem os estudantes, em nosso caso, os licenciandos, em uma formação mais autônoma, que possibilitem o professor organizar melhor os saberes e conduzir seu trabalho com uma postura pedagógica, pois ele é o protagonista de seu saber fazer.

Cavalcanti (2002) chama a atenção para o tipo de formação de professores que tenciona o incremento de uma educação voltada para uma racionalidade crítico-reflexiva, que lhes forneça compreensão e favoreça as dinâmicas que permitam a mediação entre teoria e

prática do ensino. É cabível que o processo de formação traduz-se de forma contínua e procure enriquecer uma relação dialética pautada no ensino-pesquisa, teoria-prática. A autora enfatiza a necessidade de oportunidade de discussão sobre o papel da Geografia na formação dos sujeitos como cidadãos e a respeito das distintas percepções da Geografia, especificamente sobre o ofício da Geografia escolar alvo de inúmeras críticas.

Diante do exposto, podemos mencionar que as metodologias e os conteúdos ministrados pelos professores do IFPE em situação de aula de campo integraram-se a Diretrizes de Ensino, Orientações Curriculares, Eixos de Área e conceitos estruturantes. No decorrer das atividades de ensino, problematizou-se a realidade tendo em vista sua capacidade de mudanças ao longo do tempo. A formulação de conteúdos priorizou os conceitos e princípios que fomentaram o planejamento de uma ação didática que contemple o aprofundamento dos conteúdos, reconhecendo as dinâmicas presentes no espaço geográfico

Os professores em disposição de planejamento e seleção dos conteúdos para a execução das aulas de campo compreenderam os conteúdos em três aspectos: 1. preocupação com a conceituação do conhecimento específico da Geografia; 2. maneira de proceder com os conceitos a fim de promover na formação dos futuros professores a atualização dos conhecimentos, técnicas, metodologias, sagacidade em relação ao estudo do espaço e habilidade em lidar com os variados temas e a problematização que envolve o processo de aprendizagem; 3. atitude no sentido de criar uma postura inovadora entre os professores e estudantes de forma que os conteúdos contemplados no currículo formal integrem nas aulas de campo o currículo oculto, ou seja, as subjetividades e experiências dos licenciandos em uma perspectiva dialógica marcada por uma prática social. Concordamos com Libâneo (1994, p. 128) ao definir os conteúdos de ensino como uma coleção de:

Conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizadas pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto, conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de afetividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes.

Com base no exposto pelo autor, os conteúdos desenham o retrato da experiência social da percepção da humanidade no que diz respeito à ciência e aos modos de agir, transformando-se em apetrechos pelos quais os estudantes aprendem, compreendem, confrontam as premissas teóricas e técnicas da vida sociável. O ensino dos conteúdos, assim,

é um procedimento laborioso, uma ação compartilhada entre o estudo, assunto, ensinamento e estudantes.

Os conteúdos organizados pelos formadores primaram pela magnitude, isto é, predileções eloquentes, incluindo os elementos para serem refletidos e assimilados de forma ativa, crítica e consciente. O domínio da ciência, conteúdos conceituais, e *know-how*, conteúdos procedimentais, tencionam o avanço e o pensar autônomo e criativo.

Observou-se que os conteúdos ministrados durante as aulas de campo estavam recheados de traços culturais, do conhecimento específico, da técnica, e os modos de ação expressaram atividades práticas estabelecidas na relação formadores-licenciandos com o ambiente integrado físico e humanos, e das relações sociais vivenciadas pelo grupo com diferentes sujeitos na atividade de campo formando o que Libâneo (1994) atribui de saber científico.

Baseando-se nessa postura, os saberes provenientes da prática nada mais são do que as relações de convivência que os formadores em ocasião de ensino tentam mudar e mediar os fatores de exterioridade e interioridade inerente à sua prática. Tardif (2002) chama a atenção para a riqueza dos saberes vivenciados e faz uma instigação no sentido de que eles podem ser um salvo-conduto para a profissionalidade entre os professores da educação básica e com a mediação pedagógica entre o corpo docente de formadores dos cursos de Licenciatura responsável pela formação dos futuros professores.

De acordo com Luckesi et al. (2012,) o curso preserva um permanente convívio entre teoria e prática, entendidas no seu sentido mais fidedigno, e não como existência desvinculada. Os pensadores admitem ser os fundamentos teóricos uma explicação refletida e investigada da prática construída na manifestação da teoria e prática docente em um contexto de integração, edificando seu sentido e caminho emancipatório.

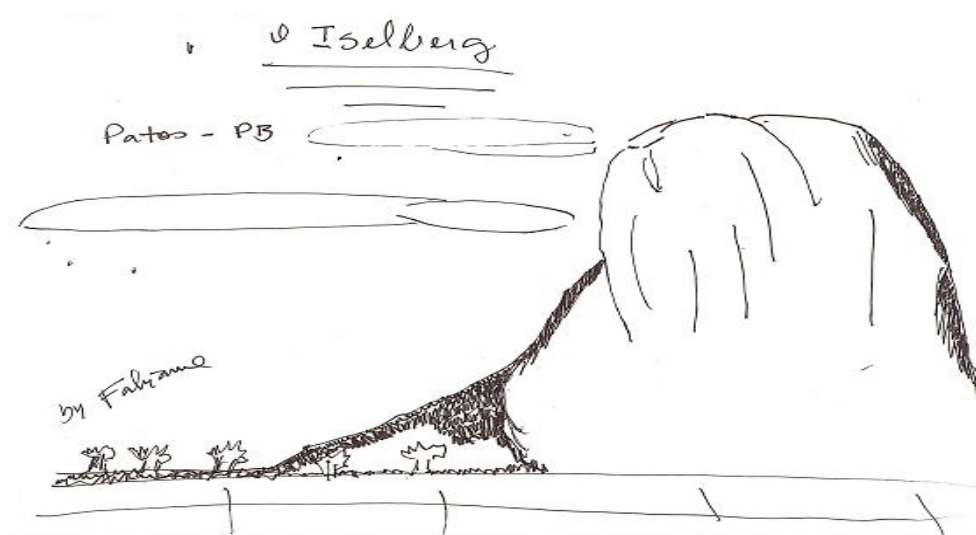
Nos procedimentos didático-pedagógicos ministrados durante o curso, os professores, no exercício de suas atividades, instigaram a construção do ensino mediando diferentes saberes em caráter autônomo em ambiente externo, os locais de aulas de campo, por meio da concretização das experiências que semearam a apreciação, percepção, contiguidade, apontamento, descrição, representação, observação e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a composição conceitual de um processo intelectual.

Diante da transformação da informação e comunicação, podemos justificar que o aprendiz do século XXI terá na Geografia relevante motivo que labora com novos pensamentos, perspectivas em que o lugar e o global designam-se em uma efetiva rede que

comunica cidadãos, atividades, trabalhos, funcionalidades, linguagem, ideias. Por conseguinte, assimilar sua relevância, ou seja, transformar alternativas em potencialidades despertando novidades nas relações da Didática do formador de Geografia a fim de selecionar os conteúdos e criar ou recriar condições que favoreçam mediar pedagogicamente o saber geográfico entre teoria e prática.

Em sala de aula, previamente ocorreu a troca de saberes das teorias específicas de ensino. Os formadores de Geomorfologia, Biogeografia, Climatologia e Cartografia discutiram e construíram com os estudantes, por procedimentos cartográficos, o trajeto da viagem (cidades). Após o trabalho de cada professor em sala de aula, as discussões se prolongaram com os pares de professores que participariam das aulas de campo com os ajustes necessários. Os licenciandos ainda não tinham vivenciado os locais, o que foi um elemento de conquista, visto que a contribuição teórica selecionada pelos formadores pôde fomentar várias inquietações em enfrentamento com o real e o empírico. Sendo assim, os licenciandos foram orientados a produzir recurso didático, mediante acervo fotográfico, mapas mentais de alguns recortes da viagem (Figuras 4 e 5).

Figura 4 – Paisagem das formas residuais de clima semiárido no estado da Paraíba



Fonte: F. Pereira, estudante do 5.º período do Curso de Licenciatura em Geografia. Mapa mental construído no trajeto da viagem, nov. 2014.

Figura 5 – Área de transição da Mata dos Cocais na região Nordeste



Fonte: A. Souza, estudante do 5.º período do Curso de Licenciatura em Geografia.
Mapa mental construído no trajeto da viagem, nov. 2014.

Adotar e selecionar não são práticas que ocorrem por acaso, mas definidoras da vida. Preferir os meios de preparar-se é escolher o currículo que se quer construir. A seleção coletiva integra a organização em uma concepção coletiva. Esta efetivará a disposição prévia, com a explicação dos apetrechos e das atividades a ser desenvolvidas no ensino (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

O futuro professor não deve intimidar-se com os meandros da construção dos conteúdos, pois nenhum desses princípios é considerado à parte, mas ligados em torno dos conhecimentos organizados. Muitos dos efeitos do processo de ensino não podem ser adiantados, e muitos resultam do próprio método de apreensão da atividade dos saberes e competências. O ponto de vista relevante a compreender, entretanto, é o embasamento do conhecimento da matéria e das metodologias de ensino, sem o que será muito complexo responder às determinações de um ensino de qualidade.

O formador mediador, logo, não se limita a transpor um determinado conteúdo, mas motiva o valor da significação dele, tornando-o individual para cada realidade que existe na aula de campo. Dessa forma, os licenciandos estarão verdadeiramente participando do processo didático-pedagógico, ampliando a percepção espacial e saindo da concepção de estudante passivo pautado na racionalidade instrumental para uma racionalidade prática

reflexiva de sapiência e informações a sujeitos pensantes críticos em busca de um caminho para emancipação do ensino.

Cunha (1998) enfatiza o docente como intérprete principal da pesquisa porque é ele quem delibera e concretiza as práticas educativas e apresenta fortes relações de poder no arcabouço acadêmico. Ao minudenciar o saber fazer dos professores, buscou-se apreender as mediações que permitiram certas apresentações serem percebidas durante a aula de campo. Nesse espaço de tempo foi possível certificar-se de que distintas racionalidades e percepções estão entrelaçadas com o movimento de profissionalidade docente e como vêm sendo conduzida a mediação pedagógica no curso de formação de professores.

No decorrer do processo de aprendizagem, é fundamental desenvolver competência e habilidades, para que na formação de formadores, tanto professores e licenciandos, possam entrelaçar-se analisando e comparando os conceitos ou fatos como uma ação necessária para a edificação do conhecimento. A qualidade de tratamento dos conceitos é capaz de minimizar ou até mesmo resolver determinados problemas no processo de ensino. É uma equipe, portanto, preocupada em operar conceitos estruturantes da Geografia para análise e representação do espaço geográfico em suas múltiplas escalas.

As competências e habilidades correlacionadas com as atividades das disciplinas envolvidas no estudo em campo são descritas nos Quadros 12 a 15. Estão distribuídas para o entendimento do estudo da espacialidade como objeto da Geografia, aproximando-se das diferentes linguagens e dimensões no que diz respeito ao valor do espaço geográfico mundial, facilitando ao formador e ao futuro professor da educação básica mediar a maestria de perceber os conteúdos e elementos propostos na prática de ensino.

Quadro 12 – Conteúdos selecionados e ministrados em aulas de campo – IFPE, A geografia e a percepção do espaço

- Os conceitos estruturantes da Geografia (paisagem, lugar, região, território, espaço)
- A sistematização do conhecimento espacial, adequando ao contexto de aprendizagem entre a Geografia Acadêmica e Geografia Escolar
- A mediação dos elementos empíricos e conceituais, relacionados com o pensamento científico as especificidades espaciais, desde os historicamente constituídos até os contemporâneos
- A conexão das distintas escalas geográficas de esclarecimento dos fatos, fenômenos eventos geográficos, com influência do local e global.

Fonte: Elaboração da autora, dez. 2014 e nov. 2015.

Quadro 13 – O geoprocessamento e a cartografia

- O uso de ferramentas de Geoprocessamento: GPS para identificar as UTMS dos principais recortes da viagem
- A construção de mapas do Google Earth para o estudo das atividades pedagógicas de campo
- O uso de cartas cartográficas.

Fonte: Elaboração da autora, conteúdos selecionados, dez. 2014 e nov. 2015.

Quadro 14 – Características dos elementos da natureza, atividade humana e a questão ambiental

- Identificação do Marco Morfológico da Chapada Diamantina; localização; histórico; descrição do sítio e medidas de proteção
- As relações da população local com as atividades do turismo ambiental e sua influência nas escalas local e global no cotidiano da população
- Análise climatológica, geomorfológica, pedológica, biogeográfica e hidrográfica e seu convívio com atividades antrópicas
- O estudo da bacias sedimentares, dolinas, uvalas, baixadas litorâneas, depressão sertaneja, tabuleiros costeiros.

Fonte: Elaboração da autora, conteúdos selecionados, dez. 2014 e nov. 2015.

Quadro 15 – A produção do espaço urbano e as relações com o rural

- Conceituação de segregação e autosegregação socioespacial
- A cidade como negócio e a cidade como obra humana
- O uso dos espaços públicos pela população local das cidades de João Pessoa e Natal
- Centralidades e reestruturação socioespacial
- As relações urbano-rural e a globalização
- Conceituação de sociabilidade urbana na cidade e sua relação com os espaços públicos das cidades de João Pessoa e Natal.
- Análise dos Impactos ambientais nas cidades supracitadas.
- Reconhecimento do papel das inovações tecnológicas, científicas, da Informação e Comunicação no reordenamento dos espaços urbano e rural no modo de vida da população.

Fonte: Elaboração da autora, conteúdos selecionados, dez. 2016.

Consoante apregoam as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Geografia, pelo Parecer CNE/CES 492/2001:

A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicitar esta realidade dinâmica. (BRASIL, 2001b, p. 10).

O curso de formadores de Geografia (Licenciatura) precisa viabilizar aprendizagens com elementos nos conteúdos que sejam capazes de gerar atitudes e reflexões a respeito do conhecimento. A aprendizagem acadêmica no campo do ensino de Geografia nos componentes curriculares deve criar reflexões e propostas metodológicas a ponto de que as categorias de análise da Geografia sejam aprofundadas; e nos conteúdos desenvolvidos, e a própria estrutura do componente curricular ao longo de sua historicidade, que hoje constituem seu campo de atuação, suas inquietações e formulações de análise sejam discutidas e ressignificadas.

A necessidade de compreender a especificidade do saber geográfico permite ao professor sistematizar percursos de ensino e aprendizagem relevantes, a seleção dos temas como descritos nos Quadros 12 a 15 e a maneira de abordagem em uma visão metodológica qualitativa mais pertinente. Nesse caso, a viabilidade de nova postura dos professores e consequentemente um ensino geográfico pautado na educação geográfica.

O domínio dos conhecimentos específicos da disciplina tem importância para a edificação de intervenções e itinerários pedagógicos potencializadores da aprendizagem. Conforme Freire (1996, p. 32) afirmava: “transformar a experiência educativa em pouco treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter transformador.” Tendo em vista essas premissas e percepções, lista de conteúdos, correlacionados com os estudos e as ações realizadas em aula de campo, e reflexões que favoreçam a formação dos professores que vão executar o exercício da docência na educação básica nas diferentes modalidades de ensino, apresentaremos, na seção 3.4, proposições de aprendizagem por meio das aulas de campo.

3.4 A aula de campo como proposta para o processo de ensino-aprendizagem

A aula de campo é uma metodologia de ensino que promove para os sujeitos envolvidos o estabelecimento de opiniões e críticas sobre determinados pontos de vista e, ao mesmo tempo, o aprofundamento do conhecimento e a troca de experiências do que está sendo vivenciado nas atividades em campo.

A problematização dos fenômenos observados e estudados no que compreende a edificação de premissas contribui para a pesquisa e a estimula. Desse modo, a aula de campo se constitui em um procedimento didático-pedagógico com uma diversidade de possibilidades para a teorização do conhecimento em uma visão crítico-reflexiva, que deve ser atribuída ao

currículo de Geografia e ao Projeto Político-Pedagógico da Escola. Tal procedimento instiga a interdisciplinaridade, a percepção coletiva e uma percepção espacializada mais criteriosa no sentido de entender os objetos naturais e objetos artificiais nas distintas paisagens de forma lúdica.

No contexto atual marcado pela economia globalizada em uma sociedade democrática, a Geografia tem exercido um papel relevante para justificar a metamorfose do espaço geográfico. Nessa tendência, o professor, ao selecionar os conteúdos a serem ensinados, deve atentar para um trabalho docente que propicie a abrangência do estudo do espaço e que leve a perceptibilidade aos estudantes de que a Educação Geográfica deve apresentar proposições e convicções aos estudantes quanto às ações cotidianas no espaço onde eles se inserem estar realizando-se no interesse da sociedade, sobretudo, o modo de vida dos sujeitos.

A função da academia, que é responsável pela formação dos docentes, deve preocupar-se e se atualizar na sua maneira de ensinagem com os licenciandos a fim de integrar teoria e prática na aprendizagem e um saber fazer que favoreça as relações recíprocas.

O conhecimento deve ser aprofundado, refletido, compartilhado, e os saberes de todos os sujeitos devem ser valorizados de forma que a aula de campo crie e recrie opções didáticas para que os futuros professores saibam lidar com a problematização observada em campo; e os sujeitos estudantes possam desenvolver atividades científicas como artigos, colóquios, relatórios acadêmicos, participação em eventos; recursos didáticos como mapas mentais, exposição de fotografias, confecção do caderno de bordo, maquetes, história em quadrinhos, construção de blogs, mídias de Facebook, Experimentoteca.

Aspectos didáticos traduzem o entendimento que cada segmento tem trabalhado com o ensino e com a aprendizagem de geografia. Em geral se expressam pela dimensão do uso de técnicas e das formas metodológicas de como fazer com o trato de cada conteúdo (para os estudantes) e para professores a questão se manifesta na dificuldade em envolver os alunos no entendimento dos aporte teóricos metodológicos da geografia e do ensino. (CALLAI, 2011, p. 11).

Enfim, tratar a aula de campo como uma proposta de ensino-aprendizagem na produção do conhecimento científico é inovar pedagogicamente, interagir com tecnologias e metodologias ativas, fomentando um novo olhar e uma nova forma de aprender Geografia.

O resultado do diálogo das aulas de campo no IFPE com outras disciplinas como Estágio Supervisionado, já mencionado, tem concretizado resultados promissores. Estudantes em momento de aprendizagem em campo de estágio valeram-se das aulas de campo para

elaborar e construir na escola do campo uma experimentoteca dos conteúdos aprofundados e reconhecidos em aulas de campo na disciplina de pedologia.

A abordagem da experimentoteca contou, em um primeiro momento, com apresentação de slides, exposição da temática mostrando a contribuição de cientistas que propiciam a evolução de estudos da pedologia; formação dos horizontes do solo, exposição de rochas e materiais que o compõem. No segundo momento, a exposição didática de maquetes interativas com práticas de manuseio dos solos referentes à retenção de água no solo, erosão, circulação do ar, textura e origem.⁴ Na abordagem, os estudantes em exercício da atividade docente manifestaram racionalidade prática reflexiva na qual se basearam em conceitos de preservação, conservação e reciclagem, identificando diversas técnicas, sobretudo explicitando os agentes nocivos do solo.

Nessa direção, Carvalho (2007) entende o espírio do ensino como fenômeno, sendo edificado no cenário, com práticas pedagógicas inovadoras, colaborativas. Nessa racionalidade, o professor é visto como investigador de sua prática.

O propósito da atividade pedagógica construída por licenciandos após aulas de campo teve a finalidade de instigar os estudantes da educação básica a conhecer a importância do estudo da pedologia no cotidiano escolar em lócus; nesse caso aguçar as possibilidades de construção de saberes dos tipos de solo e sua relevância quanto à sobrevivência da sociedade.

Consoante Oliveira (2009) e Assis (2009), a aula de campo é um corpo didático que incentiva, antes de tudo, a compreensão das distinções entre a paisagem dos livros didáticos e a paisagem vivenciada *in loco*.

A própria aula de campo já é uma proposta de aprendizagem, porque possibilita a integração da teoria com a prática, e nesse processo de integração de ensino é que se favorece para que a ciência não fique apenas no discurso dos formadores, mas sejam adotadas como prática a ser realizada e validada na produção do conhecimento, aferição e assimilação dos conteúdos selecionados pelas disciplinas na Geografia.

4 Lendo os parâmetros gostaria de chamar a atenção do memorial como atividade de registros de experiências. O memorial é uma atividade que permite, também em processo de formação, registrar as experiências pedagógicas exitosas e os limites e desafios enfrentados na prática (PERNAMBUCO, 2014, p. 59). Nessa página existem sugestões para que os professores visitem o site do mundo da pessoa: <[www.http://museudapessoa.net/.br](http://museudapessoa.net/.br)>, que apresenta inspirador em relação ao significado das biografias e trajetórias humanas para construção de um memorial. Tal procedimento implica um exercício sistemático de escrita biográfica em que o professor pode compartilhar sua trajetória de vida e saberes sobre os estudantes em sala de aula.

Empenhar-se por um ensino melhor inclui cumprir com os deveres pelos quais somos responsáveis em nossa sociedade, nosso local de comparência, nosso meio de intervenção. De acordo com Santos (2010), a prática reflexiva construída pelos professores é um processo que tem relação com a defrontação dos problemas que emergem no exercício da prática docente, e os hábitos diários normalmente não dão conta de responder. Essas situações de Aprendizagem em campo nos ajuda a refletir essas questões e confrontar saberes.

Outra experiência de ensino ministrada e vivenciada por nossos licenciandos foi na Escola da Rede Estadual Olinto Victor no bairro da Várzea, Recife-PE. Os estudantes licenciandos, inseridos no Programa do Pibid se valeram das aulas de campo do curso e propuseram aos professores da Educação Básica, da supracitada escola, atividades práticas como inovadoras já que não é hábito da escola realizar esse tipo de atividade por conta das questões de ordem estrutural e a exaustiva carga horária dos professores. A proposta foi aceita pelos professores e estudantes.

Os licenciandos, em contato em sala de aula com os estudantes do ensino médio, explicaram a atividade pedagógica, que logo foi aceita pela turma. A partir desse momento, ocorreu o processo de sistematização da atividade acompanhada das orientações dos professores da escola e em diálogo com o professor orientador do curso de Licenciatura em Geografia.

Por último, o retorno à sala de aula. Os estudantes sujeitos do processo escolheram como temática o rio Capibaribe, que nasce no Agreste Pernambucano e corta a cidade do Recife, passando pela circunvizinhança da escola. A turma foi dividida em quatro grupos, os quais resolveram listar as seguintes abordagens: 1. fotografias do rio; 2. navegabilidade; 3. poluição do rio; 4. a formação do bairro da Várzea a partir do rio.

Estudar o meio diante da necessidade de conhecer a realidade é permitir mudanças de comportamento na formação como cidadão e também como profissional. Azambuja e Callai (1999, p. 189) afirmam que “os conteúdos não deverão ser estudados apenas no seu caráter informativo, mas principalmente como meio formativo da capacidade de raciocínio geográfico, de interpretação dos fenômenos socioespaciais”.

Os parâmetros curriculares de ensino propõem explicitamente a relação do estudo da natureza e o homem enfatizando as questões ambientais. A aprendizagem por meio de uma prática reflexiva, assimilada em aulas de campo, propicia a construção de uma percepção espacial mais aguçada. Nessas relações, o enfrentamento e a mobilização de saberes pelos futuros professores em determinados momentos de atividade docente, no contexto da

aprendizagem e da ensinagem, desenvolvem maior autonomia e estratégias de ensino, mas inovadoras, formativas, justificado pelo aporte teórico-metodológico adotado e ministrado pelos professores/formadores no decorrer da Licenciatura.

Suertegaray, discutindo ideias a respeito das práticas dos professores de Geografia, foi questionada em um desses encontros de profissionais de ensino sobre a ensinagem no campo da Geografia Física. A autora iniciou a reflexão por meio de alguns fundamentos:

A Geografia, como ciência e a Geografia como disciplina a ser Ministrada no 1.º e 2.º graus, deve expressar-se através de um método que seja indissociável, ou seja, é necessária a busca de um caminho unitário entre a dinâmica da natureza e sociedade. O caminho escolhido é uma opção do professor/pesquisador/educador de acordo com sua perspectiva teórico-pedagógica de ensino-aprendizagem e posição frente ao mundo. (SUERTEGARAY, 1999, p. 57).⁵

Conforme foi dito no decorrer desta dissertação. Durante séculos, fomos educados em uma racionalidade instrumental, fato que justifica um ensino alicerçado na memorização, fragmentação e atitudes de passividade por parte de estudantes, e o professor, o detentor do saber. Felizmente, avançamos na caminhada por discussões, reflexões e ações em outro patamar: como trabalhar os saberes universitários integrando os fenômenos da natureza entrecruzados com os fenômenos de ordem social, econômicos e ambientais?

Na formação de professores de Geografia, o formador deve atentar para o fato de uma ensinagem que estabeleça relações de desenvolvimento de olhares críticos, raciocínios rápidos sobre o espaço geográfico e o deslocamento das escalas, corroborando e consolidando a importância desses saberes, e permitindo o avanço e o amadurecimento do conhecimento da Geografia, mas também para transformar esse conhecimento em conteúdos escolares e na vida dos sujeitos envolvidos.

Foi nesse olhar que conduzimos a aula de campo como proposta de aprendizagem em um contexto interdisciplinar para as disciplinas do curso de Licenciatura que desenvolvem aulas de campo. Segundo Vesentini, o curso de formação em Geografia que objetiva formar professores que desenvolvam qualidade de ensino:

⁵ Entre os anos de 1971 e 1996, o que hoje (2016) denominamos de Ensino Fundamental era denominado 1.º grau e o que denominamos de Ensino Médio era chamado 2.º grau.

Tem um adequado curso básico que seja pluralista e contemple as diversas áreas e tendências da ciência geográfica; que esteja voltado não para produzir especialistas e sim para desenvolver nos alunos a capacidade de ‘aprender a aprender’, de pesquisar, de observar, de ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativas e capacidades próprias. (VESENTINI, 2002, p. 239).

No processo de aprendizagem, em especial nos cursos de licenciatura responsáveis pela formação de professores, neste caso, de Geografia, precisamente o IFPE, nossas turmas predominam com estudantes que não têm histórico em carreira docente, como ocorre na maioria das licenciaturas. Esses fatores influenciam no interesse da aprendizagem dos estudantes, como também o entendimento dos formadores relacionados com esses aspectos que caracterizam as práticas educativas e afetam diretamente a aprendizagem.

Ao ministrarmos as aulas de campo, percebemos que nossos aprendizes, em atividades de campo, ainda carregam em suas experiências fortes raízes com a geografia escolar, embora se observem mudanças de postura por conta do aprofundamento das teorias integradas às práticas de ensino, a conquistas de alguns estudantes no exercício da docência nas escolas da rede privadas, o Estágio Supervisionado na promoção das atividades em salas de aula e outros estudantes engajados em Programas como Pibic, Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex), Pibid, que vêm somando com as aulas de campo e os resultados e a minimização das dicotomias, principalmente no que se refere à dicotomia, ao saber fazer.

Outro aspecto relevante é o interesse dos professores formadores em realizar um trabalho educacional que priorize a proposta de aula de campo pautada em uma aprendizagem que trilhe caminhos de assimilação dos conteúdos de forma mais reflexiva sobre os fenômenos estudados de forma instigante, promovendo maior dinamismo na interlocução dos discursos acadêmicos.

Contudo, a grande questão é como mediar esse ensino ao estudante da graduação e ele absorva, mobilize esses saberes em sala de aula. Eis a grande preocupação dos estudantes no ensino superior; igualmente, é preocupação dos formadores. “Este aprender a ensinar, assim, posto, em geral, dispensaria a questão social para assentar na questão técnica.” (CALLAI, 2011, p. 11).

Para os formadores, essas questões estão imbricadas pelo desafio de mediar os aportes teóricos-metodológicos da ciência em foco e de sua ensinagem. Estudar em campo é ter a oportunidade de pôr o estudante diante de um desafio e confrontos típicos do ensino para que ele possa lidar com essas intempéries da educação com maior leveza e desenvolva um saber fazer capaz de provocar na sua sala de aula o prazer pela aprendizagem em ambiente escolar.

Por fim, a aprendizagem embasada no processo de mediação pedagógica, dialogada, crítica, dinâmica, é de grande importância no contexto educacional e emancipatório das pessoas. Nossos estudantes/licenciandos do IFPE estão construindo conhecimentos que contemplem conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos de forma coesa e desenvolva de uma forma ampla além de uma formação integral que fomente o desenvolvimento da intelectualidade em outras esferas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que desenvolvemos teve o objetivo de analisar as percepções de formadores sobre aula de campo e a sistematização e produção dos processos formativos, configurados por meio de tais percepções, considerando-se as experiências desenvolvidas pelos formadores do período inicial e intermediário do Curso de Licenciatura em Geografia de 2014-2015. Buscamos não apenas relacionar as percepções dos formadores de Geografia assumidas por eles no momento da entrevista, mas desvelar os fatores que concorreram para o planejamento e a concretização da aula de campo como procedimento didático-pedagógico e construção de práticas formativas, levando em consideração as percepções da aula de campo no contato da formação oferecidas para o desenvolvimento de práticas de ensino.

Para tal análise, apoiamo-nos na premissa de que as percepções e práticas pedagógicas de aula de campo na formação para os futuros professores são sistematizadas e produzidas, considerando-se uma perspectiva de formação para nova geração de professores que ensine a reflexão sobre a prática pedagógica que envolve a aula de campo. Reforça-se nesse contexto uma ideia de relação entre formadores e licenciandos entre os conhecimentos construídos na aula de campo na prática docente e a mediação pedagógica entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar na melhoria do ensino de Geografia.

Ao concluirmos esta dissertação de mestrado, percebemos que há, por parte dos professores responsáveis pela formação acadêmica dos sujeitos estudantes, a preocupação não apenas em cumprir diretrizes, mas contribuir efetivamente com um ensino que viabilize a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão de professores, associando-se à conquista da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes; assim, a possibilidade de mediação pedagógica entre o conhecimento científico e as demandas da Geografia escolar.

Nesse sentido, a averiguação revelou que a aula de campo está embasada no discurso da melhoria da qualidade do ensino. Daí ela estabelecer relações de congruência com aspectos relacionados com a necessidade de ressignificação de novas maneiras de concretizar as atividades de ensino e, em consequência disso, assume-se uma percepção inovadora que enfatiza a reflexão e sobre as práticas pedagógicas docentes. Há convicção de que tais procedimentos didáticos vivenciados e estudados em aula de campo implicaram uma melhoria do ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Em face dessas possibilidades, a Coordenação de Geografia (CGEO), ao longo de período 2014-2015, desenvolveu um conjunto de ações e programas (Pibid, Pibic, Pibex) de formação com incentivo de iniciação

científica e experiências no exercício da docência, que deu visibilidade a diversas práticas formativas, entre elas, estudos sobre a aula de campo como procedimento indispensável na formação do professor-geógrafo. Em que pesem as especificidades de cada disciplina analisada, pudemos compreender que predominou como elemento comum o desejo de percepção coletiva pautado em um trabalho interdisciplinar de promover competências no ensino, mediante a qualificação do professor no caminho da dialogicidade e emancipação do professor.

Os dados analisados neste estudo indicaram que as percepções e práticas adotadas em aulas de campo, assumidas e concretizadas pela equipe de professores, no período alegado, aproximaram-se de uma tendência que defende as racionalidades que implicaram a reflexão sobre as atividades de ensino como baluarte estruturante. Vale lembrar que essa tendência foi abraçando uma configuração distinta, a qual tem associação com as deliberações inseridas para o ensino, sobretudo afetando diretamente as metodologias e posturas do trabalho do professor na academia. No momento posterior, na reflexão sobre aula de campo, foram construídas ações pedagógicas entrecruzadas com a pesquisa e extensão, como também a troca de experiências de estudantes e professores em ambiente de trabalho docente, corroborando a dialogicidade no ensino de Geografia.

Observamos que, em algumas etapas da pesquisa, essa tendência de reflexão manifestou-se na forma de saber fazer dos professores que apresentaram características de intimidade com a pesquisa e o uso de metodologias de ensino em uma abordagem qualitativa. Essas questões contribuíram para se perceber que professores pesquisadores vêm propiciando inquietações no momento de transposição didática dos conteúdos. Em consequência, ressignificando as práticas e reconhecendo novas espacialidades no âmbito da Geografia. Tais situações de postura dos professores têm garantido intervenções diretas no trabalho da equipe de professores do IFPE. Desse modo, o enfrentamento coletivo dos problemas que surgem nos processos de ensino-aprendizagem na formação de futuros professores perpassa por um olhar da qualidade de ensino.

Percebeu-se, também, que os professores pesquisadores que apresentam uma postura crítico-reflexiva mais aguçada, ou mesmo aqueles que em seu discurso não se consideraram educadores porque não têm afinidade com os conteúdos referentes aos conhecimentos pedagógicos, são os que se mostraram mais mediadores entre o conhecimento e saberes que envolvem a Geografia Acadêmica e a Geografia escolar, em aula de campo e no pós-campo. Ficou evidente que o domínio do conhecimento específico, experiência em pesquisa e os

saberes mobilizados no momento de concretização de sua prática de ensino corroboraram de maneira efetiva e inovadora a formação dos sujeitos professores.

Em relação à seleção dos conteúdos apresentados pelos professores em aula de campo, observamos que houve um critério minucioso contemplando os princípios de Geografia e o estudo das espacialidades. Ainda, os critérios normativos por meio das orientações contempladas no Curso de Licenciatura em Geografia no que se refere aos processos que contemplam a disciplina em foco e a experiência e saberes dos professores para a realização das aulas com qualidade.

Quanto à percepção e às atitudes de alguns professores, evidenciaram-se contradições no pensar e agir na formação. Porém, alguns aspectos carecem de crítica no que diz respeito à postura de alguns professores ao concretizar suas práticas pedagógicas em campo. Os Professores 1 e 6, que realizaram em conjunto aulas de campo, embora apresentem grande destreza em lidar com a categoria ensino-pesquisa e em seus discursos destacar sua importância na hora do saber fazer, não atentaram para a execução dos estudantes no planejamento de aula tratando-se de um curso de formação de professores. A ausência desse instrumento de ensino traz consequências negativas no sentido dos futuros professores ter dificuldades em selecionar os conteúdos, planejar aula de campo na esfera da Geografia podendo conduzir atividades de campo expositivas e monótonas, excesso de informações e sucessivas repetições de conteúdo, sobretudo, a flexibilidade dos conteúdos a serem ministrados entre o público-alvo.

O Professor 5 planejou estudar com os estudantes os princípios que norteiam a ciência da climatologia através da composição da atmosfera de forma integrada e detalhadamente, mas no momento de concretização de sua prática pedagógica, o planejamento não foi contemplado na íntegra; no trecho Recife-Maceió-Aracaju e Feira de Santana, o professor deveria ter ministrado e aprofundado regimes de chuvas provocadas pelas massas de ar.

Embora a aula tenha ocorrido, foi ministrada de forma descritiva em uma racionalidade instrumental sem intenção de integrar os conteúdos às outras disciplinas; em muitos momentos de concretização de sua prática pedagógica, ele, em suas caminhadas na paisagem, olhava alguns aspectos e chamava a atenção do grupo e inseria outros conteúdos e assim, dispersava o que, de fato, deveria aprofundar como proposta de ensino; ele não conseguia retornar e fechar o conteúdo da aula. Essas atitudes corroboram negativamente na aprendizagem dos estudantes porque afetam significativamente a sequência didática e a sequência dos conteúdos. Os pluviogramas apresentados no conteúdo não foram trabalhados

com os estudantes. Enfim, os conteúdos de ensino poderiam ter sido ministrados de maneira mais dinâmica se o planejamento tivesse sido valorizado.

O Professor 7 ministrou conteúdos referentes à Geografia Econômica com foco para a região Nordeste. Em determinados trechos do Sertão, local da transposição do rio São Francisco, os conteúdos ministrados em caráter expositivo poderiam ter sido trabalhados com maior nível de integração com os outros professores e, conseqüentemente, mais bem explorados no sentido de retratar o processo de ocupação do Sertão no século XVII, a pecuária, os eixos de migração e sobretudo, propor aos estudantes, a execução de entrevistas e questionários com a população local. Mediar os conteúdos com os saberes experienciais, discussões com todos os sujeitos. Verificou-se no contexto de sua aula certo individualismo.

Outro ponto de crítica que deve ser discutido sobre as aulas de campo no IFPE-Recife é que os professores, ao retornarem ao chão da sala de aula, exigem dos estudantes a construção dos relatórios para atribuir notas de avaliação mas não ocorre *feedback* entre os colegas que viajaram em exercício docente para reflexão dos encontros e desencontros que o processo de ensino é capaz de promover nos sujeitos envolvidos.

Mesmo assim, predominaram em suas práticas, na seleção de conteúdos e atitudes inovadoras, reflexivas, tecidas nos processos formativos, permeando por um movimento dialético, que, de um lado, indica a apreensão de que o ensino de Geografia e sua prática docente viabilize a formação dos sujeitos com um olhar crítico, com vínculo na pesquisa, que seja um profissional conhecedor dos conceitos estruturantes de Geografia e, todavia, possa mediar os saberes necessários aos seus futuros estudantes. Por outro lado, identificamos a transição de paradigmas em alguns professores, portanto, a construção de novas racionalidades operacionalizadas em aulas de Geografia. Dessa maneira, aprofundar o conhecimento e as discussões para que os professores inseridos no processo compreendam elementos como componentes de seu trabalho.

No que diz respeito a essas atitudes de prática de ensino e discursos, a sistematização das práticas educativas devem ser desenvolvidas e discutidas no curso de Geografia e no cotidiano acadêmico e escolar. A pesquisa apresentou essa inquietude.

Percebemos, ainda, que as aulas de campo conseguiram desenvolver estratégias metodológicas que viabilizassem a prática da reflexão sobre a prática pedagógica, identificando entre os sujeitos professores suas conquistas e lacunas. As aulas de campo estruturam-se valorizando a difusão dos conteúdos curriculares e inovações didático-pedagógicas em ambientes de estudo extraclasse. De forma holística, a sistematização das

atividades que compreendem as aulas de campo antes, durante e pós-campo expressou a construção de práticas formativas nos lugares de estudos não apenas do conteúdo curricular e no professor. Também como proposta de ensino e aprendizagem, mobilizando saberes e conhecimentos que sejam capazes de preparar profissionais emancipados que não resumam o trabalho de transposição docente ao livro didático como fim, reproduzindo o trabalho de outros, mas, acima de tudo, preparar profissionais do ensino de Geografia que tenham capacidade de desenvolver a intelectualidade em seu trabalho como professor autônomo. Caracterizaram-se, também, pelas facilidades de mediação pedagógica em articular os saberes disciplinares e atitudes pedagógicas; pela intimidade de desenvolver pesquisas de campo e metodologias que viabilizassem a problematização das aulas de Geografia em campo com as questões de sociabilidade espacial além de discussões e reflexões sobre o saber, aprofundando a fundamentação teórica.

Nenhum dos professores envolvidos nesta pesquisa mostrou-se resistente em expor suas percepções a respeito da aula de campo no contexto da formação, como também as influências de sua formação no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo de investigação, porém, não escapou a inquietação por parte de alguns quanto ao que se ia perguntando sobre seu ponto de vista e o tratamento de dados no decorrer da pesquisa, sobretudo quando se relacionava sua atividade docente com a formação crítica do sujeito e como fazer para atender às demandas do ensino.

No que se refere às circunstâncias das práxis formativas, a pesquisa mostrou que tais procedimentos didáticos constituem um método diligente, no qual se estabelecem os problemas gerais que envolvem educação e ensino. Embora tenhamos percebido que os professores em exercício da docência tenham demonstrado preocupação, conhecimento no tratamento epistemológico e prático da Geografia, e relativos à formação de uma geração de professores a enfrentar as incertezas do chão da sala de aula e a aula de campo, as condições oferecidas para efetivação da formação ainda precisam vencer muitos desafios para o curso superior que nasceu recentemente, ou seja, em 2011.

Nesse nexo, levantamos algumas preocupações que foram sendo apresentadas e visibilizadas à medida que investigávamos a dinâmica da aula de campo, suas etapas de concretização e produção do conhecimento, e saberes vivenciados, essenciais na formação da percepção do professor no que consiste à espacialidade e sua identidade. Tais práticas pedagógicas exigem do professor formador uma carga horária diferenciada no exercício da docência no que se refere ao tempo didático extraclasse para orientação dos licenciandos; que

eles possam avançar em grupos de pesquisa mediando conteúdos estudados em aula de campo e desenvolvam atividades acadêmicas e recursos didáticos no contexto da formação, bem como a participação dos estudantes em eventos pedagógicos com o intuito de fortalecer o estudo pela temática.

A segunda preocupação refere-se a criar estratégias de trabalho para que os estudantes no decorrer das aulas de campo façam suas descobertas, rupturas e construa subjetividades. Que essas mudanças levem os licenciandos a desenvolver o prazer de ensinar e a pôr a pesquisa como indispensável no trabalho do professor, e assim se compreenda o que significa ser professor de Geografia na atualidade. Foi possível constatar inovações por parte dos estudantes com alguns resultados do que foi estudado em campo e também a participação de estudantes em encontros pedagógicos e atuação em Programas como o Pibid, que se valeu dos conteúdos vivenciados nas supracitadas aulas para vivenciar experiências em campo no exercício de docência. Contudo, embora essas ações tenham sua relevância no contexto de formação, não garantimos que todos os estudantes que participaram da aula de campo como procedimento didático-pedagógico valorizem a aula de campo do modo como deve ser valorizada pelo profissional da Geografia no trabalho docente.

A terceira preocupação está em mediar pedagogicamente a aula de campo. A investigação mostrou que esse tipo de aula vem ocorrendo com qualidade, em caráter interdisciplinar, de forma contínua no curso de Licenciatura em Geografia por meio das disciplinas de Cartografia, Pedologia, Biogeografia, Climatologia, Estudos Urbanos, Formação Territorial do Brasil, Metodologia Científica, Laboratório e Práticas de Ensino em Geografia. Também tem permitido diálogos com os componentes de estágio supervisionado.

O processo de mediação tem sido realizado com destreza entre os formadores e os estudantes. Percebemos o avanço de diálogo entre as disciplinas e maior proximidade entre professores-professores, professores-estudantes. Além disso, surgiram Projetos de Extensão entre o IFPE e as escolas da rede oficial de ensino, com o intuito de aprofundar conhecimentos, trocar experiências (saberes), aproximar professores de diferentes redes e estudantes licenciados do seu futuro local de trabalho. Tais ações possibilitaram, por parte dos estudantes da licenciatura, o desenvolvimento de atividades que foram estimuladas em aulas de campo para o reconhecimento do espaço.

Entre as atividades pedagógicas desenvolvidas por nossos estudantes com os estudantes da educação básica, destacamos a atividade de construção de mapas mentais das áreas de vizinhança da escola selecionada. Para o desenvolvimento do Projeto de Extensão

pelo Programa do Pibid, estudantes desenvolveram atividades de Estudo do Meio; mas, em todas essas ações concretizadas pelos sujeitos envolvidos, existe preocupação quanto às discussões entre os professores da academia e os professores da educação básica no que diz respeito ao aprofundamento da temática e reflexões. Tais fatores mencionados não se relacionam com a falta de interesse dos professores, seja do Instituto, seja das escolas. Esses problemas estão atrelados ao tempo didático fora da sala de aula que esbarram, exatamente, na questão da carga horária. É de fato importante aprofundar a aula de campo como proposta de aprendizagem nos currículos de ensino.

Desse modo, realizar atividades que provoquem mudanças nas pessoas, seja essa atividade em campo uma visita técnica, estudo do meio, e aula de campo, já que, nas últimas décadas, com as mudanças conduzidas pelos avanços tecnológicos e o modo de vida da sociedade, o ensino apresentou mudanças significativas, que exigem do professor de Geografia postura diferenciada no que se refere às formas de pensar e agir no processo de aprendizagem.

Ao realizar este trabalho de pesquisa, constatamos que os problemas interrogados foram respondidos. Tais resultados, no que lhes concerne, corroboraram o despertar de novas inquietações e caminhos que oportunizamos da dissertação para novos conhecimentos. Dentre essas inquietações apresentadas no decorrer da pesquisa, enfatizamos a necessidade de conhecermos o motivo dos professores que não apresentam afinidade com os conteúdos pedagógicos, e em seus discursos não se consideram educadores, mostrarem-se com maior facilidade de mediação pedagógica entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar em campo e pós-campo.

Aprofundar acerca da racionalidade comunicativa fundamentada pelo pensamento de Habermas, com as conclusões que compreendem caminhos que estão sendo edificados para se alicerçar a formação acadêmica por meio das percepções e aulas de campo e as influências que estão sustentando a nova formação de professores de Geografia. Por último, motivar-se a conhecer e aprofundar novas trajetórias de aula de campo acadêmica e, assim, possibilitar a Mediação de Projetos de Ensino que forme o professor-geógrafo-pesquisador.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 51-57, 2006.

AMORIM, Giovana Carla Cardoso; CASTRO, Alexsandra Maia Nolasco de; SILVA, Micaela Ferreira dos Santos. *Teorias e práticas pedagógicas de Célestin Freinet e Paulo Freire*. Campina Grande, PB: Realize, 2012.

ANDRADE, Manuel Correia de. *Caminhos e descaminhos da geografia*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. *Geografia: ciência da sociedade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu; CALLAI, Helena Copetti. A licenciatura de geografia e a articulação com a educação básica. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Ed. da UFRS, 1999.

BAITZ, Ricardo. A implicação: um novo sedimento a se explorar na geografia. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 25-50, 2006.

BARBOSA, Tulio; NUNES, Osvaldo J. Kant, estética romântica germânica e Humboldt: percurso da geografia. *Caminhos da Geografia*, São Paulo, v. 12, n. 38, p. 187-199, jun. 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOMFIM, Luiz Fernando Costa; KRUG, Luiz; NOLASCO, Marjorie C. Excursão ES: Roteiro geoturístico da Chapada Diamantina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOLOGIA, 39., 1996, Salvador. *Anais...* Salvador: SBG – Núcleo Bahia –Sergipe, 1996.

_____; Pedreira, Augusto J. (Org.). *Lençóis: folha SD.24V-A-V*. Estado da Bahia. Texto explicativo. Brasília: DNPM, 1990. (Programa Levantamentos Geológicos Básicos do Brasil-PLGB).

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.834-27.841.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares: geografia*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, 1999. v. 4.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC/CNE, 2000.

_____. *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001a.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 9 jul. 2001b, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, MEC/CNE, 2002.

BRÍGIDO, Sandra Eugênio dos Santos; SILVA, Antônio Carlos da. A pesquisa como princípio científico e educativo na formação do professor de geografia e na prática escolar com os alunos do ensino fundamental II em Crato-CE. *Caderno de Cultura e Ciência*, ano 7, v. 11, n. 2, p. 25-31, dez. 2012.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Org.). *Geografia em sala de aula, práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.

_____. Estudar o lugar para estudar o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-134.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio-ago. 2005.

_____. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. *Revista Geográfica de América Central*, Costa Rica, Número Especial EGAL, 2011.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1998.

CARVALHO, Antonia Dalva França. *A racionalidade da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CASTELLAR, Sônia. O ensino de geografia e a formação docente. In: CARVALHO, Anna Maria P. *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003. p. 103- 121.

_____. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio-ago. 2005.

_____. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: < <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> >. Acesso em: 2 ago. 2015.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 4. ed. Araraquara: JM, 1998.

_____. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Monteiro et al. (Org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para inclusão social*. ENDIPE, 13., 2006a, Recife-PE. *Anais...* Recife, 2006a. p. 485-503.

_____. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira e Martins Ed, 2006b.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Princípio científico e educativo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DESGAGNÉ, Serge. L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 27, n. 1, p. 33-64, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: _____. ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. *La escuela moderna*. Montevideo: Imprenta Garcia, 1960.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí-RS: Inijuí, 1998.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.

IFPE – Campus Recife. *Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia*. Recife, 2011

_____. *Relatório de avaliação institucional 2012*. Recife, 2012. Disponível em: < <http://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/avaliacao-institucional/relatorios/cpa-2012.pdf> >. Acesso em: 6 nov. 2015.

_____. *Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia*. Recife, 2014.

KAISER, Bernard. O geógrafo e a pesquisa de campo. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 93 -104, 2006.

KEMMIS, Stephen. Critical reflection. In: WINDEEN, M. F.; ANDREWS, I. *Staff development for scholl improvement*. Philadelphia, USA: Falmer Press. 1987. p. 73-90.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LACOSTE, Yves. *A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos*. São Paulo: AGB, 1985. (Seleção de Textos, n. 11).

LEMO, André; PALACIOS, Marcos (Org.). *Janelas do ciberespaço*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção Trans).

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989. (Coleção Educar, n. 1).

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor).

LOPES, Casimiro Aline. Quem defende os PCNS para o Ensino Médio? In: _____. MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006b.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. *Geografia*, Londrina, v. 18, n. 2, 2009.

LUCKESI, Cipriano et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCOS, Valéria de. Trabalho de campo em geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 93-104, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. Sala de aula: concepção inovadora? In: _____. *Aulas vivas*. 2 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

_____. (Org.). Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. *Temas e textos em metodologias do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus. 2001.

_____. Inovação educacional e formação de professor. *Revista de Educação ANEC*, Brasília, ano 38, n. 151, jul.-dez., 2009.

_____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e a sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MORAES, Silvia Elizabeth. Habermas e a ação comunicativa na escola. In: MACHADO; CUNHA (Org.). *Linguagem, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática*. São Paulo: Escrituras, 2003.

MOREIRA, António Flávio; LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Socialização profissional de professores: as instituições formadoras: relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 195-209, jan.-abr., 2009.

OLIVEIRA, Marlene Macário de. O processo de ensino-aprendizagem na geografia: uma revisão necessária. *Revista Okara: Revista em Debate*, João Pessoa, PB, v. 2, n. 1, p. 1-127, 2008.

PEDREIRA, Augusto J. 1994. *O Supergrupo Espinhaço na Chapada Diamantina Centro-Oriental, Bahia: sedimentologia, estratigrafia e tectônica*. 1994. 126 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: parâmetros de formação docente: Ciências Humanas*. Recife, 2014. v. 2.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. GHEDIN, Luiz Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

_____. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, Nacib Nídia (Org.). *Ousadia do diálogo*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. O conceito de estudo do meio transforma-se ... em termos diferentes e escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESSENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 249-288.

_____. Estudo do meio e ação pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 14., 2006, Rio Branco, Acre. *Anais...* Rio Branco: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2006. v. 1, p. 1-14.

_____. PAGANELLI, Tornoko I.; CACETE, Hanglei Núria. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. PAGANELLI, Tornoko I.; CACETE, Hanglei Núria. *Para ensinar e aprender geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, Kátia. *Pedagogia universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de actualização pedagógico-didática como espaço de reflexão sobre profissionalidade docente universitária*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2008.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escola. *Boletim de Geógrafos Espanoles*, Madrid, n. 33, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, ano 11, v. 12, n. 13, jan.-dez. 2005.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. Transcrição e tradução de José Carlos Libâneo. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 19., 1996, Caxambu. *Atas...* Caxambu: Anped, 1996. p. 12-27.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Afonso Neves, Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. *A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife*. 2010. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. *O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior*. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. Docência e pesquisa nos cursos de licenciatura em Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 16, n. 3, p. 123-136, set.-dez. 2012.

_____. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 915-929, jul.-set. 2013. Disponível em: <www.ufrs.br/edu_realidade>. Acesso em: 6 nov. 2015.

_____. O professor de geografia na perspectiva do profissional comunicativo-transformativo. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 123-136, jul.-dez. 2015.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. 3. ed. São Paulo: Livros Studio Nobel, 1992.

_____. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAUER, Carl O. A educação de um geógrafo. Tradução de Werther Holzer. *Geographia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense*, v. 2, n. 4, p. 137-150, 2000.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 79-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERPA, Ângelo. O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológica. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 7-24, jul. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, Jeanette Liasch Martins (Org.). *Serviço social e interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2010. cap. 1.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. O que ensinar em geografia (física)? In: REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; HEIDRICH, Álvaro. *Geografia e educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe et al (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias?: quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.

THERRIEN, Jacques. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: MARKERT, Werner (Org.). *Trabalho, qualificação e politecnia*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 53-70.

_____. Saber de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 12, n. 48, p. 7-36, 1997.

_____. Socialização docente e educação: percursos do processo de emancipação. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos*. ENDIPE, 13., 2006, Recife. Anais... Recife, 2006a. p. 297-310.

_____. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006b.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 307-323.

THOMAZ JUNIOR. Antonio. *Trabalho de campo: o laboratório por excelência do geógrafo*. In: _____. *Geografia passo a passo: ensaios críticos dos anos 1990*. Presidente Prudente, SP: Centelha, 2005.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 17-49, set. 1978.

VALDÉS PUENTES, Roberto; FERNÁNDEZ. AQUINO, Orlando; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

VENTURI, Luis Antônio Bittar. O papel da técnica no processo de produção científica. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 69-76, jul. 2006.

VESENTINI, José William. A formação do professor de geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nacib Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto. 2002.

_____. *O ensino da geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIADANA, Adler Guilherme; CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Excursão geográfica didática: instrumento de prática e ensino em geografia. *Geografia Publicações Avulsas*, ano 9, n. 30, p. 1-21, fev. 2011.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador*. São Paulo: EPU, 2000.

ZABALA, Antoni. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

_____. *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES

QUESTIONÁRIO

Caro(a) professor(a),

Prezado(a) colaborador(a), como informei em nossa conversa preliminar; estou realizando uma pesquisa entre professores da Rede Federal do Ensino Superior, que é parte de meu projeto de dissertação no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A minha intenção é inserir objetivo da investigação. Nesse sentido, a sua participação é de suma importância pois com sua experiência profissional e de vida certamente poderá colaborar neste estudo.

Em se tratando de um trabalho científico, é indispensável que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis, não havendo, porém, necessidade de identificação.

Agradeço, desde já, a sua atenção e disposição em colaborar, sem os quais dificultaria este estudo.

Atenciosamente

1. Identificação (questionário)

1.1 Nome completo:

1.2 E-mail:

1.3 **Curso(s) em que atua:** Licenciatura em Geografia.

1.4 Idade:

() Entre 20 e 29 anos () Entre 30 e 39 anos () Entre 40 e 49 anos

() Entre 50 e 59 anos () Mais de 60 anos.

1.5 Formação em nível de graduação:

1.5.1 Nome do curso:

() Bacharelado () Licenciatura Ano/ conclusão: () Bacharelado Licenciatura Ano/ conclusão: () Outros.

1.6 Maior Titulação:

1.6.1 () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

() Pós-doutorado.

1.7 Vínculo profissional no IFPE:

() Professor Efetivo () Professor Substituto.

2. Experiência Profissional

2.1 Tempo de magistério na Educação Básica: .

2.2 Tempo de magistério no Ensino Superior:

2.3 Quais as disciplinas que você lecionou nos últimos três anos no IFPE?**2.4 Você leciona disciplinas que tenham no seu plano de ação o trabalho de campo?**

Caso positivo, explicita.

3. Continuidade de sua participação na pesquisa

3.1 Você tem disponibilidade para continuar colaborando com a pesquisa?

() Sim () Não

3.2 Em que modalidade você se dispõe a colaborar?

() Sendo entrevistado(a)

() Sendo entrevistado(a) e observado(a) em sua prática.

Fonte: GPECI- UFPE/ Adaptado em 2014.

Muito obrigada!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NA CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA GEOGRAFIA: A AULA DE CAMPO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Clézia Aquino de Braga

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO MESTRADO

Caro(a) professor(a),

Prezado(a) colaborador(a), como informei em nossa conversa preliminar, estou realizando uma pesquisa entre professores do IFPE do Ensino Superior, que é parte de meu projeto de dissertação no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A minha intenção é (inserir objetivo da investigação). Nesse sentido, a sua participação é de suma importância, pois com sua experiência profissional e de vida certamente poderá colaborar neste estudo.

Em se tratando de um trabalho científico, é indispensável que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis, não havendo, porém, necessidade de identificação.

Agradeço, desde já, a sua atenção e a sua generosa disposição em colaborar, sem os quais dificultaria este estudo.

Agradecemos antecipadamente.

1. Para você, qual a sua Percepção a respeito da aula de campo na formação do futuro docente no curso de Licenciatura em Geografia?
2. Enquanto docente com formação em Geografia, como constrói sua prática pedagógica?
3. Em sua opinião, quais as características necessárias ao professor com formação em Geografia na sociedade contemporânea?
4. Quais os procedimentos didáticos que você utiliza para construir o aprendizado dos estudantes em aula de campo? E quais os resultados esperados?
5. Quais são os principais desafios enfrentados por você em sua prática docente?
6. Como você foi formado na Academia?

APÊNDICE C – CARTA-CONVITE

Senhor(a) professor(a)

Na condição de estudante do curso de Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, dirijo-me a Vossa Senhoria para solicitar a sua participação em uma pesquisa que objetiva entender os fatores constituintes das práticas pedagógicas concretizadas no exercício docente desenvolvido no curso de Licenciatura em Geografia e dos saberes mobilizados e suas implicações resultantes para o processo de formação por parte dos formadores aos futuros docentes em aula de campo que remete ao professor-reflexivo. O estudo em tela constitui tema de dissertação para a conclusão do curso, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.

Ao buscar estudar as atividades de ensino de um curso de Licenciatura no IFPE, pretendem-se através de uma investigação crítica-reflexiva, corroborar para a discussão sobre a temática *A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NA CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA GEOGRAFIA: A AULA DE CAMPO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA*. Dessa maneira, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de concessão de entrevistas, que serão concretizadas em local e horário estabelecidos em comum acordo, com duração de uma hora e trinta minutos. Asseguro-lhe que a confiabilidade dos dados será mantida e a divulgação dos resultados não revelará respostas e informações específicas, apenas o conjunto agregado de dados.

Certo do poder contar com você, como participante ativo desse processo, agradeço antecipadamente.

Cordialmente,

Clézia Aquino de Braga.

APÊNDICE D – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO**Termo de LIVRE Consentimento**

Eu _____ concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa a Percepção dos Docentes do IFPE na Contribuição do Ensino da Geografia: a aula de campo como mediação pedagógica.

Recife, de 2016

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO O PROFESSOR E A INTEGRAÇÃO ENSINO E PESQUISA EM SEU TRABALHO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

(DCG)

O PROFESSOR E A INTEGRAÇÃO ENSINO E PESQUISA EM SEU TRABALHO (QUESTIONÁRIO)

Caro(a) professor(a),

Prezado(a) colaborador(a), como informei em nossa conversa preliminar, estou realizando uma pesquisa entre professores da Rede Federal do Ensino Superior, que é parte de meu projeto de dissertação no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A minha intenção é (inserir objetivo da investigação). Nesse sentido, a sua participação é de grande importância, pois com sua experiência profissional e de vida, certamente poderá colaborar neste estudo.

Em se tratando de um trabalho científico, é indispensável que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis, não havendo, porém, necessidade de identificação.

Agradeço desde já, a sua atenção e disposição em colaborar, sem os quais dificultaria este estudo.

Atenciosamente

1. Identificação Para manter o pesquisado no anonimato, utilizamos o código da pesquisa (P2) conforme a página (76).

1.1 Nome completo: Professor 2.

1.2 E-mail:

1.3 Curso (s) em que atua: (x) Licenciatura em Geografia/Geografia médio integrado.

1.4 Idade:

() Entre 20 e 29 anos (x) Entre 30 e 39 anos () Entre 40 e 49 anos

() Entre 50 e 59 anos () Mais de 60 anos.

1.5 Formação em nível de graduação:

1.5.1 Nome do curso:

Bacharelado em Geografia Ano de conclusão: 2007

_____ () Bacharelado Licenciatura Ano/ conclusão: _____

Tecnólogo em Gestão Ambiental Ano de conclusão: 2005.

1.6 Maior Titulação:

1.6.1 () Graduação () Especialização () Mestrado (x) Doutorado

() Pós-doutorado.

1.7 Vínculo profissional no IFPE:

(x) Professor Efetivo () Professor Substituto.

2. Experiência Profissional

2.1 Tempo de magistério na Educação Básica: _____.

2.2 Tempo de magistério no Ensino Superior: 9 anos.

2.3 Quais as disciplinas que você lecionou nos últimos três anos no IFPE?

Desenvolvimento e Meio ambiente, Políticas Públicas Socioambientais, Economia Ambiental, Geografia Política e Geografia Agrária

Você leciona disciplinas que tenham no seu plano de ação o trabalho de campo? Caso positivo, explicita.

Desenvolvimento e Meio ambiente, Políticas Públicas Socioambientais, Economia Ambiental, Geografia Agrária

3. Continuidade de sua participação na pesquisa “-----“?

3.1 Você tem disponibilidade para continuar colaborando com a pesquisa?

(x) Sim () Não

3.2 Em que modalidade você se dispõe a colaborar?

(x) Sendo entrevistado(a)

(x) Sendo entrevistado(a) e observado(a) em sua prática.

Fonte: GPECI- UFPE/ Adaptado em 2014.