

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISCO VITORINO DE ANDRADE JÚNIOR.**

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO CONCEPTUAL NAS PRÁTICAS  
COLABORATIVAS COM PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL.**

**NATAL – RN**

**2005**

**FRANCISCO VITORINO DE ANDRADE JÚNIOR.**

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO CONCEPTUAL NAS PRÁTICAS COLABORATIVAS COM  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior.

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Andrade Júnior, Francisco Vitorino de.

A (re)significação conceptual nas práticas colaborativas com professores do Ensino Fundamental / Francisco Vitorino de Andrade Júnior. – Natal, 2005. 177 p. il.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Geografia – Tese. 3. Professores - Tese. 4. Território - Tese. 5. Ensino Fundamental – Tese. I. Soares Júnior, Francisco Cláudio II. Universidade Federal do Rio grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (81)

FRANCISCO VITORINO DE ANDRADE JÚNIOR.

A (RE)SIGNIFICAÇÃO CONCEPTUAL NAS PRÁTICAS COLABORATIVAS COM  
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 28 de setembro de 2005

BANCA EXAMINADORA

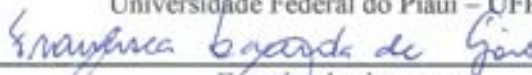


Orientador: Francisco Cláudio Soares Júnior.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



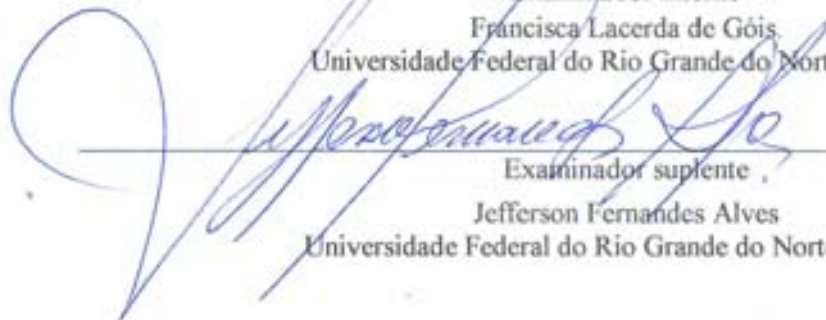
Examinador externo

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.  
Universidade Federal do Piauí - UFPI.



Examinador interno

Francisca Lacerda de Góis.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.



Examinador suplente

Jefferson Fernandes Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Dedico este trabalho:

À minha esposa e companheira Josiane, aos meus pais Francisco Vitorino e Maria José, ao orientador, mestre e amigo Cláudio Júnior, e em especial, à minha avó e professora Eunice Marques (*in memóriam*) que me inseriu no mundo da leitura e escrita.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Francisco Cláudio Soares Júnior, pela competência, seriedade, serenidade e carinho com que orientou esse estudo e colaborou com a elaboração das minhas concepções de educação, sociedade e indivíduo explícitas e implícitas neste trabalho.

À professora Márcia Maria Gurgel, por sua significativa colaboração na construção do percurso deste trabalho.

Aos professores Jefferson Fernandes, Francisca Lacerda, Ivana Ibiapina e Salonilde Ferreira que contribuíram significativamente para produção desse estudo.

À professora Giane Bezerra, que me conduziu ao princípio do percurso estabelecido à pós-graduação.

À Denise Carvalho, pelo carinho e incentivo à continuidade na formação profissional.

À professora Ana Vilma, pela competência com que realizou a correção ortográfica.

Aos professores-colaboradores JEA, FRAN, ELI, SOL, CRIS e MAR da Escola Municipal Júlio Senna – Ceará Mirim-RN - que permitiram a nossa intervenção e colaboração nas suas práticas docentes.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED, DEPED e CAPES.

À minha esposa e companheira Josiane, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, seu apoio e carinho foram imprescindíveis à superação das dificuldades durante todo o percurso.

Aos meus pais Francisco Vitorino de Andrade e Maria José da Luz Andrade, pela preocupação, incentivo e carinho com que conduziram a minha formação educacional no aconchego de nossos lares.

Aos meus irmãos Márcia da Luz Andrade e Márcio da Luz Andrade e tias Maria Luiza da Luz e Maria das Graças da Luz, pelo apoio durante o caminhar no desenvolvimento da minha vida profissional.

À minha avó Eunice Marques (*in memoriam*), que como educadora contribuiu para a minha formação humana e profissional.

Aos meus sobrinhos Márcio Alan, Adan Felipe, Júlie, Júlia e Michel e, aos amigos Jadson e Matheus, por expressarem em seus mais simples gestos a esperança de que o nosso trabalho como educadores não se tornará um fazer inútil.

A todos os parentes e amigos que são conhecedores dos obstáculos que foram necessários superar para cumprir a tarefa de casa, no sentido de permitir a outros acreditarem na possibilidade de também cumpri-la um dia.

Ensinar exige rigorosidade metódica,  
pesquisa e respeitar os saberes do educando.  
Ensinar exige criticidade, risco,  
aceitação do novo e rejeição a  
qualquer forma de discriminação.  
Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática,  
o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.  
Exige a consciência do inacabado,  
luta em defesa dos direitos dos educadores,  
a apreensão da realidade  
e convicção de que a mudança é possível.  
Ensinar exige competência profissional,  
comprometimento, reconhecer que a educação é ideológica  
e uma forma de intervenção no mundo.

PAULO FREIRE (1996).

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICAS: O PROCESSO HISTÓRICO-SOCIAL DA VIDA ESCOLAR Á FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>11</b>
1.1	Atribuindo sentido as nossas práticas educativas.....	13
<b>2</b>	<b>APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: A PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO COLABORATIVA.....</b>	<b>32</b>
2.1	A pesquisa colaborativa: um processo de aprendizagem e investigação científica.....	32
2.2	Campo empírico.....	36
2.2.1	A escola.....	37
2.2.2	Os colaboradores.....	40
2.2.2.1	Caracterização dos colaboradores.....	41
2.3	Construção e coleta de dados.....	46
2.3.1	Situações de adesão e colaboração ao processo de co-investigação.....	47
2.3.2	Diagnóstico do grau de desenvolvimento real dos colaboradores: os conhecimentos prévios.....	49
2.3.3	Sessões reflexivas: situações sociais e deliberadas de aprendizagens.....	54
2.4	Acompanhamento do processo.....	56
2.4.1	Diagnóstico dos conhecimentos prévios.....	57
2.4.2	Desenvolvimento do processo.....	58
2.4.3	Diagnóstico do processo.....	59
2.5	Parâmetros de análises: Vigotski e o processo de formação e desenvolvimento de conceitos.....	60



2.5.1	Os conceitos espontâneos e científicos.....	65
3	AS PRÁTICAS COLABORATIVAS: O SIGNIFICADO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO DOS PROFESSORES.....	69
3.1	Paridade nas decisões.....	69
3.2	Os conhecimentos prévios dos colaboradores.....	73
3.3	O território diante do atual momento histórico-social vivenciado pela sociedade.....	88
4	O CONCEITO DE TERRITÓRIO: A (RE)SIGNIFICAÇÃO CONCEPTUAL ATRAVÉS DA REFLEXÃO CRÍTICA.....	96
4.1	Delineando os procedimentos à reflexão crítica.....	97
4.2	Elaborando o conceito de território com os professores.....	100
4.3	As sessões reflexivas e a produção dos múltiplos diálogos em sala de aula.....	105
4.4	O conceito de território: significado (re)construído.....	135
4.5	Situação de aplicação.....	139
5.	A ELABORAÇÃO CONCEPTUAL: REFLEXÕES CRÍTICAS E PERPECTIVAS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	169

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1 – Os colaboradores construindo espaços de aprendizagens sociais e deliberadas.....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 2 – Os partícipes e a construção do processo de resignificação conceptual.....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 3 – Os partícipes e a colaboração na resignificação conceptual.....</b>	<b>105</b>
<b>Figura 4 – Os partícipes e a resignificação conceptual com o outro.....</b>	<b>110</b>
<b>Figura 5 – Os professores-colaboradores e os múltiplos diálogos com o objeto de conhecimento e os sujeitos sociais.....</b>	<b>118</b>
<b>Figura 6 - O pesquisador-colaborador mediando o processo de resignificação conceptual.....</b>	<b>130</b>
<b>Quadro 1 - Quadro demonstrativo da situação de aplicação.....</b>	<b>141</b>

## RESUMO

O trabalho objetivou apreender o grau de conceitualização dos professores acerca do conceito de território e intervir com situações de reflexões críticas para acompanhar e analisar o processo de elaboração conceitual. Reflete sobre a (re)significação de conhecimentos e (re)elaboração do conceito em estudo efetivado no interior de uma intervenção pedagógica. A Escola Municipal Dr. Julio Senna – Ceará Mirim/RN e seis (6) professores-colaboradores que lecionavam nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, constitui o campo empírico da pesquisa. Os seus aportes teórico-metodológicos edificam-se nos estudos de Vigotski (2000a, 2000b e 2001) sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos; na metodologia colaborativa (Ibiapina (2004), Bartomé (1986), Kemmis e McTaggart (1988), Arnal, Del Ricon e Latorre (1992), Pimenta e Ghedin (2002), entre outros) e na concepção crítico-reflexiva da Geografia (Soares Júnior (2000 e 1994), Silva (1998), Raffestin (1993), Santos (1994), Felipe (1998), entre outros). A realização do trabalho pressupôs a partir das reflexões sobre as seguintes questões: qual a compreensão dos professores no espaço escolar acerca do conceito de território? como ocorre o processo de construção conceptual de território pelos professores? A análise dos conhecimentos prévios dos professores sobre o conceito em estudo, evidenciou que as suas apreensões sobre os atributos do referido conceito foram referenciados à luz da dimensão perceptível das relações real-concretas da realidade vinculados ao grau dos conceitos espontâneos e norteados pelas idéias das concepções geográficas tradicional, humanística e cultural (positivismo e fenomenologia), restringindo o significado de território a noção de Estado-Nação e lugar de moradia dos homens. No processo de intervenção foi constatado a real possibilidade da aquisição de conceitos científicos indispensáveis ao processo de (re)significação conceptual de conhecimentos geográficos através da prática contínua da formação docente, quando foi evidenciado que os professores-colaboradores adquiriram graus elevados de atribuições da significação do conceito de território ao elaborarem generalizações por meio de análises e sínteses dos conceitos-atributo (essenciais e múltiplos) da referência conceptual em estudo.

Palavras-chaves: Professores-colaboradores - (Re)significação conceptual – Território – Intervenção pedagógica.

## ABSTRACT

The work objectified to apprehend the degree of the teachers' concept concerning the territory concept and to intervene with situations of critical reflections to accompany and to analyze the process of conceptual elaboration. It contemplates on the (new)meaning of knowledge and (new)elaboration of the concept in study done inside a pedagogic intervention. The Municipal School Dr. Julio Senna - Ceará-Mirim/RN and six (6) teacher-collaborators that taught in the 3rd and 4th grades of the fundamental teaching, constitutes the empiric field of the research. Its theoretical-methodological contributions are built in the studies of Vigotski (2000a, 2000b and 2001) on the formation process and development of concepts; in the methodology collaborate (Ibiapina (2004), Bartomé (1986), Kemmis and McTaggart (1988), Arnal, Del Ricon and Latorre (1992), Pepper and Ghedin (2002), among others) and in the critical-reflexive conception of the Geography (Soares Júnior (2000 and 1994), Silva (1998), Raffestin (1993), Santos (1994), Felipe (1998), among others). The accomplishment of the work presupposed starting from the reflections on the following subjects: which the teachers' understanding in the school space concerning the territory concept? How does happen the process of conceptual construction territory for the teachers? The analysis of the teachers' previous knowledge on the concept in study, evidenced that its apprehensions on the attributes of the referred concept went mentioned the to light of the perceptible dimension of the real-concrete relationships of the reality linked to the degree of the spontaneous concepts and followed by the ideas of the traditional, humanistic and cultural geographical conceptions (positivism and phenomenology), restricting the territory meaning the notion of State-Nation and place of the men's dwelling. In the intervention process, it was verified to real possibility of the acquisition of indispensable scientific concepts to the process of (new)meaning conceptual of geographical knowledge through the continuous practice of the educational formation, when it was evidenced that the teacher-collaborators acquired high degrees of attributions of the significance of the territory concept to the they elaborate generalizations by means of analyses and syntheses of the concept-attribute (essential and multiples) of the reference conceptual in study.

Word-keys: Teacher-collaborators - (New)meaning conceptual - Territory - Pedagogic Intervention.

## **1 – REFLEXÕES AUTOBIOGRÁFICA: O PROCESSO HISTÓRICO-SOCIAL DA VIDA ESCOLAR À FORMAÇÃO PROFISSIONAL.**

O presente estudo originou-se das experiências adquiridas em escolas públicas, onde ministrei para pré-adolescentes e adolescentes, inscritos nas 5<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, durante dois anos, conteúdos escolares da Geografia, além da minha atuação no 2º nível do 2º ciclo e nas vivências de supervisão pedagógica em escolas das séries iniciais do ensino fundamental, da cidade de Ceará Mirim, no Rio Grande do Norte.

Posteriormente, nas discussões acadêmicas realizadas na disciplina Ensino da Geografia no 1º grau I/II, do curso de formação continuada com formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PRÓBÁSICA – PÓLO CEARÁ MIRIM/RN, e ainda nas participações como aluno especial em seminário e ateliê da Pós-Graduação em Educação/UFRN (Núcleo de Ensino e Formação Docente na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo – Base de pesquisa Formação de Conceitos na Escola Elementar) que nos conduziu ao aprofundamento dos estudos teórico-metodológicos relacionados a educação e a Geografia Escolar.

O nosso interesse em construir um objeto de estudo que consiste na análise da construção do conceito de território na Geografia com os professores das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, mais especificamente, em uma escola da rede pública municipal de Ceará Mirim/RN, é proveniente de um processo de formação e experiências vivenciadas enquanto profissional da educação norteado pela perspectiva sócio-histórica do processo de formação e desenvolvimento de conceito, em particular, os estudos efetivados por Vigotski (200b).

Assim, para evidenciar com clareza o processo que fez emergir o interesse pelo estudo em foco, pretendemos neste capítulo realizar uma descrição/reflexão autobiográfica do

processo histórico-social que conduziu a construção da nossa escolarização no intuito de traçar um breve perfil da produção dos conhecimentos geográficos sistematizados pelos professores das instituições escolares que freqüentamos no curso de nossa formação profissional e humana.

Nesse sentido, a descrição/reflexiva da autobiografia a respeito do processo de ensino-aprendizagem a que fomos submetidos no curso da escolaridade formal que interferiu nas nossas concepções a respeito do referido processo, objetiva a realização de reflexões com referência às formas/conteúdos que foram instituídas por nossos professores durante toda vida escolar que contribuíram, significativamente, com a construção do referido objeto de pesquisa.

Devemos ressaltar que direcionamos essas reflexões para o processo de ensino/aprendizagem de Geografia pela articulação com o nosso objeto de estudo, que estamos construindo na pós-graduação com os professores de uma escola da rede pública municipal de Ceará Mirim/RN, privilegiando, como categoria de análise, o conceito de Território.

No entanto, não é possível realizarmos essas reflexões sem que consideremos os contextos sócio-históricos dos tempos que a cada momento interferem no cotidiano escolar. Além disso, utilizaremos alguns instrumentos bibliográficos e documentais, em especial os históricos escolares, com o objetivo de efetivar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem a que fomos submetidos, que se constituía em reflexo dos momentos históricos vivenciados pelos educandos e educadores no espaço escolar.

## 1.1 – ATRIBUINDO SENTIDO ÀS NOSSAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.

Na década de 1970, o Brasil e praticamente toda a América Latina, passava por um período histórico onde os direitos civis eram, a todo o momento, cerceado e a população já estava inserida num processo autoritário há quase duas décadas. Nesse contexto, são efetivadas reformas institucionais em particular no campo da educação, que se constituíram em ações do Estado na tentativa de desmobilizar eventuais movimentos sociais. Segundo Germano, essas reformas “transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso” (GERMANO, 1993, p.104).

É diante desse contexto histórico-social que se inicia a minha vida escolar na cidade de Ceará Mirim/RN, mais precisamente em 1978, na Escola Estadual General João Varela que funcionava em três turnos e era composta de duas salas de aula. As memórias com relação aos aspectos administrativos não me são claras, até mesmo porque *estava ali para estudar e aprender a ser alguém* como afirmavam meus pais.

Lembro-me que antes de adentrarmos na sala de aula tínhamos que formar filas no pátio da escola e à nossa frente ficava a diretora e as professoras. Recordo-me claramente que essa rotina assumia, como princípio básico ainda que formalmente, à formação cidadã, instituir um sentimento de respeito e amor à pátria.

Antes de termos acesso a sala de aula, era imprescindível que todos os alunos mantivessem uma postura de respeito aos símbolos nacionais, impossibilitados de dirigissem a qualquer colega verbalmente ou com gestos, cantassem o hino nacional com as mãos entrecruzadas para trás. Assim, aquele que não obedecesse, ao fim da atividade, seria submetido a um sermão sobre as formas de comportamento aceitáveis na sociedade, em alguns casos essa falação era realizada à frente de toda turma para que não tomássemos como

exemplo aquela conduta inadmissível aos padrões sociais de cidadãos brasileiros que deveriam respeitar a representação simbólica máxima do país.

Ainda era realizada uma ressalva pela diretora que se a desenvoltura da turma não fosse satisfatória, estaríamos destinado a ser submetido, mais uma vez, a esse ato no término do intervalo das aulas, algumas vezes o *castigo* não chegava a ocorrer.

Nesse período, o regime ditatorial dos militares encontrava-se em uma fase de decadência, mas ainda influenciava os currículos escolares. Isso explicita-se na relação entre os aspectos citados anteriormente e alguns princípios norteadores do texto elaborado em 1970 pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, dentre os quais, estão o culto à pátria, aos símbolos, tradições, instituições, aos vultos de sua história, a defesa do princípio democrático através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus. Assim, cumpríamos uma outra rotina, antes do início da aula, tínhamos a obrigação de realizarmos a oração do dia que constituía do Pai Nosso e da Ave Maria, conduzida pela professora.

Desse modo, o Estado ditatorial objetivava unificar a moralidade cristã (Igreja) com a força física dos militares, introduzindo nas escolas brasileiras um ensino nacionalista e patriótico que instituíra a ideologia da Segurança Nacional atrelado ao discurso do milagre econômico como um dos feitos do golpe militar de 1964. Assim, a política educacional desse período era sustentada pelos princípios da Doutrina da Segurança Nacional e da Teoria do Capital Humano, através da ampliação e elevação da escolaridade da sociedade brasileira (democratização da educação) e pelas concepções do pensamento cristão.

Nesse sentido, instituíram como obrigatoriedade curricular algumas disciplinas que disseminavam o ideário do milagre econômico, como: Educação Moral e Cívica (EMC), cujo caráter de obrigatoriedade já havia sido revogado com a constituição de 1946; Estudos de Problemas Brasileiros (EPB); Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos



Sociais. Esta última, ministrada, especificamente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental concentrando os conhecimentos das áreas de Geografia, História, Economia, Sociologia, entre outras. Assim, a disciplina de Estudos Sociais consta no meu histórico escolar, durante todo o percurso das séries iniciais do ensino fundamental, correspondente ao período entre 1978 a 1983.

O projeto pedagógico estabelecido pelo Governo Militar na implantação da obrigatoriedade dessas disciplinas, tinha como objetivo inculcar nos cidadãos brasileiros os princípios de disciplina, obediência, respeito à ordem social, às instituições e o amor a pátria.

Nesse mesmo período, recordo-me que existiam séries destinadas aos alunos considerados mais aptos e séries para aqueles que tinham alguma dificuldade de aprendizagem, constatada pelos professores – as denominadas séries fracas e fortes. Os alunos que por qualquer motivo fossem considerados problemáticos com relação a aprendizagem e/ou a comportamentos, fora do padrão social da época, estavam destinados a serem matriculados nas 1ª ou 2ª séries fracas. No entanto, os alunos que não apresentavam aparentemente qualquer tipo de obstáculo na aprendizagem e/ou mantinham um comportamento exemplar digno do modelo padrão a ser copiado, eram designados as 1ª ou 2ª séries fortes.

Diante da minha aprovação na 1ª série do ensino fundamental, a professora solicitou a presença de minha mãe na escola, pois queria ter uma conversa com ela sobre o meu desempenho escolar. Recordo-me pouco desse diálogo, considerando a minha idade, mas lembro da professora enfatizando que aconselhava a matricular-me na 2ª série forte de acordo com o desempenho exercido em sala de aula, pois além do exemplar comportamento como um aluno que realizava todas as atividades solicitadas, não conversava com colegas nos momentos que estávamos na sala e, se me recordo bem, nem fora dela, cumprindo todas as exigências de padrão de comportamento imposto à sociedade do período em foco.

Os exercícios escolares constituíam-se em cópias fiéis das escritas no quadro de giz pela professora, pinturas que não podiam extrapolar os limites dos desenhos pré-estabelecidos por ela. Essas pinturas relacionavam-se, em particular, a datas comemorativas, tais como: o dia do índio, da árvore, do soldado, os símbolos nacionais como a bandeira brasileira, relacionando as estrelas aos estados que os representavam (essa atividade era realizada, em particular, no dia da bandeira e na semana da pátria) e o preenchimento de mapas para identificar os estados brasileiros com suas respectivas capitais. Esses eram os conteúdos que compreendiam a disciplina de Estudos Sociais, mais especificamente, na 1ª série do ensino fundamental.

Entre os anos de 1979 e 1980, passei por uma experiência inesquecível, dois anos de fracasso escolar na 2ª série forte na Escola Estadual Enéas Cavalcante, na cidade de Ceará Mirim/RN. Diante dessa situação, a direção da escola afirmou que eu estava destinado a retornar a 1ª série, caso não obtivesse a aprovação para a 3ª série no ano de 1981.

Apesar de manter um padrão de comportamento exemplar, a professora constatou dificuldades de aprendizagem com relação a leitura e escrita, habilidade que já desenvolvia em situações cotidianas, mas não efetivava em âmbito escolar. Assim, a professora afirmou que não seria possível a minha permanência naquela série, sendo destinado imediatamente a série dos mais fracos e a ser alvo de críticas dos colegas da série a que pertencia anteriormente.

No entanto, as atividades destinadas ao processo de ensino-aprendizagem nessa série não diferenciavam das realizadas na 2ª série forte, constituindo-se em leituras de textos nos livros didáticos e cópias de textos escritos no quadro de giz, pela professora.

Esta situação me pôs em um conflito desafiador, demonstrar que sabia ler (coisa que não aprendi na escola, mas com minha avó que utilizava como instrumento de leitura as revistas de gibis) ou estava destinado a fazer parte do grupo dos fracassados. Na iminência de

abandonar a escola, fui solicitado a participar de um teste de leitura, composto de uma leitura oral de um livro de literatura infantil, supervisionado pela diretora. Teste esse que fui aprovado e conseqüentemente reencaminhado a 2ª série forte.

Ressaltamos que o ensino da disciplina de Estudos Sociais em todas as séries iniciais do Ensino Fundamental era realizado pelos professores de forma um tanto quanto homogenia. As aulas se restringiam à leituras dos livros textos ou textos escritos na lousa; as explicações transmitidas pelos professores sempre estavam direcionadas às informações contidas nos livros ou textos e, posterior aos esclarecimentos, ocorria a aplicação de um exercício com questões que nos direcionavam para busca dessas mesmas informações.

Os conteúdos dessa disciplina, como nas demais, objetivavam a manutenção da ordem vigente, nas escolas o tempo destinado ao ensino de seus conhecimentos era minimizado, provavelmente por ser atribuída mais importância aos conteúdos do ensino de Português e Matemática. Assim, a nossa função enquanto alunos se restringia a memorização de regras, informações e definições as quais deveriam ser repetidas de forma fidedigna nas respostas dos exercícios e nas avaliações que se diferenciavam dos exercícios de fixação pelo fato de não ser permitida a consulta.

Esse modelo de ensinar os conhecimentos geográficos permeou por todas as séries iniciais do Ensino Fundamental e o período correspondente de 5ª a 8ª série na Escola Estadual Monsenhor Celso Cicco, em Ceará Mirim/RN, nos anos de 1984 a 1988. Nesse grau de ensino, as várias disciplinas eram ministradas por diversos professores que não nos possibilitavam realizar quaisquer relações entre os seus conteúdos, fortalecendo a concepção fragmentada dos saberes das áreas de conhecimento. Para Garcia e Alves (2002, p.84), “dos aspectos negativos da fragmentação do conhecimento, o mais deletério é talvez, o estilhaçamento que provocou no entendimento dos seres humanos, da natureza e da sociedade”.

Segundo Soares Júnior (2000), é na década de 1980 que se inicia um movimento reivindicatório para a extinção de licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais e pelo retorno do ensino regular de Geografia e História nas escolas brasileiras. Essas mobilizações organizadas por grupos dos professores de Geografia e História, conseguiram conquistas significativas como: a extinção das disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) que reforçavam a lógica do modo de produção capitalista.

Nesse período, a disciplina de Estudos Sociais não constava no nosso histórico escolar, tínhamos aulas das disciplinas de História e Geografia e recebíamos livros do Ministério da Educação e Cultura (MEC), específicos das referidas áreas do saber. No entanto, as disciplinas de EMC e OSPB ainda se faziam presentes, respectivamente, nos anos de 1987 e 1988, além de constar no referido documento, como parte diversificada, a disciplina de Educação Para o Trabalho.

Dessa forma, apesar de se efetivar na sociedade brasileira um processo de abertura à democracia, ainda permeavam nos currículos escolares algumas disciplinas que inculcavam princípios norteadores da ideologia do Estado Militar.

O processo de ensino-aprendizagem da Geografia efetivado pelos professores nas salas de aulas do grau de ensino referido anteriormente, não distinguia-se do realizado nas séries anteriores, que se restringia a memorização de conceitos contidos nos livros didáticos, caracterizar as regiões brasileiras, continentes e países, tendo como referência central a descrição dos aspectos físicos, humanos e econômicos de diferentes lugares do país e do mundo.

No entanto, institui um vínculo de interesse particular sobre os conteúdos dessa área de conhecimento, pelo fato de ter um pouco de autonomia nas prováveis respostas solicitadas pelas perguntas nos exercícios de fixação, embora as atividades desenvolvidas pelos

professores não promoviam rupturas com uma perspectiva empirista.

Desse modo, apesar do movimento de renovação da Geografia ter sido iniciado na década de 1950, as práticas educativas efetivadas pelos professores no ensino dessa área de conhecimento, sempre foi permeada pela concepção tradicional do pensamento geográfico através de um processo de ensinar e de aprender essencialmente empírico-naturalista.

O processo de ensino-aprendizagem efetivado pelos professores da Geografia numa perspectiva empirista-naturalista, expressa-se em um modelo de aprendizagem denominado de estímulo-resposta (Behaviorismo), que se define através da substituição da resposta errada pela resposta certa, enquanto o aluno memoriza as informações num processo de acumulação através dos tempos de escolarização.

Para essa concepção, o conhecimento é exterior ao sujeito, sendo absorvido pelo indivíduo através dos órgãos dos sentidos, por meio de ações físicas e perceptuais. Assim, os sujeitos que estão inseridos num processo de aprendizagem são seres vazios, *tábulas rasas* que são preenchidos por meio das experiências efetivadas com o mundo.

O ensino da Geografia nas escolas que frequentei, nas décadas de 1970 e 1980, não se desvinculava das características herdadas da produção geográfica do início do século XIX norteado pelo ideário positivista. Este mantendo-se a-crítica e a-histórica dos saberes transmitidos pelos professores, obstacularizavam o desenvolvimento do raciocínio e a compreensão da forma integral dos fenômenos da realidade numa perspectiva dialética.

Além disso, concebiam o ensino de forma linear através da mera listagem de conteúdos, que privilegiava o natural em detrimento do social, naturalizando todas as relações existentes entre sociedade/natureza. Assim, os professores direcionavam os conhecimentos geográficos a explicações fragmentadas e dicotômicas da realidade nas suas aplicações práticas e simbólicas no interior da escola.

O período que compreende o final da década de 1970 e início da década de 1990

configurou-se num processo de reestruturação social nos países capitalista<sup>1</sup>. Estas transformações na realidade foram iniciadas na metade do século XX com a transição do capitalismo concorrencial para o monopolista. O domínio das relações comerciais não se restringe as múltiplas empresas, mas são submetidas as grandes multinacionais que estruturam um monopólio comercial sobre os produtos de consumo.

Nesse contexto político-nacional, inicia-se, no campo educacional, um processo de substituição do discurso da democratização educacional pelo discurso da qualidade total. Esse evidencia a efetivação das idéias neoliberais em detrimento do liberalismo, que se configurou na implantação do Estado de Bem-Estar Social.

A proposta do projeto neoliberal submete o progresso às forças propulsoras do mercado e a defesa do Estado Mínimo, ou seja, proclama a minimização da interferência do Estado na regulação da economia capitalista. Assim, surge a proposta de implementar no Brasil a Escola de Qualidade Total como tentativa de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico.

Nesse contexto histórico, ingressei no ensino secundário, período em que a educação estava inserida num processo de reestruturação das políticas públicas e o ensino da Geografia a que fui submetido no antigo 2º Grau em 1989, na Escola Municipal Edgard Barbosa em Ceará Mirim/RN, passava a ser influenciado por uma concepção geográfica que proporcionava rupturas, pelo menos na retórica, com aquelas que norteavam as práticas educativas dos professores das séries anteriores.

As aulas ministradas no 1º ano, do antigo 2º grau, por um professor com

---

<sup>1</sup> Ver sobre o assunto em Gomes (1996), Moraes (1999), Tonini (2003), Lencione (2003), que realizam discussões sobre a produção social da Geografia enquanto área de conhecimento.

graduação nessa área de conhecimento, eram tidas pelo grupo como pelo menos interessante, por abordar, de forma consistente, conteúdos que se relacionavam com as nossas vidas cotidianas, tais como: a influência das relações econômicas, sociais e do trabalho em nossas vidas, a interferência que os conflitos existentes entre as potências econômicas exercia no desequilíbrio sócio-econômico do nosso país, entre outros. Porém, percebi a impossibilidade de avançarmos nas discussões pela estrutura didático-pedagógica precária (sem livros, salas lotadas, aulas noturnas) e a particularidade da clientela composta na sua maioria por pessoas que trabalhavam e não podiam desenvolver atividades escolares em outros horários.

As aulas de Geografia limitavam-se ao discurso progressista do professor e se restringia a propor atividades escolares que não ultrapassavam o campo teórico da compreensão significativa da importância dessa disciplina na nossa formação enquanto cidadãos. Assim, o processo de ensino-aprendizagem instituído por esse profissional se diferenciava em termos teóricos dos professores das séries anteriores, permanecendo quase que na mesma abordagem metodológica deles: escrita de texto no quadro de giz, explicação sobre o conteúdo e aplicação do exercício de fixação, distinguindo-se daqueles pela introdução da técnica de discussão desenvolvida com os alunos na sala de aula, considerando que tínhamos a oportunidade de nos expressar e por em evidência nossas reflexões.

Assim, a postura teórico-metodológica exercida pelo referido professor elevou o nosso interesse pela Geografia, articulado aos movimentos estudantil e sindical da educação que possibilitavam leituras e estudos sistemáticos do contexto histórico-social, vivenciado naquela época, exerceu influência significativa na construção dos meus significados de educação e indivíduo.

As 2ª e 3ª série, do antigo 2º grau, na Escola Estadual Interventor Ubaldo Bezerra de Mello, em Ceará Mirim/RN, nos anos de 1991/92, foram direcionadas ao curso técnico-profissional de magistério, o qual contava com algumas disciplinas teóricas e técnicas, dentre

as quais se configurava a Metodologia de Estudos Sociais. Esta disciplina objetivava fornecer conteúdos e técnicas a serem ministrados nas escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da prática de ensino orientada pela sistematização dos conhecimentos escolares norteados pelos livros didáticos.

Desse modo, o fazer docente instituído pela escola nos direcionava a uma atuação no desenvolvimento da prática de ensino, face a uma metodologia que não se diferenciava das implementadas por nossos professores durante toda a vida escolar. Os planejamentos de ensino sempre contavam com uma seqüência didática e pedagógica, tais como: objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação, destacando a cópia do texto a ser transcrita na lousa, consequência da escassez de livro didático, exercícios de fixação que constava de perguntas sobre o texto transcrito, e os recursos didáticos que seriam o quadro de giz, livro didático, giz, álbum seriado, entre outros.

Em 1992, concluí o curso de Magistério que me preparou numa abordagem tradicional para desempenhar a profissão de professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, passei a atuar apenas em 1995 em escolas públicas municipais de Ceará Mirim, como professor de Educação Física.

No ano de 1997 passei a ministrar aulas de Geografia em uma escola destinada a alunos inscritos nas 1ª séries, do antigo 2º grau. Nos anos de 1998 e 1999 atuei em escolas que atendiam a alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, ministrando conteúdos da referida área de conhecimento. A atuação enquanto profissional da educação não diferenciava das implementadas pelos professores durante toda a minha vida escolar, sempre querendo manter uma postura de detentor do saber e aplicando sistematizações teórico-metodológicas vinculadas ao modelo tradicional de ensino e ao pensamento empírico-naturalista da Geografia.

Nesse sentido, a minha sistematização dos conhecimentos dessa área do saber, nas



salas de aulas das escolas do vale do Ceará Mirim/RN, era centrada em estratégias didáticas que priorizavam atividades de memorização de saberes sobre a natureza física por meio de conceitos, dados estatísticos, diferenciações e/ou caracterizações de regiões ou países por meio dos aspectos físicos, humanos e econômicos, minimizando as relações sociais e separando-as das relações homem/natureza. Consagrando o dualismo geográfico por não considerar necessário, na sistematização dos conteúdos, as relações estabelecidas entre a natureza e o homem, nem tão pouco, as que se instituem entre os homens para apreensão dos processos que constituíam os saberes da Geografia escolar.

Diante disso, compreendia que o processo de produção/apropriação dos fenômenos da realidade pelos meus alunos deveria seguir de forma linear uma listagem de conteúdos, desconsiderando as relações que materializam os elementos que compõem a totalidade do momento do real traçado pelos homens concretos no interior da sociedade. Assim, eliminava das minhas práticas docentes a possibilidade da efetivação de mediações pedagógicas que desenvolvesse o raciocínio e a compreensão dos saberes geográficos pelos alunos as avesas do ideário positivista da leitura da realidade histórica.

Nessa perspectiva, compreendia o ato educativo desarticulado das concepções teóricas de ensino-aprendizagem, concebendo os alunos como sujeitos indisciplinados e exterior ao objeto de conhecimento. Dessa forma, esses alunos não correspondiam às representações que eu tinha sobre as formas de comportamento que deveriam ser instituídas nas salas de aulas, atribuindo, como principais motivos das dificuldades de aprendizagem, a indisciplina e as respectivas condições sociais.

Assim, a disciplina era tida como condição fundamental à aprendizagem e era compreendida como um ato condicionado, de tal maneira, que se aplicava um estímulo por meio de questões escritas no quadro de giz ou copiadas dos livros didáticos, e os alunos absorviam aquele conhecimento, possibilitando sua memorização que, por sua vez, permitiria

a esses sujeitos generalizações. Além disso, não tinha clareza das concepções filosóficas que norteavam as minhas ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

Entendia que o processo de aprendizagem dos alunos se constituía em seu desenvolvimento por meio do acúmulo dos conhecimentos absorvidos durante toda sua vida escolar. Essa concepção me direcionava a outro aspecto relevante, os “reforçadores” que compreendiam elogios, pontos, premiações aos alunos que respondiam a todo questionamento realizado, considerando essas respostas como reforço à aprendizagem progressiva em que as dificuldades eram postas à medida que fossem superadas por eles.

A esse respeito, Gómez (1998, p.31).afirmam que:

São dois os pressupostos fundamentais em que se assentam as diferenças técnicas e procedimentos didáticos do condutismo: por um lado, a consideração da aprendizagem como um processo cego e mecânico de associação de estímulo, respostas e recompensas; por outro, a crença no poder absoluto do reforço sempre que se apliquem adequadamente sobre unidades simples de conduta.

Nesse sentido, o ambiente e as experiências vivenciadas pelos indivíduos eram fatores determinantes na constituição do seu comportamento. Assim, os processos internos aos sujeitos não eram considerados fatores importantes no ato de aprender e ensinar. Portanto, as nossas práticas educativas desenvolvidas nas escolas eram norteadas pela perspectiva da teoria dos condicionamentos.

No início da década de 1990, foi inserida uma filosofia de gestão empresarial denominada de Qualidade Total, nas políticas públicas educacionais dos países da América Latina e, em particular no Brasil, conforme já nos referimos anteriormente. Essa política pública de estruturação educacional faz parte do projeto neoliberal de inserir a sociedade

brasileira nas novas relações sociais capitalistas, configurando um processo de inclusão da educação no arranjo estrutural do ideário neoliberal que, segundo Araújo, “a emergência de uma nova ordem econômica e cultural impõe, portanto, um novo tipo de vida societária e novas exigências à educação” (1996, p.95).

Essas exigências políticas se efetivam, mais precisamente em 1990, com a Conferencia de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas (UNICEF), Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Nessa conferência foi elaborado um documento denominado de Declaração Mundial de Educação Para Todos que passou a nortear o Plano Decenal de Educação dos países em desenvolvimento ou periférico.

O discurso posto pelos governos neoliberais era que essa reestruturação direcionaria a educação desses países a um avanço qualitativo, em que todos os setores da sociedade teriam responsabilidades compartilhadas e que todos não deveriam medir esforços em torno do grito de guerra da Qualidade Total.

Nessa perspectiva, os professores deveriam buscar a formação profissional necessária à atuação nas escolas de Ensino Fundamental, considerando a necessidade de melhorar, qualitativamente, a educação oferecida aos futuros cidadãos brasileiros. Entretanto, essa exigência objetivava substituir o discurso de igualdade, implementado no liberalismo, pelo de qualidade, na tentativa de formar cidadãos aptos às novas exigências das formas de relações de trabalho, imposta pelo capital que determinou habilidades necessárias aos trabalhadores, tais como: capacidade de comunicação, adaptação às novas tarefas, solidariedade, tolerância, entre outras. Segundo Frigotto (2001, p. 107), “o que a expressão ‘qualidade’ conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades”.

Dessa forma, o papel que a educação exerce na proposta neoliberal de formar cidadãos aptos para a economia global não se restringe aos alunos, mas são ampliadas à formação profissional dos professores, objetivando o cumprimento das exigências de mercado da economia capitalista através do discurso da equidade.

Com a implementação do Plano decenal de Educação (1993-2003) foi introduzida a formulação de documentos oficiais que regulamentariam e norteariam a formação inicial e contínua de professores das escolas públicas brasileiras. Dentre esses documentos estão: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Assim, a LDB (LEI Nº 9.394, 1996, p.38) em seu título IX que trata das disposições transitórias, no artigo 87 que institui a Década da Educação, no parágrafo 4º afirma que, “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Diante disso, a Lei nº 9.424 de 24 de Dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), no seu artigo 9º, que aborda a obrigatoriedade da implementação pelos Estados, Distrito Federal e Municípios dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, em seu parágrafo 1º determina que, “os novos planos de carreira e remuneração do Magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos os quais passarão a integrar quadro de extinção, de duração de cinco anos” (UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 43).

É nesse contexto de implementação do ideário neoliberal através da reestruturação das políticas públicas para a educação que iniciei uma nova face na vida escolar (ensino superior). Isso se deu no início de 1998 por meio do ingresso no curso de formação continuada de graduação em Pedagogia – Pró-Básica, oferecido pela Prefeitura Municipal de Ceará Mirim/RN, em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como

parte de algumas medidas do governo municipal para atender as obrigatoriedades das novas diretrizes de políticas públicas para a educação.

Além disso, todos os professores da rede pública municipal participavam do programa de formação continuada Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, que compreendiam encontros sistemáticos para a transmissão/discussão das propostas curriculares contidas nos PCN, os quais deveriam nortear o processo de ensino-aprendizagem efetivado nas escolas.

O curso de Pedagogia teve duração de 3 (três) anos (1998 a 2001), e no seu percurso ocorreram alguns obstáculos, dentre os quais, o principal foi a não construção de estrutura física que fosse destinado para a produção das discussões acadêmicas teórica-prática, acarretando inúmeras mudanças de locais para a realização das aulas. Em virtude de está participando desse curso de formação continuada, em 2000, passei a ministrar aulas na Escola Municipal Helena Vilar Ribeiro Dantas que se localiza na zona rural do município em foco, destinada a atender alunos inscritos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No histórico escolar do referido curso constam diversas disciplinas, dentre as quais destaco Fundamentos Socioeconômicos da Educação, Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Sociologia da Educação, Didática, Ensino da História I e II, Seminários I e II com os temas Processo de alfabetização e Produção de texto, entre outras, que permitiram a imersão em um processo de ruptura com as concepções de ensino-aprendizagem, educação e indivíduo que permeavam as minhas práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Entretanto, foi diante das discussões sistematizadas na disciplina Ensino de Geografia, no 1º Grau I e II, que passei a ampliar o interesse sobre os conteúdos dessa área de conhecimento e a refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem desses saberes no espaço escolar.

Confesso que no período de 1999.2 fiquei surpreso com a solicitação antecipada do professor da referida disciplina sobre a nossa conceitualização de Geografia e de Espaço,

antes de iniciarmos as aulas específicas da geografia escolar, designada para o período posterior. Neste momento, senti-me incomodado com a proposta em questão, não queria correr o risco de responder errado, já que ministrava aulas dessa área de ensino de 5ª a 8ª série. Porém, respondi ao questionamento sem saber o que o professor objetivava.

No período 2000.1, deu-se início as aulas dessa disciplina – Ensino de Geografia no 1º grau I, cuja sistematização teórico-metodológica diferenciava-se das efetivadas durante toda a minha vida escolar. Isso se configurava à medida em que era proporcionado a oportunidade de expressar as nossas opiniões com relação as leituras realizadas, contemplando, inicialmente, a história do pensamento geográfico e, posteriormente, o processo de ensino-aprendizagem dessa área concretizado nas escolas. Os textos à nossa disposição eram escritos por autores que discutiam esses aspectos numa concepção crítica, norteadas pela perspectiva sócio-histórica da educação.

Devemos ressaltar que a forma como foram desenvolvidas as discussões em sala de aula nos possibilitou um conhecimento sistemático do processo histórico que instituiu essa disciplina enquanto área de conhecimento científico e escolar, das concepções do pensamento geográfico, as nossas compreensões a respeito dos seus conteúdos, além da forma/conteúdo do processo de ensino-aprendizagem que implementávamos nas escolas, na tentativa de compreendermos que essa postura se configurava em consequência do próprio processo de formação a que fomos submetidos e que estava orientado com base em uma concepção tradicional da Geografia.

As discussões que foram desencadeadas no semestre de 2000.2 foram direcionadas mais especificamente a um processo de ressignificação dos conceitos da referida disciplina, tais como: espaço geográfico, paisagem, lugar, região e território. Esses conceitos eram tidos como irrelevante nas sistematizações das nossas aulas de Geografia, destinadas aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, a proposta teórico-metodológica implementada pelo referido professor, realizando seminários de discussões permitiu a ressignificação dos meus conhecimentos acerca da Geografia, como por exemplo, a reconstrução, em colaboração, dos conceitos mencionados anteriormente.

Essas reconstruções me possibilitaram um entendimento das relações que materializavam esses fenômenos, promovendo rupturas com as análises descritivas realizadas anteriormente, permitindo compreender as relações homem/meio que constituem o processo de produção/apropriação dos fenômenos que compõe os conhecimentos geográficos, rompendo com o dualismo dessa área do saber instituído pela Geografia tradicional.

Diante disso, ocorreram discussões sistemáticas sobre o processo de desenvolvimento e formação conceitual à luz da abordagem vigotskiana, no intuito de relacionarmos as discussões teóricas-práticas com a implementação de uma proposta formulada por nós professores nas salas de aula.

Nessa perspectiva, as discussões contribuíram significativamente à compreensão do processo de ensino-aprendizagem da Geografia que desenvolvíamos nas escolas. Essa forma de abordar esses processos, conduziu-me a entender as especificidades que norteiam as relações intrínsecas entre o sujeito e o objeto de conhecimento, considerando como fator imprescindível ao desenvolvimento dos alunos, a efetivação de situações sociais e deliberadas de aprendizagens nas escolas.

Contudo, alguns professores-alunos expressavam as dificuldades que tinham de realizar a relação entre as discussões teóricas e as práticas educativas desenvolvidas por eles em sala de aula. Entretanto, devo considerar a contribuição que essas discussões exerceram, em particular, no nosso processo de formação profissional e pessoal, tais como: construção da concepção de ensinar e aprender, de educação, a importância dos conhecimentos da Geografia à formação dos nossos alunos, entre outros.

Salientamos que as reflexões sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceito na perspectiva do ensino da Geografia, nos possibilitou a ampliação do nosso interesse e indagações com relação a forma como vínhamos efetivando o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina no espaço escolar, cuja apreensão sistemática dos conceitos científicos fora submetida às formas mecanicistas e a-históricas, as quais não promoviam rupturas com as práticas educacionais tradicionais concretizadas em meados do século XIX e século XX.

Nesse sentido, as sistematizações das atividades desenvolvidas nas disciplinas do curso de Pedagogia permitiram reflexões a respeito de nossas práticas educativas desenvolvidas na instituição escolar, estabelecendo relações entre sujeitos e objeto de conhecimento e, em especial, possibilitando inquietações com referência ao processo de formação e desenvolvimento de conceitos na Geografia.

As discussões que nos permitiram desencadear reflexões a respeito do processo de formação e desenvolvimento de conceitos na escola, direcionou-me a pensar sobre como estava ocorrendo esse processo com os alunos, detectar os motivos que levavam os professores a sistematizar a aprendizagem conceitual de forma mecânica e como os professores ressignificam os seus conceitos.

Essas reflexões se intensificaram como aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN – mestrado, nos anos de 2002.2 e 2003.1, nos quais tive a oportunidade de participar, respectivamente, das discussões desenvolvidas nos Seminários Abordagens Sócio-Históricas: fundamentos epistemológicos e Produção e Apropriação do Conhecimento na Instituição Escolar, que me possibilitou desenvolver estudos mais arraigados dos referenciais teórico-metodológicos a respeito do processo de formação e desenvolvimento de conceitos.

Portanto, foi diante desse processo de reflexões instituídas no âmbito acadêmico que



se originou o interesse em desenvolver pesquisa a respeito do processo de formação e desenvolvimento de conceitos, mais especificamente na área da Geografia., cuja construção do presente objeto de pesquisa de dissertação, originou-se no bojo do processo sócio-histórico de formação e autoformação que nos conduziu ao aprofundamento teórico-metodológico dos estudos relacionados à educação e a Geografia que desenvolvemos neste trabalho.

## **2 - APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO COLABORATIVA.**

Neste capítulo, desenvolveremos reflexões acerca dos aportes teórico-metodológicos que norteou o nosso trabalho de pesquisa e explicitaremos os nossos objetivos, questões e planejamento do processo, que se configurou no decorrer da nossa intervenção no processo de elaboração conceitual com os professores.

O estudo define-se como uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, cujos aportes teórico-metodológicos que a norteia possibilitou uma intervenção no processo de elaboração conceitual com os professores das 3ª e 4ª séries do Ensino fundamental, efetivada num processo de co-investigação a partir da sistematização do conceito de território como categoria nuclear de análise desse processo.

Desta forma, essa pesquisa deu-se num processo mais amplo de investigação que abrangeu situações de reflexões críticas relativas aos saberes docentes de seis professores da área da Educação de uma escola da rede pública municipal de Ceará Mirim/RN.

### **2.1 – A PESQUISA COLABORATIVA: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.**

A pesquisa colaborativa toma como parâmetro de investigação problemas vinculados às práticas educativas efetivadas pelos profissionais da educação, que através de decisões coletivas delinea-se o norte da investigação dos problemas e, conseqüentemente, do objeto a

ser construído em colaboração.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa promove rupturas com as práticas tradicionais de investigação, colocando os profissionais da educação como partícipes desse processo, tornando essencial a paridade na tomada de decisões e de responsabilidades no seu desenvolvimento para efetivar situações colaborativas de proposta do problema a ser co-investigado no sentido de promover mudanças nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A pesquisa colaborativa pode ser compreendida como um processo de investigação e teorização das práticas educativas e das teorias que conduzem as práticas docentes no espaço escolar. Assim, expressa interesses mútuos de investigação sobre problemas que envolvem as práticas dos profissionais da Educação.

O processo de colaboração vai além da simples obediência das diretrizes a serem seguidas. Neste, dá-se a construção de uma consciência do desenvolvimento de ações educativas e da necessidade de transformação das práticas docentes, através das relações estabelecidas na sociedade.

Kemmis (1999, apud, IBIAPINA, 2004), afirma que existem três condições necessárias ao desenvolvimento da pesquisa colaborativa: conceber e fazer os colaboradores se reconhecerem como sujeitos com grande capacidade de aprendizagem para transformar as suas práticas sociais; direcionar a pesquisa para o estudo-reflexivo e reestruturação das práticas sociais estabelecidas pelos partícipes e o envolvimento integral de todos no desenvolvimento das atividades sistematizadas no processo investigativo, permitindo que os colaboradores sejam sujeitos sociais ativos na construção dos saberes elaborados durante o percurso investigativo.

A pesquisa qualitativa do tipo colaborativa possibilita a flexibilidade no desenvolvimento de procedimentos durante o processo de co-investigação, e os

redimensionamentos necessários frente a obstáculos que se concretizam na esfera contextual a qual se instituiu a pesquisa. Esses redimensionamentos se realizam por meio de decisões coletivas entre os colaboradores, com a finalidade de superar situações que possam limitar o andamento do processo de co-investigação.

Desse modo, compreendemos a pesquisa colaborativa como um processo investigativo de aprendizagens sociais e da reflexão crítica, necessárias ao desenvolvimento profissional e humano do educador. O processo colaborativo se insere numa complexidade de relações estabelecidas entre os agentes sociais que a instituem no percurso de suas práticas investigativas e/ou educativas.

Assim, a colaboração não é concebida como um processo natural que se configura por meio da maturação humana, mas são as interações sociais estabelecidas de maneira consciente e deliberadas que constituem o processo colaborativo. “A colaboração é uma espécie de ação desenvolvida conjuntamente que faz os indivíduos avançarem nos seus níveis de desenvolvimento, na medida em que a mediação de alguém faz avançar [...]” (IBIAPINA, 2004, p.50). Diante desse princípio, entendemos por colaboração a intervenção deliberada de sujeitos sociais no processo de desenvolvimento integral de outro(s) sujeito(s).

Nessa perspectiva, a colaboração envolve ações intercambiáveis na construção coletiva de contextos educativos de investigação, por meio de interesses sociais mútuos que permitam aos colaboradores participação integral nas reflexões e contribuições no desenvolvimento profissional e humano dos parceiros.

O desenvolvimento deste trabalho, realizado por meio da pesquisa colaborativa, nos permitiu realizar reflexões críticas com os colaboradores, através das sessões reflexivas sobre os aspectos teórico-metodológicos de nosso objeto de estudo, norteados pela abordagem sócio-histórica, em particular, os estudos desenvolvidos por Vigotski (2000b) sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos, como também, os estudos efetivados

pelos pesquisadores Soares Júnior (1994/2000), Silva (1991/1998/2004), Raffestin (1993), Moraes (1999), Santos (1994), Felipe (1998a), entre outros, sobre a concepção crítica da Geografia, no tocante à leitura sobre o conceito de território.

O nosso objetivo com a realização deste trabalho foi de intervir com situações de reflexões críticas para acompanhar e analisar o processo de elaboração do conceito de território na Geografia dos professores das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, no intuito de proporcionar mudanças nas práticas docentes dos professores-colaboradores de ressignificação de conhecimentos desenvolvidas na instituição escolar, em particular, na referida área do saber.

Nesse sentido, a minha função enquanto pesquisador foi de atuar como mediador da investigação colaborativa sobre o processo de elaboração conceitual dos conhecimentos geográficos, em particular o conceito de território, efetivado pelos sujeitos da pesquisa, por meio da reflexão crítica dos atributos inerentes ao referido conceito, no intuito de apreendermos o grau de elaboração conceitual (inicial e final) sistematizados no curso das sessões reflexivas realizadas na escola campo de pesquisa.

Assim, as análises dos dados construídos e coletados neste trabalho dizem respeito, mais especificamente, aos professores das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, referentes ao processo de elaboração conceitual e ressignificação de conhecimentos na Geografia.

Considerando que a pesquisa foi desenvolvida num contexto educacional que se insere em uma conjuntura político social mais complexa, que confere situações heterogenias adversas as suas funções profissionais, realizamos análises que abarcassem, de maneira mais ampla, os elementos que compõem esse contexto, permitindo uma caracterização mais fiel das interpretações dos dados coletados.

## **2.2 – CAMPO EMPÍRICO.**

A pesquisa qualitativa do tipo colaborativa não requer apenas a simples constatação de problemas enfrentados por profissionais práticos no seu contexto e/ou as suas simples participações na construção e coleta de dados, mas a compreensão de problemas enfrentados por esses profissionais em seu contexto prático por meio de um engajamento mútuo entre pesquisadores e colaboradores. Assim, o objeto de pesquisa deve ser construído num contexto real em que ocorra o fenômeno a ser explorado.

O referido tipo de pesquisa se apóia sobre uma concepção que considera os colaboradores como atores sociais, em que as reflexões críticas sobre o problema de co-investigação devem ser concebidas pelos participantes como atividades que possibilitam a formação profissional e humana.

Assim, nesse estudo, os partícipes assumiram duas dimensões importantes no âmbito da pesquisa colaborativa: a responsabilidade de formador e de pesquisador, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores-colaboradores, enquanto que, os professores-colaboradores assumiram as dimensões de professores-pesquisador e colaboradores do processo de formação e autoformação profissional e humana de todos os partícipes do trabalho de pesquisa. Essas dimensões constituíram-se nas relações interpicológicas e intrapsicológicas estabelecidas pelo pesquisador-colaborador e professores-colaboradores no emprego integral de princípios colaborativos, que se efetivaram no pleno incremento da pesquisa.

### **2.2.1 - A ESCOLA.**

Para o desenvolvimento do objeto de estudo a que nos propomos construir, era necessário que esse processo se efetivasse em um contexto natural, onde se materializam todos os aspectos que influenciam o processo de elaboração conceitual dos professores como suas formações profissionais e humanas.

Assim, a Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, localizada no conjunto habitacional Luiz Lopes Varela – COHAB –, em Ceará Mirim/RN, constitui-se em universo empírico no qual foi desenvolvida a pesquisa. Ela funciona em três turnos, destinada a receber alunos inscritos no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries e em turmas para alfabetização de jovens e adultos (EJA).

A referida escola possui espaço físico amplo composto por salas destinadas a direção, professores, equipe técnico-administrativa, biblioteca, cozinha, salas de aulas, de videoteca e de computadores, pátio interno e externo, quadra de esporte, banheiros distintos para professores, funcionários e alunos, com adaptação para alunos com necessidades especiais, apesar de ainda existir alguns obstáculos físicos no interior da escola que podem dificultar a locomoção desses alunos.

Possui, como recurso pedagógico, fitas de vídeo gravadas na própria escola, mapas, jogos didáticos, livros didáticos e literários, TV's, vídeo, equipamento de som, caixa de som amplificada, gravador, computadores e parabólica que possibilita a exibição de canais educativos, como por exemplo, a TV Escola.

Na escola são desenvolvidas atividades de planejamentos e formação (reuniões e participação em encontros destinados à programas de formação continuada), por meio de cronograma pré-estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ou pela equipe técnica-pedagógica, além de outras referentes a eventos festivos, tais como: festas juninas, dia da criança, do estudante, das mães, jogos internos e/ou atividades externas

desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Devemos ressaltar que como a escola está inserida em um contexto social complexo, também padece de situação que propiciam obstáculos no transcorrer das atividades, tais como: assembleias sindicais, constantes greves, eventos desenvolvidos pela SEMED ou outras instituições que exigem a participação do corpo docente e discente, embora não estejam contempladas pelo cronograma escolar, liberações de alunos para assistirem jogos das representações brasileiras em modalidades diversas de esportes transmitidos pelas emissoras de TV's, entre outras.

Apesar de algumas das atividades que envolvem o corpo discente e docente se constituírem em parte integrante e efetiva do currículo escolar, elas não são em sua maioria contempladas com um planejamento que possibilite situações de aprendizagem sistemática de conhecimentos que permitam avanços no desenvolvimento dos alunos.

O corpo docente é composto por 36 professores que atuam no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos quais 34 são graduados, um (1) tem formação no Logos e um (1) com formação no ensino médio. A equipe técnico-pedagógica é composta por sete (7) supervisoras, as quais estão distribuídas entre os três turnos sendo quatro (4) Pós-graduadas em Psicopedagogia e duas (2) graduadas em Pedagogia. A equipe técnico-administrativa é formada por um (1) Diretor e um (1) Vice-diretor. A equipe de apoio é composta por um (1) digitador e mecanógrafo, três (3) bibliotecários, cinco (5) vigilantes, nove (9) merendeiras, que também assumem a função de auxiliares de serviços gerais e duas (2) funcionárias responsáveis pela gravação das fitas de vídeo, além do cronograma de utilização desse recurso didático.

No ano de 2003.1, a escola foi campo de pesquisa de uma atividade que se destinava ao trabalho final do Seminário Produção e Apropriação de Conhecimento na Instituição Escolar do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UFRN – o qual contava com



minha participação enquanto aluno especial da pós-graduação, cujo objetivo era analisar o grau de conceitualização dos professores das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em particular, o conceito de Território na Geografia.

Constatamos alguns aspectos que evidenciaram o grau de conceitualização com relação ao referido conceito e a forma como esses profissionais vinham efetivando a elaboração conceitual e ressignificação de seus conhecimentos nessa área do saber.

Desta forma, com a elucidação desses aspectos, constatamos a necessidade de promover ações de intervenções que possibilitassem a esses profissionais a (re)elaboração do conceito de território na Geografia. Além disso, permitir a esses professores um processo de reflexão crítica com relação as formas mecânicas como vem sendo instituído o processo de construção dos seus conhecimentos nessa área do saber, proporcionando a eles oportunidade de realizarem relações entre os saberes docentes (saberes da experiência, os saberes pedagógicos e das áreas de conhecimento) necessários a promoção de rupturas com as práticas mecanizadas e a ressignificação de conhecimentos, concretizadas por esses profissionais nas suas ações educativas.

Tendo em vista esses aspectos, centramos a nossa investigação nas seguintes questões:

- Qual a compreensão dos professores, no espaço escolar, acerca do conceito de território?
- Como ocorre o processo de elaboração conceptual de território pelos professores?

Enveredar por essas questões nos fez refletir sobre a forma como os professores concebem o conceito de território e de como ocorre o processo de construção conceitual de maneira mediada com intervenções sistemáticas colaborativas por meio das sessões reflexivas.

Nesse sentido, objetivamos com esta pesquisa:

- Apreender o grau de conceitualização dos professores acerca do conceito de território.
- Intervir com situações de reflexões críticas para acompanhar e analisar o processo de

elaboração do conceito de território dos professores das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental.

Assim, o estudo do processo de formação e desenvolvimento de conceitos constituiu-se no componente fundamental da nossa proposta de intervenção com os professores da Escola Municipal Júlio Senna, em Ceará Mirim/RN. Segundo Vigotski, “O pesquisador [...], deve considerar a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global [...], que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método do seu raciocínio” (VIGOTSKI, 2000b, p.73).

Desse modo, a intenção de nortear a intervenção com os professores por meio do processo de formação e desenvolvimento de conceitos decorre do fato desses profissionais serem responsáveis pelas situações de aprendizagem social e deliberada desses conhecimentos estabelecidas no contexto escolar, além desse processo constituir-se em fenômeno essencial ao seu desenvolvimento profissional e humano.

### **2.2.2 – OS COLABORADORES.**

Quando um sujeito passa a exercer a profissão de professor, ele carrega concepções, valores e atitudes que são construídos nas interações sociais com outros sujeitos sociais estabelecidas no seu cotidiano e durante sua vida escolar, em um determinado contexto histórico-social .

Desse modo, as concepções de currículo, de ensinar/aprender e os meios pelos quais se efetivam a construção de seus conhecimentos, são estabelecidos durante o percurso da vida escolar dos professores e subjacente a sua formação profissional por meio de práticas

educacionais que orientam o desenvolvimento integral desses profissionais.

Assim, é necessário promover aos professores situações de reflexões críticas no intuito de possibilitar a ressignificação dos saberes docentes, necessários a rupturas com as práticas mecanizadas de construção de conhecimentos, que negam esse profissional como ator social do seu contexto-histórico social.

Portanto, faz-se necessário intervir no processo de elaboração conceitual e ressignificação de conhecimentos desses profissionais, no intuito de permitir reflexões críticas sobre esses saberes, mais especificamente, o conceito de território na área da Geografia.

#### **2.2.2.1 – CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES.**

As informações contidas neste trabalho de pesquisa, que contemplam as caracterizações dos colaboradores, foram construídas por intermédio de entrevistas individuais gravadas em fitas cassetes com questões estruturadas e semi-estruturadas e questionários que continham questões relacionadas a informações funcionais.

Esta pesquisa foi realizada com seis (6) professores com tempo de docência entre seis (6) meses e vinte e nove (29) anos. Desses profissionais três (3) cursavam Pedagogia pelo PROBÁSICA/UFRN, uma (1) é graduada em Geografia pela Universidade Potiguar (UNP), em regime especial, um (1) cursa Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), em regime especial e um (1) tem formação técnica no Logos – curso de formação inicial para professores leigos, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Todos participaram do curso de formação continuada Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação), oferecido pela SEMED em convênio com o Governo Federal.

Devemos ressaltar que os colaboradores serão identificados por meio de letras contidas em seus nomes, cumprindo prévio acordo estabelecido entre os participantes para garantir a preservação da identidade do grupo, além dessa nomenclatura facilitar as identificações nas relações entre as escutas das gravações em fitas cassetes e os colaboradores no processo de transcrição e análise.

- PROF 1 - ELI

ELI desenvolve a docência há seis (6) anos, tem formação técnica no Magistério e cursava Pedagogia pelo PROBASICA/UFRN. Atuava em uma 4ª série que tinha trinta (30) alunos inscritos. Exerceu o cargo de auxiliar de secretaria durante três anos na referida escola campo de pesquisa.

É uma pessoa comunicativa com os colegas de profissão, questiona à medida que não compreende determinada informação, responsável quanto aos compromissos profissionais e as solicitações das atividades realizadas durante a pesquisa.

A professora evidenciava preocupação da forma como está exercendo o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, mantém atitudes de cooperação com as colegas, tem facilidade de expressar suas idéias frente ao grupo, seja para concordar, seja para discordar, demonstra respeito sobre as opiniões divergentes da sua, não impedindo a explanação de seus argumentos, sempre mantendo um estado emocional equilibrado.

- PROF 2. – FRAN.

FRAN desempenha a docência há dezessete (17) anos, tem formação técnica no

Magistério e graduação em Geografia. Atuava em uma 4ª série e tinha vinte e oito (28) alunos inscritos. Demonstrava ser uma profissional comunicativa com as colegas, e responsável quanto aos compromissos profissionais.

Exerceu a função de coordenadora no ano de 2003 em uma escola estadual de Ceará Mirim/RN. Na mesma escola ministrava conteúdos de Geografia para alunos das 5ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

A professora, em alguns momentos, mostrou-se uma pessoa questionadora, mas freqüentemente, evidenciava inibição frente aos colegas de profissão para expor suas idéias. Demonstrava ser uma profissional cooperativa com as colegas de profissão e respeito sobre as opiniões divergentes. Admitiu não realizar, algumas vezes, as leituras solicitadas durante a pesquisa e apesar de ser graduada em Geografia, mostrava-se um tanto quanto desconhecadora da história social dessa área de conhecimento.

#### ▪ PROF 3. – CRIS

CRIS exerce a docência há dezessete (17) anos, tem formação técnica no Magistério e cursava Pedagogia pelo PROBASICA/UFRN. Atuava em uma 4ª série a qual tinha vinte e oito (28) alunos inscritos e desenvolvia atividades docentes na Associação dos Portadores de Assistências Especiais (APAE) de Ceará Mirim/RN, há dez (10) anos, e já atuou como auxiliar de secretaria.

A professora é responsável quanto aos compromissos profissionais, mas não realizava algumas leituras necessárias às discussões nas sessões reflexivas. É uma profissional que nas relações cotidianas da escola demonstrava ser comunicativa, mas nas sessões reflexivas, em alguns momentos, era explícito o receio em expressar suas idéias, sendo necessária à mediação do pesquisador para expô-las, mostrava-se ser uma pessoa cooperativa com as

colegas de profissão e respeitava as opiniões divergentes.

- PROF 4. - MAR

MAR desenvolve a docência há vinte e nove (29) anos, tem formação técnica no LOGOS (curso de formação inicial destinado a professores leigos) oferecido pela SEMED, atuava em uma 3ª série que tinha vinte e cinco (25) alunos inscritos. É responsável quanto aos compromissos profissionais, entretanto, demonstrava, freqüentemente, o desejo de se aposentar.

A professora desempenhava atividades na agricultura e exerceu a função de diretora por quinze (15) anos, além de auxiliar de secretaria, evidenciava, a todo o momento, receio de expor suas idéias para o grupo, sendo necessário a mediação do pesquisador durante as sessões para que ocorresse qualquer explanação de sua opinião ou argumentação. Essa postura era mantida, inclusive, nas reuniões da escola destinada aos planejamentos, salvo alguns momentos raríssimos. Ela enfatizava, freqüentemente, a dificuldade que tinha de realizar as leituras diante do desconhecimento sobre o conteúdo das mesmas, além de demonstrar, de forma implícita, a vontade de se desvincular da pesquisa como da própria função de educadora. Declarava, freqüentemente, que já estava cansada frente a rotina escolar e não suportava mais exercer com entusiasmo a profissão.

- PROF 5. - SOL.

SOL exerce a docência há dezenove (19) anos, tem formação técnica no Magistério e

cursava Pedagogia pelo PROBASICA/UFRN e atuava em uma 3ª série com vinte e cinco (25) alunos inscritos.

A professora era responsável quanto aos compromissos profissionais e demonstrava ser uma pessoa tímida, inclusive, nas relações com as colegas de profissão, mantinha essa postura nas atividades desenvolvidas pela escola, principalmente nas reuniões de planejamento. Essa situação permanecia nas sessões reflexivas, sendo necessária a mediação do pesquisador a todo o momento para expor suas opiniões, idéias e argumentações.

Em alguns momentos, parecia um tanto quanto desatenta às discussões que desenvolvíamos nas sessões, assim como nos planejamentos das atividades escolares. Isso acarretava explanação de idéias difusas em algumas ocasiões, mais especificamente, nas circunstâncias em que o pesquisador-colaborador solicitava sua opinião. Apesar de reinteirar, a todo o momento, a necessidade de realizar as leituras dos textos, explicitava, em algumas situações, que não as fazia.

- PROF 6. - JEA.

JEA exerce a docência há seis (6) meses, tem formação no ensino médio como Técnico Agrícola e Magistério, cursava Pedagogia em regime especial pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), atuava em uma 3ª série com vinte e dois (22) alunos inscritos e demonstrava ser responsável quanto sua atividade profissional. Entretanto, não realizava algumas leituras a serem discutidas nas sessões reflexivas.

Ressaltamos que esse professor passou a participar enquanto colaborador a partir do instante em que uma outra colaboradora solicitou licença gestante e teve que se afastar de todas as suas funções. Isso ocorreu, mais especificamente, a partir da quinta sessão reflexiva, situação que nos fez marcar algumas sessões extras e individuais para discutirmos sobre os

conhecimentos já debatidos com os outros colaboradores. Entretanto, esse professor assumia a função de diretor da escola campo de pesquisa, cujo acúmulo de cargo acarretava em constantes compromissos administrativos que impediram a realização das sessões extras, apesar de serem agendadas previamente em acordo com o próprio colaborador.

O professor evidenciava ser uma pessoa comunicativa nos momentos em que estava com os colegas de profissão, mas nas sessões reflexivas, em algumas situações, era necessária a mediação do pesquisador para que explanasse suas idéias. Além disso, demonstrava, claramente, sinais de cansaço em virtude de acumular o cargo de diretor e professor, situação que acarretava uma apatia em algumas sessões reflexivas.

### **2.3 – CONSTRUÇÃO E COLETA DE DADOS.**

Um trabalho científico de cunho qualitativo do tipo colaborativo, norteado por aspectos teórico-metodológicos, exige uma validade e confiabilidade com relação aos dados construídos. Assim, foi necessário efetivar, de forma sistemática, estratégias metodológicas que possibilitasse o desenvolvimento deste trabalho, além do acompanhamento de todo o processo de intervenção de maneira que permitisse sua análise em toda sua complexidade.

Desta forma, é necessário sistematizar situações que possibilite a adesão espontânea dos colaboradores à pesquisa, a coleta de dados com relação ao conceito de território na Geografia para permitir a identificação do grau de desenvolvimento real dos professores e propor situações de intervenções que torne possível a análise do processo de desenvolvimento e elaboração conceitual desses profissionais através de situações sociais e deliberadas de aprendizagem.



Assim, desenvolvemos atividades de forma articulada com os nossos objetivos e finalidades para que possibilitasse o processo de construção do objeto de estudo desta pesquisa.

### **2.3.1 – SITUAÇÕES DE ADESÃO E COLABORAÇÃO AO PROCESSO DE CO-INVESTIGAÇÃO.**

Efetivar um trabalho em que se contemple um processo de ressignificação dos conhecimentos dos professores requer a sistematização de uma proposta teórico-metodológica que direcione esses profissionais a refletirem sobre uma necessária compreensão e reflexão crítica dos aportes teórico-metodológicos que norteiam as suas concepções e atribuições dos significados as suas práticas educativas.

Desta forma, o trabalho desenvolvido consistiu em uma estratégia que envolveu pesquisadores e colaboradores numa interação mútua, em que explicitou a colaboração de todos atores sociais no sentido de tentar resolver problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem, por meio de um processo de colaboração e investigação.

Sob esse enfoque, a pesquisa colaborativa caracteriza-se pelo fato das decisões serem tomadas de forma coletiva, os problemas investigados definidos por pesquisadores e educadores e as responsabilidades compartilhadas entre os participantes.

Diante disso, a sistematização de um trabalho que é norteado pela pesquisa colaborativa compreende que para o seu desenvolvimento é necessário conceber os educadores enquanto colaboradores da pesquisa e não como meros sujeitos que acatam as determinações dos pesquisadores. Assim, a pesquisa se desenvolveu com os professores e

escola e não para os professores ou escola.

A esse respeito, Bartomé (1986) afirma que:

A investigação colaborativa se apresenta como um modelo alternativo de indagar a realidade educativa. Sua definição enfatiza a ação que os investigadores e educadores co-investigam. Trabalhando conjuntamente na planificação, implementação e análises do processo de investigação de forma a resolver os problemas imediatos e práticos dos educadores, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.

Nesse sentido, é necessário estabelecermos situações de paridade nas tomadas de decisões e de responsabilidade, em que professores e pesquisadores estabelecem definições mútuas do problema a ser co-investigado, instituindo um processo de compartilhamento de idéias, disposições e trabalho. Assim, ao invés de obediência as determinações dos pesquisadores, os princípios que envolvem as tomadas de decisões na pesquisa colaborativa são efetivados por meio de uma delimitação multilateral.

Portanto, deve-se realizar alguns encontros com todos os professores, para que se possa conseguir a adesão por voluntariedade dos professores-colaboradores.

### **2.3.2 – DIAGNÓSTICO DO GRAU DE DESENVOLVIMENTO REAL DOS COLABORADORES: OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS.**

O sujeito quando nasce encontra um mundo objetivo, construído social e

historicamente por meio dos tempos. No entanto, esse caráter objetivo do mundo circundante não é internalizado pelo sujeito de forma imediata, mas por meio das relações que ele estabelece com o mundo objetivo constituído de toda produção cultural (línguas, idéias, representações, conceitos, entre outras) das gerações humanas precedentes, como também das relações instituídas com outros sujeitos sociais.

As relações estabelecidas entre os sujeitos sociais é que permite ao homem construir suas concepções, representações e conceitos sobre os fenômenos da realidade. “O indivíduo, a criança, não é puramente e simplesmente lançada no mundo dos homens, é aí introduzida pelos homens que a rodeiam e a guiam neste mundo” (LEONTIEV, 1988, p.238).

Diante disso, podemos afirmar que os sujeitos antes de ingressarem na vida escolar ou profissional já atribuem significados aos fenômenos da realidade, os sujeitos constroem significados a partir dos que eles haviam internalizado nas relações interpessoais estabelecidas com outros sujeitos. Assim, o indivíduo transforma as interações interpessoais em intrapsicológicas reconstruindo os significados, tornando o processo de aprendizagem do mundo exterior um processo histórico e socialmente construído (VIGOTSKI, 2000b).

Nesse sentido, esse processo de construção-desconstrução-reconstrução de significados histórico e socialmente construído e mediatizados pelas interações humanas permite aos indivíduos o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas. Assim, a aprendizagem de novos conhecimentos constitui-se em uma atividade mental em que o sujeito constrói e incorpora à sua estrutura mental significados relativos ao novo conteúdo, permitindo mudanças nas relações estabelecidas entre ele e o mundo exterior.

Desta forma, um novo conhecimento se constrói por meio da reestruturação da apreensão de um conhecimento já internalizado pelo sujeito. Assim, podemos afirmar que o significado atribuído pelo sujeito a determinado fenômeno é um saber elaborado por meio de significados já construídos anteriormente e, é predecessor à construção social de outros

conhecimentos.

Podemos encontrar na literatura diversas determinações sobre os conhecimentos que os sujeitos constroem nas interações sociais em suas vidas cotidianas, tais como: idéias prévias, mini-concepções, ciência do aluno, erros conceituais, entre outras. Entretanto, alguns autores como Vigotski (2000b), Miras (1998), Zabala (1998), Ferreira (2000), entre outros, utilizam o termo conhecimentos prévios para determinar os saberes dos sujeitos construídos nas práticas sociais estabelecidas na vida cotidiana.

Estudos realizados por estes pesquisadores, evidenciam que os conhecimentos construídos nas suas práticas cotidianas expressam os saberes que os sujeitos têm sobre determinado fenômeno. “Este, mais que um conjunto de elementos dispersos constitui-se um sistema de referência a partir do qual eles orientam suas ações” (FERREIRA, 2000, p. 315).

Entretanto, nos cursos de formação de professores, em sua quase totalidade, esses saberes não são considerados como conhecimentos significativos ao desenvolvimento profissional e humano. Nessa perspectiva, à formação dos profissionais da educação é efetivada uma metodologia que direciona a formação de competências e habilidades profissionais e qualidades humanas que pressupõem a efetivação de uma prática educativa de *qualidade*, tais como: competência leitora e escritora, de pesquisa, autoridade, empatia, paciência, humildade, entre outras.

Isso se configura em virtude dos referidos cursos serem norteados por documentos oficiais, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõe a formação dessas competências, habilidades e qualidades humanas através de uma proposta teórico-metodológica pré-estabelecida que causa obstáculos epistemológicos por não considerar os saberes construídos pelos professores na sua vida cotidiana e profissional.

No percurso de suas formações profissionais os conhecimentos prévios dos professores não são considerados como essenciais ao processo de construção e resignificação

dos conhecimentos dos profissionais em Educação, tornando a formação profissional um processo mecânico de apropriação de discursos teóricos, estabelecendo dificuldade no sentido de realizar relações entre teoria e prática, construindo conhecimentos ou informações difusas e dispersas.

Ressaltamos que em um processo de formação dos profissionais da Educação, considerar os conhecimentos construídos por eles no percurso de suas vidas escolar e profissional, não se constitui em fator suficiente à tomada de consciência para que esses profissionais atribuam sentido às suas práticas educativas, mas devemos estabelecer situações de aprendizagem que permitam reflexões críticas sobre as bases epistemológicas que norteiam as suas práticas docentes. “Isto quer dizer que não estamos diante de um problema exclusivamente prático[...], mas frente a uma questão eminentemente epistemológica[...]” (GHEDIN, 2002, p. 131).

Os conhecimentos dos professores construídos nos cursos de formação profissional se limitam as suas experiências imediatas construídas através das ações desenvolvidas por eles no espaço escolar ou por meio da apropriação da retórica desenvolvida nos cursos de formação, permitindo apenas a esses profissionais a construção do pensamento empírico, tornando a formação profissional um processo utilitarista na busca de soluções imediatista. Assim, esses profissionais continuam referenciando seus conhecimentos por meio das suas experiências empíricas.

É de extrema importância no percurso do processo de formação dos professores, considerar os conhecimentos construídos por tais profissionais através das interações sociais no contexto da sua vida cotidiana e da sua vida profissional. Assim, atribuímos a esses saberes o termo conhecimentos prévios por considerar o mais adequado aos saberes construídos pelos sujeitos no percurso da vida cotidiana, escolar e profissional.

Nos estudos realizados por Vigotski (2000b) sobre o processo de formação e

desenvolvimento de conceitos, ressalta-se a importância dos conhecimentos que o sujeito constrói na sua vida cotidiana.

Nesse sentido, Vigotski (2001, p.523-524) destaca que “o conceito tem uma história de desenvolvimento muito longa” e se inicia antes mesmo do sujeito ingressar na escola. Assim, quando o sujeito é questionado por um outro sobre qualquer conhecimento, ele já tem informações a respeito desse saber. Esse conhecimento é apreendido através da influência do meio social em que o indivíduo está inserido.

Desta forma, é por meio das relações sociais que os indivíduos produzem, apropriam-se e transformam as atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, internalizando-as como uma forma de ação-elaboração própria que os constituem como sujeito.

Entretanto, esse conhecimento ainda se encontra difuso por se tratar de um saber calcado apenas nas experiências práticas dos sujeitos, internalizados nas relações sociais da sua vida cotidiana. Porém, essas informações não podem ser desconsideradas por exercerem influência significativa no processo de formação e desenvolvimento de conceitos sistematizados.

Diante disso, faz-se necessário enfatizar a importância significativa dos conhecimentos internalizados pelos sujeitos nas relações sociais estabelecidas com outros na sua vida cotidiana. Esse aspecto nos direciona a destacar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ressaltado por Vigotski em suas pesquisas.

A esse respeito, Vigotski (2000a, p.112) afirma que:

Ela é o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colocação com companheiros mais capazes.

É por meio da zona de desenvolvimento proximal que podemos estabelecer o grau de desenvolvimento dos sujeitos. Esse se constitui em uma interação entre as formas biológicas de comportamento e as formas como ocorrem as atividades humanas nas relações sociais. O diagnóstico dos conhecimentos prévios dos colaboradores é um fator essencial nas análises do processo de elaboração conceitual.

Assim, num estudo que viabiliza a análise do processo de formação e desenvolvimento de conceitos é necessário identificar o grau de desenvolvimento real, considerando a própria relação existente entre os conceitos espontâneos e científicos. É por meio das análises desses saberes que podemos constatar os avanços e recuos ocorridos nos colaboradores e sistematizar situações sociais e deliberadas de aprendizagens, proporcionadas pelas discussões e desenvolvidas nas sessões reflexivas permitindo a elaboração conceitual dos sujeitos.

Portanto, considerar o conhecimento internalizado pelos professores durante toda a sua vida escolar e formação profissional é imprescindível para que possamos delinear estratégias adequadas que efetivem a elaboração conceitual dos professores-colaboradores.

### **2.3.3 – SESSÕES REFLEXIVAS: SITUAÇÕES SOCIAIS E DELIBERADAS DE APRENDIZAGENS.**

O processo de formação profissional e autoformação dos professores, devem se efetivar por meio de processos reflexivos em que o educador passe por situações que permita a construção de sua identidade enquanto profissional e ser cognoscitivo.

Faz-se necessário sistematizar nas escolas e com os professores situações que

possibilitem reflexões críticas sobre suas práticas docentes, rompendo com paradigmas tradicionais de formação numa perspectiva positivista que priorizam apenas a racionalidade técnica-empírica.

Nesse sentido, o profissional que é formado por meio da epistemologia da prática tende a construir concepções desarticuladora da relação teoria-prática. Isso ocorre em virtude do pragmatismo que é posto na formação profissional, em que o professor acredita que é apenas por meio da experiência vivenciada em situações nas salas de aulas que se constitui a construção de conhecimentos necessários a superação dos obstáculos que se materializam no exercício da sua profissão.

Desta forma, o professor ao se deparar com as dificuldades no cotidiano das suas práticas docentes, elabora estratégias para superação dos obstáculos na tentativa de avançar as atividades planejadas por ele. Assim, segundo essa epistemologia, o professor acumula esses conhecimentos experienciais durante os tempos e à medida que se depara com outro obstáculo tende a recuperar os saberes armazenados na memória, estruturando estratégias por meio de técnicas similares para solucionar esse novo obstáculo.

Desse modo, a concepção de formação de professores norteadas pela racionalidade técnica individualiza a ação do professor na sala de aula numa perspectiva em que a teoria não tem importância ou ganha papel secundário, o próprio professor passa a construir uma teoria norteadas apenas pelo conhecimento experiencial. Assim, esse processo se restringe a transformação de estratégias e recursos didáticos sem criar possibilidades de reflexões críticas sobre as bases teórico-metodológicas que norteiam as práticas educativas dos professores.

Segundo Pimenta (2002, p.24), “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. A teoria exerce papel fundamental na formação dos profissionais da educação, que possibilita a amplitude de suas reflexões sobre suas ações considerando o contexto sócio-histórico no qual esse fazer está inserido.



A formação de professores que tem como base fundamental os processos reflexivos, exige uma articulação entre teoria e prática buscando promover rupturas com as ações mecânicas efetivadas nas atuações docentes. A reflexão crítica não implica num simples processo de pensar sobre as práticas, mas considera a amplitude do contexto da realidade social sobre as formas de atuar, de pensar do professor e da própria produção do conhecimento enquanto saberes socialmente construídos num determinado contexto histórico-social.

Nessa perspectiva, a formação do profissional crítico-reflexivo se configura na superação das limitações reflexivas postas nas formações de professores, e a sobrepujação dessas restrições. É imprescindível que assegure a importância da teoria no processo de reflexividade do professor. Isso possibilitará a esse profissional ampliar suas reflexões para além do cotidiano escolar, evidenciando o sentido social e político das ações docentes e desvelando a potencialidade transformadora de suas práticas educativas.

No entanto, a formação desse profissional não se efetiva por meio de práticas reflexivas individualizadas, considerando que o ato de refletir criticamente implica numa ação complexa do pensamento em que estão presentes concepções, valores, interesses sociais e políticos que envolvem práticas afetivas de sociabilidade com outros sujeitos sociais. Assim, compreendemos por reflexão crítica um processo que permite ao sujeito instituir transformações nas relações estabelecidas com o mundo objetivo.

Nesse sentido, é necessário que se efetive no contexto em que as práticas educativas se concretizam sessões reflexivas que permitam realizar situações em que os professores possam re-construir suas concepções de educação por meio da reflexão crítica sobre suas práticas e das bases epistemológicas que norteiam essa prática.

Portanto, as sessões reflexivas se constituem em situações que permitem aos profissionais da educação desenvolverem práticas sociais e deliberadas de aprendizagem,

necessárias à formação profissional e desenvolvimento pessoal dos professores, além de constituir-se em um instrumento importante de pesquisa, para a construção e coleta de dados. Isso porque, são nessas sessões que o sujeito tem a oportunidade de expor descrições-reflexões de suas práticas, reflexões sobre seus saberes docentes, estabelecer interações sociais com outros profissionais da educação, situações que permitem que os sujeitos sociais colaborem na construção e ressignificação de conhecimentos objetivos à formação profissional e desenvolvimento humano.

## **2.4 – ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO.**

A descrição-reflexiva dos aspectos fundamentais de um trabalho científico diz respeito aos aportes teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa. Assim, este trabalho exigiu a definição de sistemática de acompanhamento objetivando abranger em toda sua complexidade.

Nesta pesquisa, o acompanhamento da intervenção no processo de elaboração conceitual de professores foi realizado a partir de duas finalidades: coletar dados úteis a análise do grau de conceitualização dos professores e propor situações de intervenção para acompanhar o processo de elaboração e desenvolvimento conceitual desses profissionais.

Assim, esse processo de sistematização de ações diversas e articuladas foi instituída com a intenção de promover e acompanhar de forma satisfatória o processo de aprendizagem dos professores e sistematizar o processo de elaboração conceitual desses profissionais. Essas ações foram desencadeadas por meio de etapas de acordo com a ordem relacionada a seguir.

#### **2.4.1 –DIAGNÓSTICO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS.**

Diante da nossa preocupação em realizarmos o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos professores, estabelecemos como instrumento de coleta dos dados uma entrevista gravada em fita cassete para ser realizada individualmente com cada um dos professores na escola campo de pesquisa.

Essa etapa de coleta dos conhecimentos prévios acerca do conceito de território dos professores, foi feita por meio de duas (2) questões estruturadas : Pra você o que é território? Porque você definiu território dessa forma?.

O processo de coleta de dados sobre os conhecimentos prévios dos professores a respeito do referido conceito, foi realizado conforme o nosso planejamento por meio de entrevistas individuais em dia destinado à reunião de planejamento, para não interferir nas atividades realizadas pelos professores na escola.

Devemos ressaltar, que essas entrevistas foram realizadas antes da sistematização das sessões reflexivas e da escolha dos conhecimentos tratados nas discussões sistemáticas desenvolvidas.

#### **2.4.2 – DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO.**

O acompanhamento do processo de intervenção na resignificação de conhecimentos e elaboração conceitual com os professores, ocorreu por meio das práticas colaborativas

instituídas nas sessões reflexivas. Essas práticas colaborativas foram sistematizadas pelo pesquisador-colaborador e se efetivaram nas situações sociais e deliberadas de aprendizagens desenvolvidas na escola campo de pesquisa.

As práticas colaborativas possibilitam interações sociais intensas em decorrência da mediação do pesquisador, como também, permitem leituras a respeito dos conhecimentos da Geografia necessários à elaboração conceitual desses profissionais.

A sistemática de acompanhamento inclui o registro das entrevistas e das interlocuções realizadas nas sessões reflexivas em fita cassete, que foram transcritas na íntegra, além do recolhimento de atividades escritas pelos professores-colaboradores.

### **2.4.3 – DIAGNÓSTICO DO PROCESSO.**

Para que se tornasse possível o diagnóstico dos conhecimentos prévios e dos avanços e/ou recuos dos professores no processo de desenvolvimento e elaboração conceitual de território na Geografia, tomamos como parâmetro alguns elementos necessários à apreensão desse fenômeno em graus mais abstratos. Assim, esses elementos se constituíram no contexto das situações de intervenção desencadeadas pelo pesquisador nas sessões reflexivas.

Nesse sentido, os elementos que se configuraram enquanto parâmetros de análises do processo de elaboração conceitual dos professores foram:

- Atributos abstraídos pelos professores;
- Graus de abstrações realizados nas conceitualizações;

- Relações estabelecidas entre os atributos-conceito;
- Distinguir os atributos essenciais a conceitualização de território;
- Grau de generalidade abstrata nas exemplificações;
- Aplicação consciente do conceito em foco.

Para Vigotski (2001), o processo de formação e desenvolvimento de conceitos pode efetivamente exercer um papel significativo no desenvolvimento do sujeito, considerando que esse processo permite a compreensão pelo indivíduo das relações que materializam os fenômenos da realidade.

Assim, quando um sujeito é inserido no processo de ressignificação de seus conceitos acerca de fenômenos da realidade passa a abstrair determinados atributos que permite a ele distinguir as características essenciais e múltiplas do fenômeno em foco, possibilitando mudanças no conteúdo como nas relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo objetivo.

Desse modo, procuramos identificar com base nos parâmetros de análises citados anteriormente os avanços e recuos no processo de ressignificação conceitual dos professores no sentido de apreender as peculiaridades psicológicas estabelecidas durante o processo e a elaboração dos significados construídos socialmente através da mediação pedagógica instituída no processo de construção e coleta dos dados.

## **2.5 – PARÂMETROS DE ANÁLISES: VIGOTSKI E O PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS.**

Dentre os estudos realizados por Vigotski (2000b), as análises sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos foi um dos quais destinaram tempo considerável

nas suas pesquisas.

Segundo Vigotski (2000b, p.74), “a trajetória até a formação de conceitos passa por três fases básicas, cada uma, por sua vez, dividida por vários estágios”. Essas fases estabelecem relações intrínsecas com graus de desenvolvimento do pensamento.

O pensamento sincrético corresponde inicialmente a um desses estágios, esse se caracteriza pela forma como o sujeito abstrai os fenômenos da realidade, com base subjetiva orientado apenas por meio do campo sensorial perceptível.

As relações entre os fenômenos da realidade que se estabelecem nesse grau de pensamento são difusas, sem que ocorra qualquer tipo de relação real entre esses fenômenos, em que as palavras são um conglomerado vago dos objetos da realidade as quais estão vinculadas a imagens concretas.

Diante disso, pode se efetivar uma desarticulação entre o objeto abstraído e o seu significado atribuído anteriormente por meio de qualquer estímulo externo. Isso ocorre em virtude do sujeito confundir as relações subjetivas pelas relações reais entre os objetos que concretizam o fenômeno.

No entanto, esse grau de pensamento passa por três fases: num primeiro estágio as relações são estabelecidas, criadas ao acaso no decurso da mera suposição ou tentativas; o segundo estágio se caracteriza pelas relações serem estabelecidas pelo campo visual (percepções), por meio de uma relação de proximidade no espaço-tempo entre os objetos abstraídos; no terceiro estágio as abstrações ocorrem pela simples conglomeração dos elementos elaborados por meio de experiências subjetivas estabelecidas anteriormente.

Contudo, o que diferencia esse estágio de pensamento dos outros é a dimensão estritamente subjetiva atribuída pelo sujeito aos fenômenos da realidade direcionada pela percepção.

O grau de conceitualização atribuído a esse estágio do pensamento é denominado de

conceitos potenciais, por configurar-se pela impressão das semelhanças entre os objetos. Esse grau de conceitualização não está restrito apenas nas crianças muito novas, mas podemos encontrar esse grau primitivo também nos adultos e como afirma Vigotski, “até mesmo nos animais” (VIGOTSKI, 2000a, p.97).

Nos conceitos potenciais, o sujeito aplica respostas semelhantes na tentativa de solucionar algum problema que por algum motivo aparente seja similar a alguma situação vivenciada por ele. Assim, o sujeito emprega o significado da palavra abstraído pela percepção em experiências vivenciadas anteriormente a um outro fenômeno que se assemelha a um já vivenciado por ele.

Portanto, nesse grau de conceitualização a percepção exerce influência preponderante, é ela quem direciona a atenção do sujeito aos atributos idênticos entre os fenômenos, permitindo o acúmulo desordenado de fenômenos por meio de relações confusas e difusas entre os atributos, caracterizando o pensamento sincrético.

Para Vigotski (2000b), o segundo estágio do desenvolvimento do pensamento denomina-se de pensamento por complexos. Neste grau de pensamento, os sujeitos isolam os objetos com base em algum atributo concreto do fenômeno, as relações que o sujeito estabelece entre os atributos dos fenômenos são concretas e abstraídas por meio das experiências imediatas. A palavra perde sua função denotativa e assume uma função familiar, isso porque o sujeito passa a agrupar os atributos com base na semelhança, diferença ou proximidade no espaço-tempo.

Desse modo, o sujeito isola o objeto por meio de características que os torne diferentes e ao mesmo tempo complementares entre si. Esse isolamento dos objetos se origina nas experiências práticas exercidas entre o sujeito e o objeto que caracteriza o fenômeno.

No entanto, os significados atribuídos aos objetos que definem o fenômeno ainda são difusos permitindo elos de relações entre objetos similares de fenômenos distintos, variando o

atributo essencial que define o fenômeno e ampliando a possibilidade de agrupamentos de fenômenos pela fluidez dos seus atributos.

Porém, nesse grau de pensamento o sujeito já se utiliza do pensamento abstrato para isolar o atributo do objeto, mas ainda não se desprende totalmente das experiências imediatas em que predomina o pensamento prático formando os pseudoconceitos.

A esse respeito, Ferreira (1995, p.165) afirma que “esses são assim denominados, por Vigotski, em virtude de sua dualidade fenotipicamente semelhante ao conceito e psicologicamente diferenciado destes”. Isso porque as abstrações que definem os pseudoconceitos são realizadas pelas semelhanças concretas, visíveis isolando o atributo, mas não o distinguindo da totalidade da experiência concreta. Assim, as abstrações e generalizações se restringem aos atributos concretos dos objetos e fenômenos e ao seu significado funcional.

Nesse sentido, os pseudoconceitos aparentemente são científicos, mas o grau de abstração e pensamento lógico atribuído a esse grau de conceitualização não são os mesmos que se realizam em um conceito científico. Entretanto, Vigotski (2000b) considerou que esse grau de conceitualização é um fator importantíssimo para que o sujeito passe para um grau mais elevado, isso porque os pseudoconceitos ganham uma maior complexidade diante dos significados funcionais às situações concretas determinado pela palavra.

O pensamento prático é predominante nesse grau de conceitualização, contudo o sujeito passa a operar com um grau de abstração mais complexo em virtude de realizar diferenciações de objeto de forma abstrata. Ele realiza sínteses em decorrência dessa diferenciação por meio de abstrações, mas não rompe totalmente com a base concreta, pois os elementos abstraídos ainda permanecem atrelados ao campo do perceptível da realidade.

Em um pensamento por complexo, qualquer relação factual entre um elemento abstraído pode ser incluso ao elemento isolado anteriormente. Isso é o que diferencia um



complexo de um conceito propriamente dito. Assim, quando um sujeito encontra-se nesse grau de conceitualização se baseia em elementos palpáveis e mensuráveis para dar significado ao fenômeno, desconsiderando os seus atributos essenciais.

Portanto, em um pseudoconceito ocorre uma relação entre um atributo concreto do real e o conceito, enquanto que no conceito propriamente dito essa relação se realiza a graus de abstrações mais complexas. O domínio das abstrações relacionado ao pensamento por complexo permite a formação dos conceitos científicos. É nessa relação que ocorre um processo de síntese abstrata que se transforma em principal instrumento do pensamento.

Na terceira fase da elaboração conceptual o grau de complexidade do pensamento é extremamente elevado, ocorrendo um processo de análise e síntese de forma mais elaborada. Assim, o sujeito passa a diferenciar os objetos concretos do campo perceptível dos atributos abstratos, isolados por meio de generalizações abstratas, possibilitando distinguir os atributos necessários e suficientes do fenômeno.

Desta forma, o sujeito não abstrai os atributos apenas com base nas suas experiências imediatas e, conseqüentemente, aos objetos concretos da realidade, mas as análises dos atributos do conceito são estabelecidas nas abstrações que são realizadas de maneira que permita se desprender das experiências sensório-perceptual. Isso permite a ele ampliar sua capacidade de análise e síntese, possibilitando generalizações sobre os fenômenos e, conseqüentemente, entrando em um processo de conscientização da realidade.

É em virtude desse grau de abstração que a linguagem ganha uma função simbólica, em que as estratégias de pensamento do sujeito para a abstração dos atributos do fenômeno são realizadas por meio de um pensamento lógico-verbal, atribuindo a palavra um significado abstrato estável.

Nesse sentido, a linguagem é considerada como instrumento mediador, permitindo operações com signos em que o sujeito separa a palavra do objeto que ela representa, exigindo

dele ultrapassar os limites da percepção sensorial do mundo circundante, para manipular os objetos mentalmente sem que eles estejam presentes, tornando possível a realização de ações mentais complexas na ressignificação dos conhecimentos e na elaboração conceptual.

Portanto, a palavra passa a ser o meio pelo qual todas as funções mentais elementares são orientadas para focalizar a atividade na atenção e abstração de determinados traços por meio de um processo de síntese passando a operar com signos.

No entanto, alguns pesquisadores como Núñez e Pacheco (1997, 1998) consideram que o fato do sujeito abstrair determinados atributos (signos) de um conceito em estudo, não se pode afirmar que ocorreu o processo de conscientização do conceito. Para tanto, também é necessário que possibilite ao indivíduo passar, paulatinamente, por atividades que se constituam em etapas transitórias que o conduza a apreensão dos atributos múltiplos e essenciais por meio de sua prática na relação entre eles e o objeto de conhecimento.

Devemos ressaltar que apesar de descrevermos as nossas reflexões a respeito do processo de formação e desenvolvimento de conceitos por meio dos estágios de desenvolvimento do pensamento não podemos concebê-lo como um processo linear, pois ocorre uma relação intrínseca entre essas fases, à medida que se desenvolvem condições de relações imbricadas na consolidação das outras fases.

### **2.5.1 – OS CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS.**

Diante das reflexões a respeito do processo de desenvolvimento do pensamento com base nos estudos desenvolvidos por Vigotski (2000b), podemos considerar que a preocupação desse pesquisador não era com o produto ou conteúdo do conceito, mas com o processo que

desencadeava a formação dos conceitos espontâneos e científicos.

Os conceitos espontâneos caracterizam-se por constituir-se na vida cotidiana principalmente por tentativa e erro ou com base em atributos comuns do objeto. Essas particularidades são propriedades marcantes do pensamento sincrético e por complexo.

Nessa fase do pensamento, o indivíduo demonstra uma ausência de consciência em que os atributos são abstraídos pela semelhança baseada na percepção imediata, proporcionando relações demasiadamente diversificadas desviando as reais relações existentes entre eles.

Os conceitos científicos caracterizam-se por fazer parte de um sistema de inter-relações em que envolve operações mentais de abstrações e generalizações. Essas operações devem constituir-se no espaço escolar no decurso de um processo orientado e organizado o qual possibilite a internalização consciente dos atributos essenciais do conceito. Assim, é no inconsciente dos atributos essenciais que Vigotski (2000b) configura a diferença principal entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Sob esse enfoque, a diferença nas condições de organização do processo de formação dos conceitos científicos e cotidianos diferencia o seu desenvolvimento. Apesar dos conceitos científicos serem internalizados em condições formais no âmbito escolar, o seu processo de desenvolvimento é inverso ao dos conceitos espontâneos.

Segundo Vigotski (2000b), os conceitos espontâneos desenvolvem-se de forma ascendente e os científicos percorrem o caminho inverso (descendente). Isso ocorre pelo fato dos conceitos espontâneos serem definidos pelo sujeito com base em aspectos perceptíveis por meio das experiências sensoriais, fazendo com que o sujeito em situações reais de aplicação utilize-se de maneira inconsciente o ato de pensar. Enquanto os conceitos científicos são aprendidos em situações sociais específicas de aprendizagem e definido pela sua verbalização, fazendo uso de abstrações e generalizações no processo de internalização de

atributos essenciais.

No entanto, é necessário que os conceitos científicos sejam conduzidos de forma mediada ao nível dos espontâneos (movimento descendente) a ponto de o sujeito passar a utilizá-lo de forma consciente e deliberada, fazendo com que os conceitos espontâneos tornem-se científicos pelo seu uso consciente no processo de internalização dos atributos necessários e suficientes, possibilitando sua utilização em situações diversas.

No entanto, apesar do desenvolvimento dos conceitos ocorrer em direções opostas existe uma relação intrínseca entre eles. Essa relação deve-se ao fato de que é necessário que o conceito espontâneo atinja um certo grau de desenvolvimento para que o sujeito internalize um conceito científico. Isso decorre efetivamente das correlações existentes entre os conceitos, em que um conceito é internalizado pela internalização de outros conceitos.

Os conceitos espontâneos se caracterizam pela ausência de conscientização das relações existentes, em que elas são orientadas pelas semelhanças concretas e generalizações isoladas. Enquanto que os conceitos científicos, as interações são formadas por um sistema complexo com graus diversos de organização, subordinação e supra-ordenação expresso em princípios, leis e teorias, que abrangem operações mentais de abstração e generalização (FERREIRA, 1995).

Portanto, podemos considerar, diante das reflexões já realizadas, que os conceitos científicos enquanto construção social de conhecimentos decorre, de estudos realizados por pesquisadores das diversas áreas dos saberes e os conceitos espontâneos são frutos de um saber construído socialmente pelo senso comum sem seguir qualquer rigor científico. São esses aspectos que se constituem em diferença essencial entre conceitos espontâneos e conceitos científicos.

À luz do exposto, nesta pesquisa, o nosso interesse é mediar mudanças cognitivas e teórico-metodológicas significativas à formação profissional e humana dos professores

colaboradores por meio de interações sociais, considerando os processos internos/externos aos sujeitos sociais, ultrapassando o simples diagnóstico dos conhecimentos prévios dos colaboradores.

Assim, analisamos esse processo por meio do desenvolvimento do pensamento nos estágios constitutivos da elaboração conceitual dos colaboradores, no decurso de uma análise descritivo-reflexiva por meio da coleta dos dados construídos pela atividade mediadora nas interações instituídas entre pesquisador-colaborador/colaboradores, colaboradores/pesquisador-colaboradores e colaboradores /colaboradores.

Portanto, as análises realizadas neste trabalho dizem respeito a relações intrínsecas entre o campo empírico e o teórico, objetivando relações mais próximas possíveis entre teoria e prática.

### **3 – PRÁTICAS COLABORATIVAS: O SIGNIFICADO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO DOS PROFESSORES.**

Neste capítulo, elaboramos as descrições e análises-reflexivas a respeito da sistemática de estudo que constituíram os aspectos metodológicos do estudo em foco, como também, as análises dos conhecimentos prévios dos professores-colaboradores acerca do conceito de território.

Dessa forma, foi estabelecido no desenvolvimento deste trabalho o delineamento sistemático de situações teórico-metodológicas colaborativas que garantiram um processo deliberado de ensino-aprendizagem que se contemplaram nas situações de interações sociais mediadas pelo pesquisador-colaborador, objetivando a abstração pelos professores-colaboradores dos conceitos-atributo do conceito de território: relações sociais, relações de poder e delimitação física.

#### **3.1 – PARIDADE NAS DECISÕES.**

A pesquisa colaborativa caracteriza-se pelos delineamentos metodológicos serem efetivados de maneira coletiva, compartilhando responsabilidades nas tomadas de decisões e na própria sistematização das atividades que torna possível as investigações dos problemas na área da Educação. Assim, estabelecemos nos encontros realizados com os partícipes situações que permitiram paridades nas decisões.

Desse modo, realizamos encontros com todos os professores, equipe técnica-

pedagógica e administrativa para que pudessemos conseguir a adesão por voluntariedade dos professores. No primeiro encontro na escola campo de pesquisa, explicitamos que seria necessário que seus professores propusessem a participar de forma voluntária como colaboradores de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

A princípio percebemos ansiedades entre os presentes. Isso ocorreu em virtude da preocupação que os professores tinham, principalmente, em se expor diante do pesquisador, revelando todas as fragilidades e inseguranças com relação às práticas docentes desenvolvidas em sala de aula por eles.

Ao percebermos esta situação, solicitamos que marcássemos um outro encontro para que pudessemos explicitar, com mais clareza, o processo de desenvolvimento da pesquisa a qual estávamos propondo sistematizar na escola. Neste encontro também objetivamos saber se a pesquisa seria de interesse dos próprios professores, considerando que não nos bastava suprir uma necessidade particular do pesquisador, nem tão pouco do PPGEd/UFRN, mas os reais interesses dos professores em relação ao processo de formação continuada.

Assim, foi realizado um segundo encontro que contamos com a presença dos profissionais já referenciados anteriormente. Neste encontro, evidenciamos a todos um informativo da pesquisa contendo as questões, os objetivos e o referencial teórico que nortearia a nossa proposta de intervenção no processo de formação docente. Além disso, solicitamos que os professores realizassem questionamentos sobre quaisquer dúvidas que lhes impedissem a compreensão do referido informativo sobre a pesquisa.

Nessa reunião, ficou mais evidente a preocupação dos profissionais sobre a forma como seria conduzida a pesquisa, considerando que o principal questionamento foi a respeito das prováveis observações das práticas docentes desenvolvidas por eles nas salas de aula. Esta dúvida foi prontamente esclarecida através da explicação clara dos objetivos da nossa pesquisa. Diante das nossas falas de esclarecimentos acerca da natureza da pesquisa, os

professores concordaram em participar como colaboradores, ressaltando que se deveria garantir o anonimato de suas identidades.

Assim, os professores se propuseram a participar do estudo. Todavia, com o objetivo de interferir o mínimo possível no desenvolvimento das suas atividades escolares, foi realizado um terceiro encontro para que pudéssemos delimitar alguns aspectos didático-pedagógicos da metodologia colaborativa e administrativo, tais como:

- Reunião para informar aos pais sobre a pesquisa e como seria realizado o cronograma de revezamento de liberação das turmas, estabelecido entre os professores e equipe técnica-pedagógica. Nesse cronograma, ficou decidido que nos dias em que ocorressem sessões reflexivas a liberação seria alternada, as três 3ª séries ficariam realizando atividades planejadas, enquanto que as 4ª séries seriam dispensadas das aulas, quinze dias após a última sessão reflexiva, ocorreria o inverso, as 4ª séries desenvolveriam atividades enquanto que as 3ª séries seriam liberadas. Ressaltamos que esse cronograma deveria considerar os dias em que a professora responsável pela sala de vídeo estivesse cumprindo expediente, para que as professoras direcionassem atividades que se utilizassem desse recurso didático;
- Cronograma dos dias mais propícios para a realização das sessões reflexivas. Assim, decidimos que as sessões reflexivas seriam realizadas após o intervalo das aulas e, nas quintas-feiras, com um período de intervalo entre as sessões de quinze dias;
- As atividades que poderiam ser planejadas previamente para as turmas que permaneceriam na escola em dias da realização das sessões reflexivas, que obedeceria a um cronograma de estudo;
- Elaborar um cronograma que pudéssemos programar todas as sessões reflexivas sem que interferisse na programação de planejamento ou em outras atividades realizadas pela escola;



- Apontar as responsabilidades que caberia aos colaboradores e pesquisador-colaborador, tais como: entrega dos textos pelo pesquisador-colaborador quinze dias antes das discussões, realização de leituras individuais pelos professores-colaboradores, participação dos professores colaboradores em todas as sessões reflexivas, decisão compartilhada de possível redimensionamento do cronograma e elaboração pelos professores-colaboradores dos planejamentos das atividades destinadas aos alunos.

Devemos ressaltar, que a elaboração de um cronograma para o revezamento das turmas se tornou necessário em virtude de não ter profissionais suficientes à disposição da escola para desenvolver atividades nas salas de aulas, nas quais os professores colaboradores atuavam.

Neste encontro foram delimitados os aspectos citados anteriormente, como também, foi realizada uma discussão na tentativa de diagnosticarmos as inquietações dos nossos pares com relação às práticas educativas desenvolvidas em sala de aula. Isso foi o ponto de partida para que pudéssemos definir os conhecimentos a serem discutidos nas sessões reflexivas e o que compreenderiam os momentos de estudos reflexivos que ocorreriam quinzenalmente.

Os professores externalizaram as suas inquietações, de uma maneira geral, sobre os cursos de formação continuada: “O que discutimos nos encontros não sabemos aplicar em sala de aula”. “Não tem uma proposta diferente”. “Queremos uma proposta nova, diferente[...]”. Também expuseram com relação ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia: “A gente sempre dá ardeios, mas sempre acaba nos mapas”. “Eu não gosto de Geografia e História porque é muita decoreba”. “Como utilizar os recursos didáticos na aula de Geografia? Como trabalhar os conteúdos? Como planejar?” No tocante ao processo de ensino-aprendizagem de uma forma geral afirmaram: “Às vezes propomos um objetivo e no final da aula atingimos outro”. “As propostas de hoje são as mesmas que foram trabalhadas na época em que agente estudava”. “Queremos oficinas de como fazer na sala de aula”.

Nesses extrair, os professores-colaboradores evidenciaram a necessidade urgente de efetivar discussões teórico-metodológicas que proporcionassem a ressignificação e (re)construção de conhecimentos na área da Geografia, em particular, aqueles que possibilitassem a (re)elaboração do conceito de território que se configura em categoria de análise desta pesquisa.

No entanto, para que pudéssemos desenvolver situações de aprendizagem que propiciassem o processo de elaboração conceptual de território com os professores, foi imprescindível que realizássemos um diagnóstico inicial do grau de desenvolvimento real sistematizados por eles sobre o referido conceito.

Desse modo, antes da realização das sessões reflexivas, ocorreram momentos de entrevista com os professores para que possibilitassem as descrições e análises dos conhecimentos prévios relacionados ao conceito de território. Assim, foram utilizadas entrevistas gravadas em fita cassete com questões estruturadas e semi-estruturadas.

### **3.2 – OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS COLABORADORES.**

O estudo dos conhecimentos prévios constitui-se num fator preponderante no processo de formação e desenvolvimento de conceitos e no processo de ressignificação dos conhecimentos pelos indivíduos, é por meio deles que podemos identificar o grau de pensamento e, de significação que os sujeitos apresentam sobre determinado fenômeno da realidade.

A análise-reflexiva desses saberes nos permite propor uma intervenção pedagógica que conduza os indivíduos a apreensão dos traços distintivos de determinado conceito,

conduzindo-os a graus mais elevados de generalizações dos que são estabelecidos pelos conhecimentos prévios até as generalizações abstratas. “A medida de generalidade determina não apenas a equivalência de conceitos, mas todas as operações intelectuais possíveis com um determinado conceito” (VIGOTSKI, 2000b, p. 141).

O termo conhecimento prévio diz respeito aos significados e as idéias expressadas pelos professores-colaboradores com relação a um dado conceito, independente do lugar onde se construiu esses conhecimentos. Assim, compreendemos que os conhecimentos prévios dos sujeitos são aqueles estabelecidos nas relações sociais efetivadas nas suas vidas cotidianas, como também, aqueles que são adquiridos durante suas formações profissionais, como ressaltamos anteriormente.

Neste sentido, os conceitos apontados pelos colaboradores, referem-se aos conhecimentos que eles construíram no processo sócio-histórico de suas vidas escolares e no transcorrer das suas formações enquanto profissionais da educação, estabelecidas no espaço escolar e fora dele.

Ressaltamos que o conceito de território na Geografia constituiu-se em análise nuclear deste trabalho de pesquisa, diante do percurso da minha experiência profissional, já referida no primeiro (1º) capítulo, e em virtude das complexas relações que materializam o referido fenômeno-conceito, assim como, as que concretizam os fenômenos-conceito geográficos de lugar, paisagem e região, instituírem o processo de produção-apropriação do espaço geográfico.

Desta forma, faz-se necessário expormos as descrições e análises dos significados que os professores-colaboradores atribuíram ao conceito de território na Geografia. Para diagnosticarmos o grau dos seus desenvolvimentos reais em relação ao referido conceito, iniciamos as entrevistas com a seguinte questão: Pra você o que é território?

As entrevistas foram realizadas de forma individual em dia destinado à reunião de planejamento, cuja situação não interferiu nas atividades realizadas pelos professores em suas salas de aula.

Nos momentos das entrevistas os colaboradores se mostraram ansiosos e preocupados com relação as prováveis respostas. No entanto, não se negaram a responder as questões postas no instrumento de coleta de dados e à medida que eram realizadas as perguntas o estado de nervosismo ficava menos evidente entre os colaboradores.

PC\* – “Pra você o que é território?”

Prof. MAR\*\* - “Território é o nosso espaço[...] eu acho que é isso”.

Prof. ELI\*\* - “Eu acho que é um, um[...] Um espaço de terra, um certo[...] um espaço mesmo de terra que é ocupado por outro, por[...] Pronto é um espaço de terra[...] são terras, eu acho assim que é dividida, território é uma divisão”.

Prof. FRAN\*\* – “É um espaço ocupado por testemunhas, pessoas”.

Prof. CRIS\*\* - “É tudo que forma assim[...] é o país no caso que abrange tudo, aí forma o território”.

---

\* Pesquisador-colaborador.

\*\* Professores-colaboradores.

Prof. SOL\*\* -“Território é um negócio assim[...] assim, um ambiente né, onde nós vivemos, convivemos né, território é isso eu entendo isso”.

Prof. JEA\*\*-“ Território é[...] o local, seria o local onde está inserido o bairro, uma cidade, um país né, isso pra mim seria basicamente o conceito de território. O local onde está inserido uma determinada cidade é[...] país ou estado”.

Nesses extrat das entrevistas podemos evidenciar que os professores atribuíram significados ao conceito de território presos aos atributos que explicitam suas características concretas, isolando as dimensões cartográficas do conceito de território, tais como: “[...] é uma divisão”; “um espaço ocupado por [...] pessoas”; “[...]um ambiente[...], onde nós vivemos, convivemos”; “[...]é o país [...]”; “É[...] um bairro, uma cidade, um país”. Isso sugere que os professores-colaboradores conduzem a minimização do conceito de território à um processo de generalização utilizando o pensamento lógico para atribuírem o mesmo significado a espacialidades distintas.

O isolamento dessas dimensões está relacionado aos elementos do campo perceptível (país, cidade, divisão, ambiente ocupado por pessoas) do referido conceito. Para isso, tomaram como parâmetro de atribuição das suas significações, suas experiências concretas que os fizeram isolar um atributo do conceito propriamente dito, mas não as distinguiram das suas experiências imediatas.

Embora as professoras ELI. e FRAN., em suas respostas, tenham evidenciado a internalização dos atributos “espaço ocupado” e “divisão” respectivamente, que pressupõe relações de poder e delimitação física, atributos da conceitualização científica de território<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Diante das nossas leituras-reflexão realizadas coma base nos nossos referenciais teóricos da perspectiva crítica (reflexiva) da Geografia, neste trabalho de pesquisa consideramos atributos essenciais a conceitualização científica de território as relações sociais, as relações de poder e a delimitação física.

elas abstraíram esses atributos pelas semelhanças ou proximidades, dos elementos perceptíveis da realidade. A esse respeito, Vigotski (2000b, p.85) afirma que “as semelhanças externas entre os pseudoconceitos e o conceito real, que torna muito difícil ‘desmascarar’ esse tipo de complexo, é um dos maiores obstáculos para a análise genética do pensamento”.

Desse modo, apreendemos que os professores agruparam de forma perceptual um determinado atributo do conceito científico em estudo, mas não conseguiram desvincular suas generalizações dos atributos concretos do fenômeno e aos seus significados funcionais.

Assim, ressaltamos que a professora SOL. atrela sua atribuição a significações que pressupõe formas de ações humanas estabelecidas nas relações sociais (“[...] um ambiente né, onde nós vivemos, convivemos [...]”) com base no sensorio perceptível.

A análise dos conhecimentos prévios dos professores-colaboradores evidencia que as produções dos seus significados encontram-se no grau de conceitualização dos conceitos espontâneos. Nesse grau de conceitualização o sujeito abstrai os atributos do conceito com base nas semelhanças concretas do fenômeno, restringindo suas abstrações as experiências práticas estabelecidas entre ele e o objeto que caracteriza o fenômeno.

No extrat em estudo os professores JEA, CRIS e ELI (“O local onde está inserido uma determinada cidade é[...] país ou estado;[...]é o país [...]; Território é uma divisão”.) explicitam significados a respeito do conceito de território, relacionando-o a uma área delimitada moldada pelo poder do Estado-Nação, permeando idéias que evidenciam a influência da Geografia Tradicional, norteadas pelos princípios filosóficos do positivismo<sup>3</sup>, no aprendizado escolar.

O positivismo na Geografia proporciona a utilização de uma linguagem empírica, condicionando a conceitualização de território a demarcação física, controlada pelo poder do

---

<sup>3</sup> No positivismo a observação se constitui no fator essencial as análises dos fenômenos da realidade, suas análises expressam os fatos imediatos da realidade limitando o conhecimento científico ao sensorio-perceptível. Os fenômenos devem ser explicados da forma como se apresentam ao pesquisador, ele deve apenas exprimir a realidade como se expressa concretamente não cabendo qualquer tipo de julgamento, assegurando a neutralidade científica.

Estado-Nação e representada cartograficamente pelos mapas.

Apreendemos que o conceito de território é compreendido pelos professores como uma demarcação fronteiriça que se expressa na linguagem da geografia do Estado<sup>4</sup>, não levando em consideração as relações de poder que se instituem na demarcação das suas fronteiras. O território é concebido com base no pensamento do Estado, numa concepção totalitária em que todas as relações de poder são determinadas e atribuídas a ele, constituindo-se na única fonte de poder.

Portanto, os significados de território atribuídos pelos professores expressam idéias que se inscrevem enquanto espaço concreto apropriado por um grupo social que passa o atribuir significados pelo seu valor de uso e o concebe como um todo harmônico controlado pelo Estado.

O extrait seguinte explicita a justificativa dos professores-colaboradores sobre os motivos que consideram básicos para atribuírem os seus significados acerca do conceito de território.

Extrait n° 02

PC – “Porque você definiu território dessa forma?”

Prof. MAR – “É porque é o que agente convive né, com a natureza [...]”

Prof. ELI – “Eu acho que o que eu sabia, é que era um espaço de[...] ocupado [...]”

---

<sup>4</sup> O termo utilizado por Claude Raffestin (2003) para a Geografia política em seu livro “Por uma Geografia do poder”.

Prof. FRAN – “Pessoas que convivam é [...] no mesmo ambiente [...]”

Prof. SOL- É porque vai de acordo com a convivência né, o meio em que a pessoa vive né.

Prof. CRIS – “É porque é o estado, município[...] as pessoas que vivem, assim[....]”

Prof. JEA – “[...]definido como o local em que nos moramos [...]”

Esses extrairt confirmam as evidencias constatadas anteriormente, na qual afirmamos que os professores–colaboradores encontram-se no grau dos conceitos espontâneos, ao atribuírem em suas significações de território, atributos que expressam a funcionalidade desse fenômeno, com base em aspectos visíveis e mensuráveis da realidade. Eles não ultrapassaram o pensamento do sensório perceptível, atribuindo significados que demonstram claramente a internalização dos atributos do referido conceito por meio das suas experiências imediatas, considerando-o como um local em que as pessoas ocupam, convivem, moram.

Esses significados explicitam que no processo de construção dos conhecimentos dos professores na área da Geografia, estabelecidos no atual percurso das suas formações profissionais, que permeiam as influências da Geografia Humanística e Cultural veiculadas nos PCN de Geografia como referencial curricular oficial das escolas brasileiras. A Geografia Humanística é norteadada pela concepção filosófica da fenomenologia<sup>5</sup>, que restringe o significado de território ao lugar de experiências vividas, ou seja, de moradia dos homens.

A análise geográfica fundamentada no ideário da fenomenologia edifica o homem no centro dos estudos numa visão antropocêntrica destacando em suas discussões o espaço vivido, interpretado e construído socialmente, a partir das percepções subjetivas dos sujeitos

---

<sup>5</sup>Foi Edmund Husserl que formulou as principais idéias da fenomenologia. Essa tendência filosófica considera que toda consciência é intencional, os objetos de conhecimento são tratados como se apresentam a ela. Assim, é através da experiência por meio dos órgãos dos sentidos que o homem compreende os fenômenos da realidade.



e modelado pelos valores da estrutura social, na tentativa de compreender os sentimentos atribuídos pelos homens a determinadas regiões, lugares e territórios. Lencioni (2003, p.150) afirma, que essa concepção filosófica “chama a atenção para o fato de que é pelo vivido que o indivíduo se põe em contato com o mundo dos objetos exteriores”.

Nesse sentido, o território é considerado como uma apropriação simbólica em virtude da valorização que os sujeitos atribuem ao espaço vivido e experiencial, em que as relações culturais se sobrepõem às relações políticas, econômicas, sociais e de poder. Essas idéias expressam o discurso do paradigma cultural na Geografia, que considera a interação entre o meio e o homem um fator importante nas análises geográficas para compreender o espaço geográfico como herança cultural.

Os professores-colaboradores ao atribuírem explicações do fenômeno território com base nos postulados da fenomenologia, imputa numa importante significação às representações da realidade realizadas pelos sujeitos com ênfase nas suas percepções singulares, negligenciando os atributos essenciais a conceitualização do referido conceito, tais como: delimitação física e as relações de poder no bojo das relações sociais de produção.

As significações atribuídas ao conceito de território pelos professores-colaboradores são subjacentes aos processos de ensino-aprendizagem e de formação dos conhecimentos dessa área do saber, no percurso das suas escolaridades e capacitação docentes que mantém em suas discussões teórico-metodológica atributos relacionados às experiências imediatas que explicitam elementos culturais e as relações sociais por meio de aspectos concretos e factuais da realidade, como propriedades essenciais do referido conceito.

Desse modo, os significados atribuídos pelos professores-colaboradores ao conceito de território, evidenciam que os seus processos de aprendizados dos conhecimentos geográficos ocorreram com base nos ideários das concepções Tradicional, Humanística e Cultural da Geografia, que não revelam a apreensão da complexidade das relações que produzem a

materialização desse fenômeno, atrelado ao momento histórico vivenciado pela sociedade.

Desta forma, o grau de conhecimento dos professores a respeito dos atributos do conceito de território, ainda encontram-se presos aos pressupostos da Geografia escolar do final do século XIX e na sua perspectiva atual que se orienta através da lógica produzida pela política neoliberal. Esta propõe referenciais teórico-metodológicos para o desenvolvimento das práticas educativas no espaço escolar fundamentadas no horizonte fenomenológico de apreensão da realidade concreta.

As práticas docentes efetivadas pelos professores na construção e ressignificação de seus conhecimentos, ainda restringem-se às leituras dos livros didáticos, isso os direcionam a um processo de apreensão de saberes por meio da memorização.

Esses saberes são considerados importantes quando são contemplados nos livros didáticos como conteúdos escolares de uma determinada área do conhecimento, enquanto os conceitos científicos não são incluídos pelos professores como necessários à aprendizagem dos alunos.

Assim, o conhecimento científico sofre restrições da sua aplicação em sala de aula por meio da *cultura escolar*, do livro didático e pelas escolhas dos profissionais responsáveis pela sistematização dos saberes e da listagem de conteúdos contidos nesse instrumental didático determinando o conhecimento que deve ser considerado importante ou não para o aluno aprender.

Na atualidade, os discursos contidos nos textos expostos nos livros didáticos, em particular, da área da Geografia são influenciados pela perspectiva fenomenológica (Geografia humanístico-cultural), que conduz os seus leitores a conceber os fenômenos da realidade atribuindo importância significativa às representações realizadas pelos sujeitos com ênfase nas suas percepções individuais, não propiciando rupturas com o aparente e negligenciando as relações existentes nas análises dos fenômenos em estudo. Essas são

realizadas de acordo com os objetivos desejáveis pelos sujeitos, mediante as representações das informações postas a sua disposição.

Devemos atentar para o fato de que as representações dos professores referentes aos fenômenos da realidade social, norteadas pelos livros didáticos, dissimulam ou ocultam as verdadeiras relações e intenções que materializam os fenômenos que se constituem no mundo objetivo. Isso, também, é consequência das políticas públicas neoliberais à formação dos professores, que são norteadas por documentos oficiais (PCN) que direcionam os estudos dos conhecimentos da área da Geografia sob o ideário fenomenológico, exemplificado anteriormente.

Assim, predomina no espaço escolar uma Geografia pautada em pressupostos alicerçados por um discurso que direciona as experiências vivenciadas pelos sujeitos sociais aos aspectos físicos, biológicos, sócio-culturais do espaço vivido considerando as relações de poder engendradas pelos homens como consequências de condições de vida a que estão submetidos e as suas percepções de mundo. Desse modo, a análise geográfica é articulada aos interesses dos detentores do capital, que produz instrumentos de transformação das paisagens em prol da acumulação de bens e riquezas e do processo de produção que materializam as relações homem/meio na sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, os pressupostos das concepções geográficas em voga na escola (tradicional, humanístico e cultural) produzem um processo de alienação dos objetos da análise geográfica, incidindo à separação das relações entre homem e sociedade, apreendidas por meio do ato de descrever quantitativamente os seus aspectos físicos, humanos, econômicos e culturais dando ênfase à memorização e a visão pessoal dos conteúdos dessa disciplina escolar.

Esses discursos geográficos constituem-se em obstáculo a compreensão do processo de produção do conceito de território enquanto produto-processo das contradições sócio-histórico implementado pelos homens em sociedade por meio das suas dinâmicas de trabalho.

Assim, a escola oculta interesses políticos, econômicos e sociais, presentes nesses discursos ao expressar nos manuais didáticos conteúdos escolares através da realidade aparente, neutra e subjetiva dos seus conceitos. A transmissão de informações meramente descritivas e atreladas ao espaço vivido faz com que essa disciplina carregue o peso de ser denominada pelos alunos e professores como uma *matéria* que deve privilegiar a memorização de conteúdos.

Nesse sentido, a prática de ensino da Geografia escolar nas escolas brasileiras ainda conduz o processo de ensinar e aprender por meio da memorização de conceitos (espaço, cidade, erosão, povo, paisagem natural) e da descrição de fenômenos (as atividades desenvolvidas pelo homem, o desenvolvimento urbano, a diferença entre o espaço urbano e o espaço rural, entre outros) orientados por princípios positivistas, fortemente criticados pelo horizonte humanístico e cultural que ditam na atualidade, os rumos da geografia escolar (SOARES JÚNIOR, 2000).

Todavia, essas tendências não produzem rupturas significativas no campo teórico-metodológico da análise geográfica e do ato de processar práticas pedagógicas no espaço escolar que priorizem um discurso empírico-reflexivo acerca da leitura da realidade concreta. Pelo contrário, institui práticas docentes desenvolvidas pelos professores em sala de aula que impossibilitam a construção do discurso crítico reflexivo nos debates escolares.

Desta forma, ocorre uma compartimentalização nas análises dos fenômenos da realidade, na qual o professor privilegia os aspectos naturais e sócio-ambientais, situando o homem enquanto um componente abstrato no processo de produção da realidade concreta. Assim, o ensino da Geografia calcado no pensamento puramente empírico/subjetivo através

da descrição, classificação, quantificação e percepção do real de seus conteúdos, significa primar pela memorização deles e ampliar à distância da efetivação nas escolas de um ensino da Geografia que permita a formação de sujeitos críticos reflexivos diante dos múltiplos fenômenos que produzem a nossa realidade histórico-social.

Ressaltamos, também, que o professor que dirige o processo de ensino-aprendizagem por meio dos pressupostos humanístico-cultural guiados pelos princípios filosóficos da fenomenologia, está desenvolvendo uma prática que privilegia o estudo da percepção através da qual o sujeito abstrai os fenômenos da realidade por meio da sua experiência individual.

Podemos afirmar que as influências do ideário humanista-cultural nos currículos escolares estão efetivadas pelas propostas pedagógicas contidas em documentos oficiais do governo brasileiro, especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecidos como referenciais para a política de formação continuada de professores, como já foi dito anteriormente.

A influência dessa concepção nas propostas curriculares contidas no PCN de Geografia (BRASIL, 1997) é explicitada nas críticas as concepções Tradicional e Crítica da Geografia, através da efetivação de uma Geografia que considere a subjetividade como eixo norteador das múltiplas dimensões estabelecidas entre o homem/natureza.

De acordo com o PCN de História e Geografia (BRASIL, 1997, p. 105-106):

Essas dimensões são socialmente elaboradas – frutos das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas – e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção. É necessário uma Geografia mais plural [...] Uma Geografia que não seja centrada apenas na descrição das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo: que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte[...].

Nesse sentido, evidencia-se nesta proposta curricular o fortalecimento da Geografia Humanista e Cultural, a qual provoca avanços qualitativos apenas em relação às discussões que tangem os aspectos teóricos positivistas da produção do conhecimento geográfico tradicional e de teorias de aprendizagem que orientem práticas educativas convencionais que criam obstáculos a aprendizagem de conhecimentos escolares e, conseqüentemente, o não desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva do professor enquanto profissional que atua de forma deliberada na mediação do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Portanto, o principal instrumento que norteia os conhecimentos dos professores com relação ao ensino da Geografia – o livro didático – vincula o ideário da proposta humanístico-cultural, abordando os aspectos sócio-culturais e ambientais, como manifestações artísticas, crenças, costumes, e tradições de um dado lugar. O ensino da Geografia assim configurado, caracteriza-se pela transmissão de conteúdos superficiais, descritivo isolados da natureza, sociedade, que na maioria das vezes se restringe a denúncias de acontecimentos que envolvem a relação homem/meio ambiente, sem desenvolver na criança a apreensão dos atributos e relações essenciais dos conceitos geográficos (SOARES JÚNIOR, 1994).

Nesse sentido, as práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos espaços escolares brasileiros, constituem-se de uma articulação de ações descritivas (objetivas e subjetivas) que considera as concepções não-dialéticas do pensamento geográfico<sup>6</sup>.

Para explicitar melhor essa afirmação, faz-se necessário recorrer mais uma vez aos extrat das entrevistas com os professores. A questão posta se refere ao instrumental didático-pedagógico que os professores utilizam para fundamentar teoricamente os seus planejamentos de ensino e, na construção dos conhecimentos da área da Geografia.

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que, por considerarmos mais oportuno, realizaremos mais adiante e, no transcorrer das análises-reflexivas desenvolvidas no próximo capítulo, reflexões acerca da compreensão do fenômeno território por meio da Geografia Crítica (reflexiva) numa perspectiva dialética.

Extrait n° 3

PC – “Em que você se fundamenta teoricamente pra preparar suas aulas de Geografia?”

Prof. MAR. – “[...] no livro didático”.

Prof. ELI. – “[...] mais nos livros, principalmente nas aulas de Geografia, não nos livros didáticos, não só no que agente tem aqui na escola, eu procuro outros, mas é sempre mais com o livro”.

Prof. FRAN. – “[...] mais nos livros didáticos”.

Prof. CRIS. – “Eu em[...] em livros desses mesmos didáticos”.

Prof. SOL. – “[...] os livros didáticos”.

Prof. JEA. – “[...] basicamente na leitura de conteúdos que estão inseridos nos livros didáticos”.

Nas interlocuções realizadas com os professores-colaboradores acerca da questão em foco, fica evidente a afirmação explicitada anteriormente, quando nos referimos ao livro didático como o principal instrumento que norteia a construção dos conhecimentos geográficos dos professores. Isso é uma evidencia que constatamos por meio das definições memorizadas dos conceitos da área da Geografia.

Não estamos querendo afirmar que o livro didático não deve ser utilizado pelos professores como instrumento técnico-metodológico num processo de sistematização das ações educativas. Entretanto, o instrumental didático que se encontra à disposição dos professores, e que norteia a construção dos seus conhecimentos, está intrinsecamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem que efetiva procedimento de ensino que priorizam a reflexão subjetiva da realidade, no bojo dos pensamentos geográficos tradicional, humanístico e cultural. Assim, os professores restringem as análises geográficas aos fenômenos descritíveis e perceptíveis do real, através da mensuração, observação, e visão particulares do movimento do real.

Nos dias atuais, o livro didático não é utilizado apenas pelo aluno na obtenção de informações, mas se tornou em uma das principais ou se não a única fonte de informação teórica dos professores. Isso é decorrente da complexidade das exigências atribuídas a esses profissionais pelas propostas das políticas públicas neoliberais que orientam a educação.

Nessa perspectiva, o PCN constitui-se na proposta curricular nacional, difundida como o principal documento que norteia as discussões dos programas de formação continuada. Embora esse documento proponha conteúdos ou conceitos importantes ao ensino da Geografia, não realiza análises das relações que materializam a produção/reprodução dos fenômenos histórico-sociais e não faz referências a teorias que discutem o processo de elaboração e desenvolvimento conceitual na criança.

Todavia, a Geografia passa por mudanças no âmbito de sua organização enquanto disciplina nos currículos das escolas brasileiras, mas ainda não sofre transformações no que concerne o referencial teórico-metodológico à luz dos pressupostos da Geografia Crítica. Apesar de ocorrer ampliação dos programas de cursos de formação continuada e em serviço, implementados pelas instituições educativas (Ministério da Educação, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais), não se efetiva mudanças das concepções não críticas da Geografia no espaço escolar. Portanto, a realidade concreta em nossas salas de aula é a efetivação de uma Geografia que não difere da sistematizada pelo pensamento formal.

Nesse sentido, os significados que os professores atribuíram ao conceito de território, estabelecidos no grau do sensório-perceptível e internalizado por meio das situações concretas vivenciadas por eles, são insuficientes para que haja possibilidade da apreensão em sua complexidade dos atributos e das relações que produzem a materialização desse fenômeno vivenciado pela sociedade. Isso acarretou a necessidade de uma intervenção que possibilitasse um processo de ressignificação dos conhecimentos e elaboração conceitual desses professores, no tocante ao estudo do conceito de território na área da Geografia, para



efetivação de reflexões-críticas a respeito do processo de construção dos seus conhecimentos no âmbito das suas formações profissionais e práticas educativas.

### **3.3 – O TERRITÓRIO DIANTE DO ATUAL MOMENTO HISTÓRICO-SOCIAL VIVENCIADO PELA SOCIEDADE.**

Neste momento, desenvolveremos reflexões a respeito da forma como o fenômeno território se constitui na atual realidade histórica vivenciada pela sociedade, no intuito de compreendermos a importância da ressignificação desse conceito pelos professores, os quais são responsáveis pela sistematização de situações de aprendizagem no espaço escolar.

Devemos ressaltar, que não temos a pretensão de desenvolver discussões a respeito da epistemologia do referido conceito, mas efetivarmos reflexões sobre as relações-processo que constitui tal fenômeno no atual contexto histórico-social, político e cultural a fim de abstrairmos os atributos necessários e múltiplos da sua conceitualização científica. Assim, efetivamos leituras-reflexão da produção de pesquisadores acerca da questão em foco, tais como: Soares Júnior (2000 e 1994), Silva (1998), Raffestin (1993), Lencione (2003), Moraes (1999), Gomes (1996), Severino (1994), Haesbaert (2002), Santos (1994), Benko (1994), Felipe (1998a), entre outros.

Essas leituras-reflexão permitiram rupturas com a perspectiva da conceitualização de território vinculado aos seus aspectos empírico-naturalistas e do percebido, cuja apreensão do real dá-se por meio da análise geográfica que não transcende o intuitivo e o percebido, restringindo o estudo desse fenômeno apenas as suas relações aparentes do real.

Assim, construímos a nossa conceitualização com base na concepção da Geografia

Crítica (reflexiva), compreendendo o território como *o lócus de relações sociais engendradas por uma gestão de poder materializada numa delimitação física*, que se configura enquanto produto/processo das relações dialéticas estabelecidas entre sociedade/natureza.

O presente momento histórico pelo que passa a sociedade, não permite que o território seja moldado pelo Estado-Nação, devido ao avanço do processo de produção do capital, que consolidou um conceito de território muito mais amplo do que o nacionalizado, estabelecido pelo processo de mundialização e globalização da economia capitalista.

Entretanto, se pretendemos aprofundar as discussões em torno do conceito de território não podemos nos ater apenas ao termo globalização em si, mas, também, abordar as consequências provenientes deste processo na consolidação e expropriação territorial. Nesta forma de conceber o território, as grandes corporações são consideradas o pilar principal de sustentação da economia capitalista mundial.

A esse respeito Felipe (1998a, p.51) afirma que:

Diversificadas em termos de produção, da circulação de mercadorias e capitais (multilocacional) localizadas em diversos países e várias localidades dos territórios nacionais (Multinacional) participando de uma economia mundial (global), essas corporações ditam o fluxo de homens, mercadorias, informações, tecnologias, capitais e uma nova divisão territorial do trabalho. Retirando do governo o papel de agente de grandes decisões econômicas [...].

Assim, os movimentos dos fenômenos sociais ocorridos nas práticas territoriais de domínio, são regidos pelos interesses de expansão econômica das grandes corporações, afetando diretamente a mobilidade do processo produtivo, impondo à população uma inclusão e/ou exclusão no processo que gera a dimensão da territorialidade.

Portanto, na mobilidade do processo produtivo ocorre uma apropriação e expropriação do território, que brota o poder de superação dos limites espaciais pelas grandes corporações, desarraigando pessoas, mercadorias e culturas.

O processo de consolidação territorial insere transformações nas relações entre homem/meio e “se inscreve no quadro da produção, da troca e do consumo das coisas” (RAFFESTIN, 1993, p.161). Nesta ótica, as relações econômicas, sociais e históricas que determinam um território não podem ser entendidas como fatores naturais, onde o homem habita apenas para suprir suas necessidades de sobrevivências, mas como um local onde ocorrem relações sociais determinadas pelas lutas de classes, gestadas nas intenções de poder e domínio entre natureza/sociedade.

A esse respeito Silva (1998, p. 37) afirma que, “o território é num primeiro momento o substrato físico da terra, mas de fato ele pressupõe apropriação-gestão, posse econômica, gestão, manifesto no fenômeno da territorialização, que é a territorialidade da ação”.

Depreendemos dessa leitura, que a gestão de poder é inerente à delimitação de um território, como instrumento pelo qual se explicita o domínio do homem sobre natureza/sociedade. Entretanto, o instrumento utilizado para instituir um território poderá também destituí-lo, pois no momento em que um grupo gestor é superado por outro, ocorre uma destituição territorial diante da sobrepujação de poder, provocando uma instabilidade de existência territorial, onde deixará de pertencer a um primeiro grupo e passará a pertencer a um segundo grupo, estabelecendo um caráter cíclico de territorialidade.

Salientamos que além das grandes corporações outros grupos determinam seus territórios por meio da gestão de poder. Essas instituições privadas apesar de proporcionarem uma apologia ao processo de globalização, não conseguem ter um pleno controle sobre a organização territorial, pois há um processo de produção/consolidação territorial que as instituições formais ou legais não conseguem impedir.

Esse processo de produção-consolidação territorial em detrimento a uma expropriação territorial, emana de um processo de exclusão proporcionada pela globalização das relações capitalista de produção que se constitui em uma ação seletiva da força de trabalho numa sociedade que promove uma sofisticação tecnológica de suas linhas de produção, mas não inclui todos os agentes sociais nesse processo global.

Como exemplo dessas produções-consolidações territoriais em detrimento de expropriações de territórios, podemos citar as vendas de produtos falsificados, nos quais os sujeitos produzem clandestinamente marcas de renome no mercado e as vendem por valores abaixo dos produzidos pelas grandes corporações. Isso acarreta a empresa uma perda territorial com relação ao acúmulo do capital e a outras empresas que comercializam produtos semelhantes. Com isso passa a ser estabelecida uma relação de forças, na tentativa desses grupos (multinacionais e falsificadores) manterem o domínio sobre seus territórios.

Os territórios são determinados pelo poder de controle que os grupos detêm afim de que nenhum outro grupo possa sobrepujar as suas gestões de poder e passar a dominar o território delimitado, criando uma nova territorialidade por meio de uma desterritorialidade.

Os agentes participantes da delimitação de um território determinam uma territorialidade com lugares distintos e semelhantes. Isso porque todos participam da criação de uma territorialidade com os espaços circundantes, como também, com outros territórios demarcados em lugares distantes por meio de uma representação simbolizada, marcada por uma relação intrínseca entre os motivos que aquela territorialidade produz o surgimento de outros territórios em lugares distantes ou próximos.

Assim, o território é produto/processo de múltiplas relações sociais que envolvem ações de vários agentes sociais (instituições, grupos sociais, pessoas ou empresas) que, por sua vez, estão imbricados em uma rede de conexões que constituem relações com outros agentes, em que ambos exercem um poder de controle-domínio por meio de lutas entre forças

sociais, objetivando um poder hegemônico territorial. Este se insere em uma conexão de relações intencionais entre agentes sociais que objetivam a estruturação de estratégias com a finalidade de controlar-dominar ou em alguns momentos, aniquilar estratégias ou outros agentes sociais opositores.

A esse respeito Raffestin (1993, p. 150) afirma que:

A partir de uma representação, os atores sociais vão proceder à repartição das superfícies, a implementação de nós e a construção de redes. É o que se poderia chamar de “essencial visível” das práticas espaciais, ainda que malhas, nós e redes não sejam sempre diretamente observáveis, pois podem pura e simplesmente estar ligadas a decisões. Mesmo que não sejam discerníveis, tem uma existência com a qual é preciso contar, pois intervém nas estratégias.

Portanto, o território é determinado por uma complexa rede de relações sociais e de poder, representado para seus agentes por meio de uma delimitação física projetada por meio de linhas conexas mentais ou por representações de estruturas concretas, configurando a relação dos agentes sociais com a territorialidade pela manifestação do domínio – poder – em uma porção do espaço.

Salientamos que essas representações modificam-se à medida que os interesses e objetivos dos agentes sociais também se modificam, por considerarmos que nas representações da delimitação física de um território está presente uma visão egocêntrica daqueles que às constroem. Assim, apontamos que nas redes de conexões que determina o território, existem vários planos de representações que outros agentes sociais envolvidos tomam como parâmetros, de suas intenções e objetivos para realizarem a produção-apropriação territorial.

Nesse sentido, é com referência em uma representação que os agentes sociais delimitam o seu território, seja por meio de atos observáveis e/ou através das redes de relações conexas, apesar desse tipo de representação não poder ser observada concretamente. Isso nos conduz a uma necessidade de análise de graus da essência do fenômeno, já que não podemos nos deter apenas nas ações perceptíveis. Assim, mesmo que essas representações não possam ser observadas no concreto-perceptível exercem influência nas estratégias de domínio e controle a serem praticadas através de interações políticas, econômicas, culturais e sociais, com finalidades determinadas pelos sujeitos no processo de produção-apropriação territorial.

Desse modo, constitui-se um sistema de redes conexas que por sua vez possibilita uma hierarquização dessas conexões em virtude dos objetivos e finalidade dos agentes sociais que delimitam o território, proporcionando o próprio controle sobre as outras conexões que podem ser estabelecidas e acessadas por outros agentes sociais. Portanto, é por meio desse processo que se efetivam as relações de poderes no território. Como afirmamos anteriormente, entendemos por território, *o locus de relações sociais engendradas por uma gestão de poder materializada numa delimitação física*.

Nessa perspectiva, faz-se necessário desenvolvemos com os professores, em particular, das séries iniciais do ensino fundamental intervenções no processo de elaboração conceitual, das complexas relações entre homem-meio-sociedade que se estabelecem no processo de produção-apropriação territorial, para possibilitá-los rupturas com as formas mecanizadas na apreensão desse processo no espaço escolar.

É urgente que os professores efetivem rupturas com as formas de explicação do real modificando a postura de análise dos fenômenos que constituem a realidade, indo além das suas descrições naturalizadas, pondo em xeque o empirismo exacerbado e a carga excessivamente subjetiva na produção dos seus pensamentos. Assim, os ideários da Geografia

Tradicional (positivismo) e da Geografia Humanístico-cultural (fenomenologia), que mantêm as análises geográficas presas ao mundo das aparências, serão superadas pelo ideário crítico que reflete o real apontando as contradições da sociedade capitalista e propõe rupturas com o caráter empírico-naturalista da geografia escolar ao estudar as dinâmicas das relações sociais que produzem os fenômenos materializados na produção do espaço geográfico, à luz do método dialético.

A construção dos conhecimentos dessa disciplina pelos professores, não pode se restringir à memorização dos conceitos e descrições dos elementos naturais que são apreendidos pela nossa percepção, direta da realidade concreta tal como exposto nos livros didáticos, que ditam conceitos de forma enunciativas, como por exemplo: relevo, paisagem, vegetação, populações, as atividades econômicas, entre outros. Essa seqüenciação conceptual distancia-se da reflexão política sobre as complexas dimensões que produzem as relações sociais na produção do espaço geográfico.

Os professores ao romperem com essa perspectiva não-dialética de conceberem o conceito de território, tem a possibilidade de compreendê-lo ressaltando as relações de poder, os conflitos, as contradições e a apropriação da natureza pelo homem na demarcação dos territórios. Desse modo, o referido conceito é apreendido nas dimensões históricas das relações homem-meio e nas relações econômicas que engloba as relações homem-sociedade que se materializam no processo de sua construção e da sua apropriação sócio-espacial.

A proposta crítica da Geografia escolar vincula o estudo dos aspectos naturais como: relevo, hidrografia, clima e vegetação, articulado aos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, emocionais, ideológicos e religiosos, face as análises dos processos de produção e apropriação estabelecidos pela relação sociedade-natureza-trabalho-cultura.

Assim, na atualidade a Geografia crítica escolar tem como propósito refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática dos professores, considerando que é

necessário uma profunda reestruturação da forma/conteúdo do processo de ensino-aprendizagem dos seus conhecimentos, além do combate as segregações sociais e espaciais.

O processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos geográficos deve ser sistematizados pelos professores objetivando a edificação da sua cidadania para possibilitar construções de saberes teórico-práticos que lhes permitam as condições de apreender e analisar os fenômenos da realidade de forma crítica reflexiva, como também, considerar-se um sujeito social concreto, deixando de se conceber como um sujeito passivo que absorve as informações contida em um manual didático.

Os professores não podem submeter o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos da Geografia a propostas curriculares pré-estabelecidas por meio de programas contidos em documentos oficiais fornecidos pelas instituições governamentais ou contidos em manuais didáticos que reproduzem o discurso ideológico da classe social hegemônica, que propõem a manutenção das práticas docentes instituídas nas escolas desde da segunda metade do século XIX quando essa área do saber passou a fazer parte dos programas curriculares oficiais da escola.

Faz-se necessário que os professores tornem-se co-autores da construção dos saberes curriculares, geográficos e pedagógicos no intuito de romperem com as práticas mecanizadas de transmissão de conteúdos, sem qualquer sentido teórico-prático para si e seus alunos.

Portanto, o desenvolvimento de uma Geografia escolar crítico (reflexiva), deve se constituir com os professores na efetivação de propostas curriculares que torne possível atender os interesses sociais, políticos e culturais dos alunos, proporcionando-os a construção do conhecimento geográfico, reconhecendo-os e fazendo-os se reconhecer enquanto sujeito crítico-reflexivo.



#### **4 - O CONCEITO DE TERRITÓRIO: A (RE)SIGNIFICAÇÃO CONCEPTUAL ATRAVÉS DA REFLEXÃO CRÍTICA.**

Neste capítulo, desenvolveremos descrições e análises-reflexivas acerca da intervenção pedagógica realizada no espaço escolar com os professores-colaboradores no processo de ressignificação conceitual de território, além dos avanços e retrocessos desses atores sociais referentes ao processo de elaboração e desenvolvimento conceptual do referido conceito.

No processo de elaboração conceitual de território, instituído com os professores-colaboradores, as situações de reflexões críticas constituíram-se em momentos imprescindíveis à efetivação do processo de ressignificação dos conhecimentos desses profissionais acerca do conceito em estudo. Assim, foi por meio das reflexões críticas estabelecidas nas interações sociais efetivadas entre o pesquisador-colaborador e os professores-colaboradores, tendo como instrumentos norteadores à linguagem (verbal e escrita) e o texto base (FELIPE, 1998b), que permitiu sistematizar situações de aprendizagem e relações sociais deliberadas, para estabelecer um processo de ressignificação e construção social de conhecimentos, formação profissional e desenvolvimento humano.

A esse respeito, Ghedin (2002, p.140) afirma que:

O conhecimento, como resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto de nossa própria prática, de sua construção, atinge-nos, diretamente, no mais íntimo de nosso ser. Por ele nos envolvemos, distanciamos-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis. O real, quando objeto sistemático de estudo, atinge-nos a intimidade e questiona radicalmente os processos oriundo de um fazer-ser não refletido.

Portanto, a reflexão crítica sistematizada por meio da mediação pedagógica se consolidou enquanto fator essencial ao processo de ressignificação do conceito de território com os professores-colaboradores, possibilitando iniciarmos um processo de superação das práticas mecanizadas de ressignificação e construção de seus saberes, em particular, na área da Geografia, por meio da construção social de conhecimentos na busca da apreensão de um fenômeno da realidade em um dado momento histórico-social vivenciado pelos sujeitos sociais desta pesquisa.

#### **4.1 – DELINEANDO OS PROCEDIMENTOS À REFLEXÃO CRÍTICA.**

O instrumental metodológico utilizado neste trabalho foi às sessões reflexivas. Estas concebidas enquanto situações sociais e deliberadas de aprendizagem, como também, espaço para a coleta de dados da pesquisa. Nessas sessões reflexivas, foram realizados estudos sistemáticos sobre os conhecimentos geográficos por meio de leituras individuais efetivas pelos professores-colaboradores de um texto (FELIPE, 1998b) acerca do conceito de território. Essas leituras eram realizadas nas suas residências e tinham como objetivo possibilitar reflexões preliminares a respeito do conceito em estudo, suscitar o pensamento divergente e iniciar o processo de ressignificação de conhecimentos e elaboração conceptual.

Destinamos um período mínimo de 15 (quinze) dias entre uma e outra sessão reflexiva, nas quais as datas eram determinadas em comum acordo com os colaboradores. Essas sessões reflexivas tinham uma duração de aproximadamente 1(uma) hora e quarenta minutos ou 2 (duas) horas, sendo realizadas sempre após o intervalo das aulas. Todas as interlocuções estabelecidas entre pesquisador-colaborador/professores-colaboradores, como

as que constituíram-se entre os professores-colaboradores foram gravadas em fitas cassete e transcritas na íntegra.

Nessas sessões foram sistematizados momentos em que os colaboradores interagiam com todos os componentes do grupo, permitindo explicitarem suas idéias sobre as leituras realizadas anteriormente, de maneira individual, expondo suas dificuldades e questionamentos, solicitando esclarecimentos e colaborações com as reflexões dos colegas, como também, evidenciando os conhecimentos ressignificados por meio do discurso verbal.

Nesse processo de estudo, ocorreram situações de aprendizagem em que foram realizadas reflexões com todo o grupo de professores-colaboradores, permitindo interações entre eles e o pesquisador-colaborador, possibilitando a ressignificação dos conhecimentos necessários à elaboração do conceito de território.

Esses momentos de reflexões críticas tornaram possível a análise das relações interpessoais que se constituíam entre os colaboradores no contexto do campo de pesquisa. Essas evidenciaram o reflexo das relações de poder estabelecidas entre eles, principalmente nos momentos em que era necessária a formação de díades ou trio na efetivação de situações colaborativas de reflexões críticas, em que a tendência era de formá-las com os mesmos sujeitos sociais.

Ressaltamos que em virtude de um dos professores-colaboradores exercer o cargo administrativo de direção, situação que fazia os colegas vê-lo nas situações postas como um diretor e não como um colaborador, exigia em alguns momentos a mediação do pesquisador-colaborador no sentido de permitir uma maior interação entre o grupo nas sessões reflexivas.

O processo mediador instituído nas sessões reflexivas pelo pesquisador-colaborador, se configurou enquanto ação imprescindível à materialização das relações interpessoais entre os colaboradores e como um processo fundamental à ressignificação de conhecimentos e elaboração conceptual de território à formação profissional deles.

As situações de mediação pedagógica enquanto atividade social e essencial à instituição do processo de reflexão crítica é considerada como um momento colaborativo em que os partícipes explicam, demonstram e medeiam no sentido de possibilitar aos outros e a si próprio um processo de ressignificação dos conhecimentos de forma intencional, tornando seus processos mentais claros e objetivos. A esse respeito, Fontana afirma que “a mediação do outro desperta na mente [...] um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva [...]” (FONTANA, 2000, p.19).

O procedimento da sessão reflexiva adotado através de uma ação colaborativa, possibilitou a todos os colaboradores a autonomia de expressar suas idéias, compreensões, discordar, concordar dos discursos evidenciados pelos autores dos textos, colegas e o próprio pesquisador-colaborador.

Esses momentos constituíram-se num aspecto importante para a ressignificação dos conhecimentos e elaboração conceitual desses profissionais, por envolver concepções dos colaboradores em relação aos conhecimentos já cristalizados durante todo o processo de formação humana e profissional. Além de permitir um processo de rompimento com possíveis representações dos profissionais com relação ao pesquisador-colaborador que provocassem obstáculos no percurso do processo.

Nesse sentido, consideramos que no curso do processo de aprendizado dos colaboradores, as relações de interações entre eles e entre o pesquisador-colaborador se apresentaram como parte integrante do processo de ressignificação de conhecimento e formação continuada dos partícipes.

Nesse período nos posicionamos a todo o momento enquanto aprendizes e colaboradores no sentido de respeitar as experiências, necessidades, inseguranças, entre outros aspectos que interferem na construção de profissionais crítico-reflexivos, arraigados culturalmente por atitudes de cerceamento durante toda sua vida escolar e formação

profissional.

Portanto, os espaços de reflexões críticas se instituíram na escola configurados por meio de sessões reflexivas e estabelecidos em momentos que possibilitaram aos colaboradores uma interação coletiva com os outros, no intuito de proporcionar situações sociais de aprendizagem e desenvolvimento no decurso de um processo de reflexão crítica sobre os seus conhecimentos, como afirma Kemmis, “a reflexão crítica pode ser usada no aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento pessoal dos professores” (KEMMIS, 1987).

#### **4.2 - ELABORANDO O CONCEITO DE TERRITÓRIO COM OS PROFESSORES.**

Nesta pesquisa, conforme dito anteriormente, compreendemos o conceito de território como *o locus de relações sociais engendradas por uma gestão de poder materializada numa delimitação física*. Assim, as reflexões teórico-metodológicas foram desencadeadas no sentido de que os colaboradores compreendessem a complexidade desse fenômeno da realidade por meio da internalização das abstrações de seus conceitos-atributo norteadas pela concepção Crítica da Geografia à luz do suporte filosófico do Materialismo Histórico-Dialético<sup>7</sup>.

A Geografia Crítica, efetiva a produção de pensamento que provoca rupturas com as

---

<sup>7</sup> Essa concepção considera que à compreensão dos fenômenos da realidade é necessário buscar a essência escondida por trás da aparência, ou seja, conhecer as estruturas internas dos fenômenos da realidade. Os fenômenos da realidade existem através de um movimento contínuo de mudanças e transformações que estabelecem as relações ocorridas no mundo objetivo por meio das suas contradições. Além disso, inseri suas análises numa perspectiva histórico-social em que o sujeito é historicamente determinado e contextualizado socialmente.

formas de explicação do real que vão além da descrição e naturalização dos fenômenos, pondo em xeque o empirismo exacerbado, que mantém as análises geográficas presas ao mundo das aparências da sociedade capitalista. Esta considera a relação homem-natureza como um produto-processo social que se produz no palco de lutas e conflitos sociais gestadas no interior da sociedade, no cerne do processo de produção-apropriação do espaço geográfico.

O processo de elaboração conceitual dos professores-colaboradores foi mediado, a todo o momento, pelo pesquisador-colaborador, por meio da produção de atividades de interação social entre os partícipes no intuito de possibilitar o estabelecimento de um processo dialógico que objetivasse a instituição de situações de aprendizagem entre os próprios colaboradores e entre eles e o objeto de conhecimento, por meio da internalização dos atributos-conceito de território mencionados anteriormente. Essas situações, objetivavam reflexões-críticas para permitir que esses profissionais atribuíssem relevância significativa à construção-apropriação desses conhecimentos nas interações sociais por meio de práticas colaborativas.

Fez-se necessário propor situação de intervenções que permitissem aos professores-colaboradores um processo de construção do conceito de território no decurso de um processo de mediação dialógico para além do grau de conceitualização espontâneo que eles se encontravam antes de nossa intervenção propriamente dita.

Os significados atribuídos por esses profissionais à território encontravam-se no grau dos pseudoconceitos. Concebemos isso como ponto essencial a passagem desse grau de conceitualização à um grau mais abstrato. Assim, Vigotski afirma que “o pseudoconceito serve de elo de ligação entre o pensamento por complexo e o pensamento por conceito” (VIGOTSKI, 2000b, p.85).

Nessa perspectiva, realizamos dose (12) sessões reflexivas que versaram sobre conhecimentos específico acerca da Geografia. Optamos por priorizar nas nossas descrições

reflexivas as análises contidas em cinco (05) sessões reflexivas, nas quais foram desenvolvidas debates a respeito do conceito de território. Nelas constam as discussões com todos os colaboradores, que foi norteadas pelas leituras do texto *O conceito de território na construção do pensamento geográfico* (FELIPE, 1998b, p.09-28) que se constituiu como o principal instrumento norteador das reflexões dos professores-colaboradores durante o processo de ressignificação conceptual.

Assim, passamos a sistematizar as situações sociais e deliberadas de aprendizagem instituídas através das sessões reflexivas. Essas sessões se constituíram como momentos indispensáveis às reflexões críticas dos professores colaboradores a respeito dos conhecimentos da Geografia indispensáveis a ressignificação do conceito de território.

Devemos ressaltar, que as discussões desencadeadas pela mediação do pesquisador-colaborador sempre privilegiou a identificação e abstração dos atributos essenciais e múltiplos a conceitualização de território, no intuito dos professores-colaboradores compreenderem as complexas relações que resultam do processo de produção/apropriação do fenômeno em foco, no atual contexto histórico-social vivenciado pela sociedade.

Para que possamos entender as análises das transcrições, inicialmente identificaremos a sessão reflexiva com um número cardinal. Posteriormente, a identificação dos colaboradores seguiu a mesma configuração das análises dos conhecimentos prévios, considerando cada questão realizada pelo pesquisador-colaborador seguida das respostas e/ou interlocuções dos colaboradores.

Nas sessões reflexivas, os professores-colaboradores se posicionavam em um semicírculo (figuras 1 e 2)<sup>8</sup>, situação que permitiu a melhor interação entre os partícipes, além

---

<sup>8</sup> Ressaltamos que a baixa resolução nas imagens de todas as figuras fez-se necessário para preservar a identidade dos professores-colaboradores.

de possibilitar uma melhor gravação em fitas cassetes das interlocuções. Porém, ocorriam momentos que os colaboradores interagiam em duplas ou trio (figuras 3, 4 e 5), em particular, nas intervenções realizadas pelo pesquisador-colaborador através de questionamentos, que exigia aos colaboradores em algumas situações recorrer à releitura do texto-instrumento (FELIPE, 1998b), permitindo interações sociais entre os partícipes no processo de elaboração conceitual que desencadeassem discussões significativas a ressignificação dos conhecimentos dos professores.



Figura 1 – Os colaboradores construindo espaços de aprendizagens sociais e deliberadas.  
Fonte: Arquivo do pesquisador.  
Coletada em: Agosto de 2004.





Figura 2 – Os partícipes e a construção do processo de ressignificação conceptual.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Coletada em: Agosto de 2004.

As discussões sobre o conceito de território eram sempre iniciadas pelo pesquisador-colaborador, que inicialmente realizava um relato panorâmico das discussões desencadeadas nas sessões anteriores e, em seguida, solicitava a participação dos professores-colaboradores acerca das leituras realizadas individualmente em suas residências.

#### **3.4.3.1 – AS SESSÕES REFLEXIVAS E A PRODUÇÃO DOS MÚLTIPLOS**

## DIÁLOGOS EM SALA DE AULA.

### 1ª Sessão reflexiva.

Nessa sessão reflexiva objetivamos realizar uma discussão introdutória sobre a evolução do conceito de território no contexto da produção do pensamento geográfico, no intuito de possibilitar aos professores-colaboradores a generalização dos seus atributos e relações múltiplas e essenciais.



Figura 3 – Os partícipes e a colaboração na ressignificação conceptual.  
Fonte:Arquivo do pesquisador.  
Coletada em: Agosto de 2004.

PC – “O autor inicialmente faz uma introdução, se vocês perceberem a partir da p.12 ele vai colocar: Geografia clássica e o território, Ratzel e o conceito de território”.

Prof. ELI – “Na p.10 quando diz assim, “território antes subordinado a um gestor o Estado. Como subordinado ao Estado, assim? Como se o Estado fosse dono daquele território, daquele espaço citado?”

PC – “Eu vou retomar o conceito de vocês sobre território, agora nessa discussão. Quando geralmente a gente pergunta assim: o que é território? Vocês lembram primeiramente de quê?”

Prof. ELI – “Um espaço de terra[...]

Prof. CRIS – “A gente diz logo um lugar, quando diz território é um lugar”.

PC – “Então como você disse, um território subordinado a um gestor, um Estado. Então quando me refiro ao Brasil [...] geralmente vocês se referem ao território [...]”

Prof. FRAN. – “Brasileiro”.

Prof. CRIS – “Eu ia dizer território nacional”.

PC – “Nesse sentido, como existe aqui a coca-cola o território é só brasileiro?”

Prof. CRIS – “Não é da coca também”.

PC – “Então esse território está subordinado só ao Estado? Estado enquanto instituição governamental”.

PC – “O território está subordinado ao Estado?”

Prof. CRIS – “Mas quando diz assim: o território antes[...] É porque antes era assim e agora não é mais?”

PC – “O que ele está querendo dizer aqui é o que ele vai discutir na p.12. Alguém chegou aqui na p. 12?”

Prof. CRIS – “Eu li”.

PC – “Porque aqui, ele vai dizer como Ratzel entendia o território”.

PC – “Qual a concepção geográfica de Ratzel?”

Prof. CRIS – “Num é a determinista”.

PC – “Certo. E qual era a concepção geográfica francesa?”

Prof.SOL – “A possibilista”.

PC – “Era uma disputa entre quem? Entre dois Estados”.

PC – “Deu pra entender esse aspecto de Ratzel ELI ?”

Prof.ELI – “Deu”.

PC – “MAR diz que o território está subordinado ao Estado, o Estado tem pleno e total controle sobre o território, não é isso? Ele tem isso? Hoje podemos dizer que ele tem isso?”

Prof. MAR – “Tem”.

Prof. ELI – “Eu acho que não. Hoje? Hoje eu acho que não”.

Prof. CRIS – ‘Não’.

PC – ‘Hoje nesse contexto em que estamos vivendo?Porque?’

PC – “A srª diz que o território está subordinado as vontades e as determinações de um gestor, o Estado enquanto instituição governamental, é ele quem determina o seu território. Hoje podemos dizer que o território está subordinado apenas as determinações de uma instituição governamental, o Estado? Só as determinações daquela instituição governamental?”

Prof. SOL – “Acredito que não”.

Prof. CRIS – ‘Não’.

PC – “ MAR ?”

Prof. MAR – “Eu acho que tá”.

PC – “Por que?”

Prof. MAR – “Porque, deixa eu ver se entendi. Porque se ele está subordinado ao Estado[...] você deu o exemplo da coca-cola num é? É Estado governamental, ai eu acho que tá”.

PC – “Por que?”

Prof. MAR – “Porque[...] porque dando o exemplo da coca-cola que você deu, deixa ver se eu entendi. É... a mesma coca-cola que funciona lá é que funciona geralmente então né, então todos tem aquele mesmo[...]”

Prof. ELI – “Eu acho que ela quer dizer assim”.

Prof. MAR – “Diga aí, explique”.

Prof. ELI – “Mesmo ela dizendo que não... que tá subordinado ao Estado. Eu acho que ela quer dizer assim, que se o[...] tá falando de governo, se o Estado não autorizar que aquela empresa chegue e se aposse daquele determinado espa[...] território ali, se o governo não aceitar não poderia[...] não ficaria naquele espaço ali. Eu acho que é isso, mais ou menos que ela quer dizer e se o Estado dissesse pode ficar, ficava. Eu acho que ela quer dizer mais ou menos dizer assim”.

PC – “É isso MAR?”

Prof. MAR – “Mais ou menos isso”.

Essa situação dialógica foi desencadeada depois de uma discussão sobre a materialização do fenômeno território com base no pensamento tradicional da Geografia (positivista) e demonstra a dificuldade de alguns colaboradores, em particular MAR., em romper com os conceitos já fossilizados nas relações imediatas estabelecidas no desenvolvimento de sua formação profissional e na sua vida cotidiana.

Nesse sentido, constatamos na fala da colaboradora MAR, mais especificamente, que insiste em afirmar que as relações de poder estabelecidas entre os agentes sociais, no processo de territorialização, ainda são submetidas a um gestor, o Estado. Isso demonstra que a conceitualização da referida professora é influenciada significativamente pela concepção da Geografia tradicional, que concebe o Estado como o único gestor do território.

Essa colaboradora mantém suas abstrações relacionadas às relações factuais, em que a experiência perceptível ainda é fator determinante nas suas generalizações. Nessa situação, as relações interpessoais estabelecidas entre os professores-colaboradores nessa situação explicitam a possibilidade de ocorrer o processo de ascendência da formação conceptual ao grau científico. Isso implica em afirmar, que deveriam desenvolver a capacidade de operar de forma consciente e deliberadas os atributos necessários e múltiplos do conceito em estudo,

nesse caso específico, as relações de poder por meio das generalizações abstratas.

Podemos observar esse aspecto no *extrait* que se segue, explicitando a continuação da discussão anterior sobre as dimensões de multilateralidade das relações de poder que se institui no processo de produção-apropriação territorial no intuito de superar a perspectiva positivista do pensamento geográfico. Além disso, fica mais evidente a colaboração da professora-colaboradora ELI no momento em que discorda da idéia de unilateralidade das relações de poder estabelecida em um território expressada pela professora-colaboradora MAR.

Ressaltamos que no *extrait* anterior evidencia-se, o processo dialógico e as ações colaborativas entre os partícipes, mais especificamente, entre ELI e MAR. Isso fica explícito no instante em que a professora-colaboradora ELI atua como mediadora do processo de resignificação de conhecimentos à compreensão do fenômeno-conceito em estudo, como também, para a organização argumentativa por meio de reflexões realizadas por parte dos partícipes, em particular da professora-colaboradora MAR.

No *extrait* seguinte o pesquisador-colaborador continua a discussão explicitada no *extrait* anterior, objetivando a superação, pelos professores-colaboradores, da compreensão dos pressupostos positivistas e fenomenológicos da idéia de unilateralidade das relações de poder que se estabelecem na produção-apropriação territorial.

#### Extrait nº 5

PC – “Então pergunto[...]

Prof. ELI – “Mas eu ainda acho que não”.

PC – “De proibir uma empresa de ter suas relações comerciais no país?”

Prof. ELI – “Eu acho que não, sabe por que, no momento que a empresa chega a um país vai trazer lucro, alguma coisa de[...] de[...] algum benefício vai vir ao Estado e nem que ele queira ele não vai perder... a oportunidade é[...] perder a oportunidade de ter é[...]

Prof. MAR – “Ter lucros”.

Prof. ELI – “É lucro, capital. Eu acho que mesmo[...] hum, é porque eu não to conseguindo dizer assim, o que eu realmente quero, sabe”.

Prof. JEA – “Porque os governos têm que dá isenção de não sei quantos anos”.

PC – “E então, outra situação surgindo! Se muitas vezes o Estado quer que a empresa venha

pra trazer benefício prá população, empresa privada[...]”

Prof. ELI – “Mas empresa privada nunca traz benefício prá população”.

PC – “JEA, disse que o Estado pra conseguir isso tem que abrir concessões, ele tem que dar isenção de impostos. Então ele tem total domínio sobre o seu território?”

Prof. SOL – “Porque, peraí[...] envolve a política também, né? território?”

Prof. CRIS – “Hein?”

Prof. SOL – “Envolve a política, envolve também o sindicato, também está dentro aí”.

PC – “E então a gente poderia dizer é um território do Estado?”

Prof. SOL – “Ai vem a luta, né’.

Podemos evidenciar a partir do extrat acima que o fato da colaboradora ELI expressar a sua discordância da compreensão de unilateralidade das relações de poder estabelecida na produção-apropriação territorial, desencadeia uma discussão que permite aos colaboradores o início do processo de apreensão de um dos atributos do conceito científico de território (relações de poder).

Apesar dos professores-colaboradores explicitarem o atributo relações de poder no conceito em estudo por meio de sua natureza funcional (prática), as generalizações da professora-colaboradora SOL estão em direção ao processo de passagem dos pseudoconceito à generalização abstratas da conceitualização de território. Isso ocorre em virtude da professora-colaboradora SOL. destacar *lutas*, como atributo do conceito de território, atribuindo ao significado do referido conceito a idéia de relações de poder.

Essa situação evidencia que um (1) dos colaboradores começa a operar com conceitos, porém encontram-se num processo de transição do pensamento prático ao pensamento abstrato, ainda que de forma inconsciente. Segundo Vigotski, o sujeito “começa a operar com conceitos, a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações”. (VIGOTSKI, 2000b, p.86).

Devemos ressaltar que as relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos é um fator preponderante nesse processo de transição do pensamento por complexo ao pensamento

por conceitos. As interações possibilitaram a alguns colaboradores, um processo de reconstrução do significado do referido conceito por meio das abstrações dos seus conceitos- atributo essenciais e múltiplos, mais especificamente, as relações de poder.

Isso fica claro na fala da colaboradora MAR., exposta no extrat seguinte, que evidenciou elementos destacados no discurso da colaboradora SOL.. Outro aspecto que nos chama a atenção é a fala da colaboradora CRIS., que diante do processo dialógico estabelecido nas interações entre os partícipes, explicita a necessidade de desenvolverem mais situações de estudos para ressignificarem seus conhecimentos. Isso demonstra o início do processo de conscientização da necessidade de instituir no espaço escolar situações de colaboração na construção social de conhecimentos.



Figura 4 – Os partícipes e a ressignificação conceptual com o outro.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Coletada em: Agosto de 2004.

Após as discussões explicitadas nos extrat anteriores, o pesquisador-colaborador questiona os partícipes, objetivando a externalização da compreensão pelos professores-colaboradores do tipo de relação (relação de poder) que se estabelece no processo de

produção-apropriação territorial.

Extrait n° 6

PC – “Pelo menos a idéia vocês estão conseguindo entender?”

Prof. MAR – “Um canto de luta”.

PC – “Isso”.

Prof. CRIS – “Mas tem que ter mais estudo”.

PC – “Tem”.

PC – “E então MAR? O Estado tem pleno domínio sobre o território?”

Prof. MAR – “Não”.

Nessa situação, explicita-se a influência das relações interpicológicas mediada pela linguagem verbal no momento em que inicia-se, mais especificamente, com a professora-colaboradora MAR o processo de internalização à compreensão da materialização das relações que se estabelecem no processo de produção-apropriação territorial. Considerando que diante do questionamento do pesquisador-colaborador, sobre a perspectiva de unilateralidade das gestões de poder estabelecidas em um processo de territorialidade, a professora-colaboradora MAR responde ao questionamento diferentemente da forma como o fez no extrait n° 4 (PC – “MAR diz que o território está subordinado ao Estado, o Estado tem pleno e total controle sobre o território, não é isso? Ele tem isso? Hoje podemos dizer que ele tem isso?” Prof. MAR – “Tem”).

Desta forma, a professora-colaboradora MAR transforma as relações interpicológicas estabelecidas com os partícipes em ações/elaborações intrapsicológicas, mantendo as referências semióticas das enunciações configuradas nas suas interações sociais com os partícipes. Assim, a predominância dos atributos internalizados com base nos instrumentos disponíveis como a leitura de Felipe (1998b) e os discursos de outros sujeitos, evidenciam a



importância do desenvolvimento cultural do indivíduo, através do estabelecimento de relações interpsicológicas, do uso de instrumentos e dos signos por meio de atividades mediadas.

O uso de instrumentos auxiliares e dos signos, enquanto atividade social, permitiu a ampliação das possibilidades desses sujeitos, por meio de ações mentais complexas, operarem as suas funções psicológicas superiores, considerando que o instrumento (texto e linguagem) atuou como meio pelo qual orientou a mudança na compreensão do objeto de conhecimento (atuação externa), enquanto o signo atuou como o meio pelo qual os sujeitos passaram a dominar a atividade interna das suas funções psicológicas superiores necessárias às operações mentais à internalização dos conceitos-atributo do fenômeno em foco.

Nesse sentido, apontamos a importância da atuação do outro no processo de mediação do processo de elaboração e internalização de saberes produzidos nas relações interpsicológicas para o desenvolvimento cultural do indivíduo. O simples contato direto dos professores com o objeto de conhecimento, nem mesmo, por meio das relações com o ambiente informativo o qual estão inseridos não permitiriam o desenvolvimento desses profissionais, para que ocorra esse processo é necessário possibilitar aos professores situações sistemáticas de aprendizagem sociais em que permita reflexões críticas sobre seus saberes docentes.

Segundo Vigotski (2000a, p. 118), “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossível de acontecer”. Assim, a importância das interações sociais desencadeadas pela mediação do pesquisador-colaborador com os professores-colaboradores, configurou-se em um fator imprescindível à sistematização de situações sociais e deliberadas de aprendizagem. Estas permitiram o desencadeamento processos internos de desenvolvimento dos sujeitos, possibilitando a ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal.

A esse respeito, Vigotski (2000a, p. 112) afirma que:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, Vigotski (2000a) ressalta a importância da colaboração de sujeitos mais experientes no processo de desenvolvimento dos menos experientes afirmando que todas as funções no desenvolvimento dos sujeitos aparecem duas vezes, primeiro, no nível social, e depois, no nível individual.

Desse modo, as interações sociais estabelecidas entre os professores-colaboradores por meio da mediação do pesquisador-colaborador permitiu que se estabelecesse um processo de internalização das formas culturais de pensamento na compreensão de um fenômeno da realidade, mais especificamente, as relações de poder. Contudo, o processo de internalização da apreensão do referido fenômeno por meio de signo que expresse graus mais elevados de generalizações abstratas, desprendendo de seu significado funcional, tornou-se possível à medida que desenvolvemos reflexões críticas sistemáticas a respeito da forma como esse fenômeno se materializa na realidade, permitindo aos colaboradores associar suas generalizações abstratas às situações objetivas.

Assim, o pesquisador colaborador objetivando o processo de internalização dos atributos já abstraídos e isolados nas discussões anteriores, chama a atenção dos colaboradores para a internalização dos atributos, relações sociais e relações de poder, considerados conceitos-atributo essenciais e múltiplos do conceito de território. Nesse processo, a linguagem foi concebida como instrumento mediador fundamental à construção

de novas estruturas cognitivas.

Um fator importante no processo de elaboração conceitual dos professores constituiu-se depois de uma discussão sobre as formas de materialização das relações sociais e de poder na sociedade e de como os agentes sociais produzem e se apropriam do território. Essa ação permitiu que os colaboradores operassem com graus de generalizações mais elevados, no intuito de compreender as relações internas que constituem as idéias em estudo.

Assim, após as discussões desencadeadas sobre as relações de poder estabelecidas entre os agentes sociais na apropriação territorial, o pesquisador-colaborador chama a atenção dos professores para os atributos do conceito de território abstraídos nas discussões.

Extrait n° 7

PC – “[...] pra vocês entenderem, formular esse conceito é necessário que vocês abstraiam, identifiquem esses atributos, alguns dos quais vocês já falaram aqui são exatamente esses[...] Quais foram os que vocês já falaram?”

Prof. SOL – “Relações de poder, de forças”.

Prof. CRIS – “Relações sociais”.

PC – “Esses são atributos que devem estar presente naquele fenômeno pra vocês dizerem que é um território. Estão entendendo o que estou falando?”

Prof. CRIS – “Eu não sabia que existia território disso, daquilo. Pra mim, pensei que território é só um lugar. Território brasileiro”.

Prof. ELI – “Eu posso identificar o território pelos atributo, pelas características. Se eu disser a praça de táxi é um território eu vou ter que dizer porque que é um território. Aí eu digo território é as relações sociais, de poder porque os taxistas estão sempre em confronto às vezes querendo o espaço, se cadastrar, eles estão sempre lutando buscando isso”.

Prof. ELI – “Entre eles, até mesmo pelo cliente”.

Nesse extrait as falas de CRIS, SOL e ELI explicitam o início do processo de ressignificação conceptual, passando a graus de generalizações abstratas, considerando que o fenômeno território não se expressa apenas como um lugar de vivência ou convivência, como também, não é amparado por uma visão unilateral das relações de poder. Assim,

evidenciamos que o processo de generalizações abstratas estabelecidas nas situações sociais e deliberadas de aprendizagem permitiu que as colaboradoras CRIS, SOL e ELI se desprendessem dos seus significados anteriores, que atribuía o Estado como único gestor territorial no atual momento histórico vivenciado por elas. Além disso, a colaboradora ELI atribui a idéia de que as relações de poder se estabelecem por meio de ações humanas intencionais.

A apreensão das relações de poder e das relações sociais se configuram como condição básica à elaboração conceitual de território, em virtude da forma como se configura o processo de produção-apropriação territorial. Assim, ressaltamos para os colaboradores, a necessidade de concebermos o conceito de território enquanto produto-processo social que não se restringe ao caráter administrativo (Estado-Nação), compreendendo o porquê das incidências de diferentes relações concretizadas por meio de estruturas econômicas, políticas e interesses sociais configuradas por gestões de poder.

Esses aspectos caracterizam a dialética territorial, atribuindo a ele um valor de uso que se torna humanizado pelo controle locacional. Entretanto, nesse processo também se insere um controle longínquo que determina um processo de desumanização do território, ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre uma consolidação territorial também acontece um processo de expropriação territorial, fenômeno que explicita a dialética territorial.

O homem ao se apropriar de um espaço institui um território por meio das relações de práticas sociais estabelecidas por gestões de poderes que “encerram o território, controlam a população e dominam os recursos” (RAFFESTIN, 1993, p.52). As relações de poder são intrinsecamente relacionadas a um processo de confronto entre dois agentes sociais, que se inserem e determinam um território, e são indissociáveis de outros tipos de relações como por exemplo às econômicas, sociais, políticas, entre outras.

Nesse sentido, o isolamento dos atributos relações de poder e relações sociais, no

interior das sessões de estudo e por meio da mediação do pesquisador-colaborador, foi um fator imprescindível para o início do processo de transição da elaboração dos conceitos espontâneos para os conceitos propriamente dito.

Vigotski nos diz que “para formar esse conceito também é necessário abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (VIGOTSKI, 2000b, p.95). Entretanto, isso se configura a partir do momento em que a fala assume uma função sintetizadora.

Assim, o sujeito utilizando-se da linguagem isola elementos de uma determinada situação ou fenômeno, fazendo com que passe a apreender as relações que materializam esse fenômeno por meio da operação com signos, superando o grau sensório-perceptível, levando a linguagem a assumir uma função analítica e tornando possível elevar o grau de generalidade pelo uso deliberado e consciente desses atributos.

## 2ª Sessão reflexiva

Nessa sessão reflexiva objetivamos discutir com os professores-colaboradores as relações que são estabelecidas entre os agentes sociais que materializam as relações de poder no processo de consolidação dos fenômenos que dão concretude ao território.

Apesar dos professores colaboradores, na 1ª sessão, reflexiva terem abstraído as relações de poder e sociais como atributos à elaboração conceitual de território, isso não assegurou que eles obtinham a capacidade de generalização em situações diversas que exigissem a aplicabilidade do conhecimento em construção.

Segundo Davydov (1983, p.30), “el auténtico dominio del conocimiento abstracto se

opera a medida que éste se enriquece de contenido sensorial-concreto”. Assim, fez-se necessário desenvolver com os professores-colaboradores discussões que lhes permitissem explicitar os processos de produção-apropriação territorial por meio de exemplificações concretas. Essas relações de produção-apropriação territorial estavam contempladas no texto (FELIPE, 1998b), que foi utilizado como instrumento norteador dessas discussões.

Assim, após ser realizada uma discussão sobre o processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização que se configura nas relações de poder estabelecidas entre os agentes sociais, tornou-se possível que os colaboradores realizassem uma maior abstração da materialização das relações de poder como atributo essencial a conceitualização de território.

Diante das respostas e justificativa dos professores-colaboradores, ao questionamento do pesquisador-colaborador sobre as leituras individuais que deveriam cumprir dias antes da sessão reflexiva, solicita aos partícipes que realizassem uma leitura e discussão em trio no sentido de permitir reflexões sobre o estudo em foco e estabelecer a colaboração em situações sociais de aprendizagem.

#### Extrait nº 8

PC – “Quem conseguiu ler todo o texto?”

Prof. FRAN. – “Ler todo? Tirar todas as dúvidas?”

PC – “Não, tirar todas as dúvidas lógico que não”.

Prof. FRAN. – “Eu li ele todo, mas ele é um vai e vem[...]”

PC – “CRIS?”

Prof. CRIS – “Eu não li todo, não”.

PC – “SOL?”

Prof. SOL – “Eu li pouco, agora só que são vários autores né misturo uma coisa com a outra [...]”

PC – “MAR?”

Prof. MAR – “Quase todo.”

Prof. CRIS – “Mas não é porque a gente não queira, a gente tem[...] mas não estamos entendendo.”



Figura 5 – Os professores-colaboradores e os múltiplos diálogos com o objeto de conhecimento e os sujeitos sociais.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Coletada em: Setembro de 2004.

Depois de algum tempo, o pesquisador-colaborador inicia as discussões direcionando a atenção dos partícipes para uma releitura do texto, destacando alguns parágrafos que expressava discussões sobre as relações que se estabelece entre os agentes sociais na materialização do fenômeno território.

PC – “Na página seguinte, gostaria que vocês fizessem a leitura desses dois parágrafos, o primeiro e o segundo”.

PC – “Concluíram? O que ele quer dizer nesses dois parágrafos?”

Prof. FRAN. – “Que na página passada ele fala do retorno desses conceitos que foram excluídos e esse conceito de território foi reformulado[...] eles dizem que não é apenas[...] eu acho assim, que eles não viram mais como o Estado-Nação como[...] agora eles estão vendo o significado[...] eles procuravam ter o significado da palavra território, simbolizando vendo a questão de área[...] onde fica localizada aquela, o espaço, aquele território. É mais ou menos isso?”

PC – “É isso gente?”

C – “É”.

PC – “É o quê?”

Essa pergunta, realizada pelo pesquisador-colaborador, tornou-se necessária, no sentido de saber a compreensão que os professores-colaboradores estavam tendo acerca das relações de poder que se instituem entre os agentes sociais que efetivam o processo de territorialidade.

Após a realização do questionamento desencadeou-se a seguinte discussão:

Prof. FRAN – “É como se ele tivesse dizendo assim, assim o Estado né o[...] aqui pertence só ao Estado, quem manda é o Estado é ali onde vive aquela nação, aquela coisa um ditador, um chefe ali. E hoje não né, depois que eles buscaram rever esse conceito eles passaram a ver que não, que tem outro significado, tem outro sentido ele podia ser empregado de outra maneira, de outro pensamento de outra[...]”

Prof. CRIS – “É como se eles tivessem explorando mais o termo território, ver assim como é que a sociedade vive no território[...]”

PC – “Continue”.

Prof. CRIS – “É dentro do território se é harmonia, se é brigas”.

PC – “Quando o autor fala sobre ‘o território retornado’ não é apenas do Estado-Nação[...] É exatamente isso, o território não pode ser mais concebido da forma como Ratzel concebia, como território do Estado-Nação. Território é o quê? Um país? Território não é só isso, ele é isso e muito mais”.

PC – “O autor vai dizer como a sociedade está utilizando esse território, quais são as relações que se efetivam nesse território. Agora vão surgir outros atores na gestão do território, outros além do Estado vai gestar esse território. Não é só o Estado que vai ter o domínio total desse território, são outras instâncias da sociedade, como SOL falou a própria classe burguesa”.

PC – “Então ele diz que esse processo impõe novas territorialidades, desterritorialidades e reterritorialidades. O quê vocês conseguiram entender disso?”

Prof. CRIS. – “Onde deve ter diversos territórios depois acabar com aquele território, eu entendi assim. Depois formar-se de novo?”

PC – “Forma-se de novo o quê?”



Prof. CRIS. – “Outro território novamente?”

Prof. CRIS – “Eu tô sentindo falta da palavra, sabe”.

PC – “É quase isso? Vamos tentar explicar melhor isso. Tentem exemplificar isso, como ocorre esse processo de forma mais concreta”.

PC – “Vocês podem citar exemplo com alguma organização”.

Prof. JEA – “É onde tem o movimento do MST por exemplo, quando eles tentam ocupar determinado território, uma propriedade que não lhe pertence né... Há invasão em si das terras, na qual eles não têm[...] aquele território nem é deles, mas eles querem fazer parte daqueles territórios. Seria mais ou menos o quê? A territorialização e quando não[...] não[...] eles não têm a autorização pra ocupar aquele espaço, o território, seria mais ou menos eu acho que a dê[s]...”

Prof. FRAN – “Desterritorialização”.

Prof. JEA – “A desocupação que seria a desterritorialidade no caso, e não sei se quando eles ganham a posse daquele território, talvez seria a reterritorialização”.

PC – “O quê você esqueceu foram outros agentes que estão envolvidos, pois não está envolvido apenas o MST. Quem está envolvido nesse processo?”

Prof. CRIS – “No caso é [...] uma pessoa?”

Prof. JEA – “O proprietário. Não?”

PC – “Quem?”

Prof. JEA – “Os proprietários”.

PC – “Então, ao mesmo tempo em que ocorre um processo de desterritorialização acontece uma territorialização e vice-versa. Vamos tentar explicar melhor?”

Prof. FRAN. – “Eles ocorrem juntos, simultaneamente. Num é isso?”

PC – “Isso. Vamos tentar organizar o nosso pensamento. Então quem poderia tentar explicar isso?”

Prof. MAR – “Quando os sem terra invade o proprietário perde”.

PC – “Isso. Ele está perdendo o quê?”

Prof. MAR – “O território”.

PC – “Quem está ganhando esse território? Vamos tratar assim: quem está produzindo um processo de territorialização? Territorialização e desterritorialização. Quem está fazendo isso?”

Prof. CRIS – Eles não?”

PC – “Eles quem?”

Prof. CRIS – “Os sem terras”.

Prof. MAR – “Os sem terra são os invasores?”

PC – “Vamos dizer os ocupadores”.

Prof. FRAN – “Os ocupadores”.

Prof. CRIS – “Eles mesmo estão fazendo um território.”

Prof. FRAN – “Eles estão fazendo um território e[...]”

Prof. MAR – “Aí o proprietário perde, é desterrito[...] desterritorialidade”.

PC – “Exatamente MAR, ao mesmo tempo em que o MST está produzindo uma territorialidade, também produz uma desterritorialidade. Por que está fazendo com que o fazendeiro perca o seu território, sua fazenda. Então ocorre uma territorialidade através de uma desterritorialização. E depois o que acontece? Depois que eles territorializam e que desterritorializam o fazendeiro, o que acontece?”

Prof. CRIS – “Eles vão ver se conseguem a[...]”

PC – “Quem consegue?”

Prof. CRIS – “Os sem terra”.

PC – “Eles num ocuparam? Num produziram uma territorialidade?”

Respostas simultâneas.

Prof. CRIS – “Foi”.

Prof. FRAN – “É foi”.

Prof. MAR – “Sim”.

PC – “E ao mesmo tempo em que territorializaram eles também desterritorializaram”?

Prof. FRAN – “Foi”.

PC – “Então JEA. deu o exemplo de que às vezes a justiça considera que eles não têm o direito de ocupar a terra. Então o que acontece”?

Prof. FRAN – “Aí volta novamente”.

PC – “Então ocorre que processo”?

Prof. CRIS – “De reter... reterritorialidade”.

Prof. FRAN – “Reterritorialidade”.

PC – “De quem”?

Respostas simultâneas.

Prof. FRAN – “Dos sem terra”.

Prof. MAR – “Dos proprietários”.

Prof. FRAN – “Dos proprietários”?

Prof. FRAN – “Sim, eles voltam[...]”

PC – “Então, ao mesmo tempo que ocorre um processo de reterritorialização, está ocorrendo um outro processo. De que”?

Prof. FRAN – “Desterritorialização”.

PC – “Nesse processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização ocorre um atributo essencial que podemos caracterizar aquele fenômeno como um território, ou seja, que está se constituindo territórios naquele espaço. São territorialidades que se constitui através de outras territorialidades e desterritorialidades. Isso ocorre num âmbito mais complexo com empresas, fazendeiros, MST, entre países, mas também com feirantes, com flanelinhas entre outros”.

PC – “Poderíamos exemplificar de outra forma isso. Vamos a um exemplo mais global. Quem poderia dizer um outro exemplo”?

Prof. FRAN – “Do MST”?

PC – “Não precisa ser do MST, mas um outro acontecimento”.

Prof. FRAN – “Agora os Estados Unidos, eles tentaram se apossar, tomar conta do Iraque terminaram sendo expulso de volta. Ainda estão lá, eram pouco, mas eles tentaram e até agora eles não se apossaram, não se oficializaram no terreno. A primeira tentativa de se apossar do território lá, de juntar eles não conseguiram oficialmente mas[...]estão lá nem saíram nem deixaram, mas que eles estão tentando ainda né. É a, a[...] fazer o que agora? é reterritorialização. É isso que eles estão tentando fazer”.

Após se desencadear outra discussão sobre o processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização o pesquisador-colaborador questiona os participantes:

PC – “Então qual é o atributo essencial pra que possamos dizer que ali existe um território? Esse processo de territorialização e desterritorialização é causado por que tipo de relação? Foi falado no encontro passado. É um processo de que”?

Prof.SOL – “De lutas”.

PC – “De lutas, então é uma relação de que”?

Prof.SOL – “De poder, de luta né”.

PC – “De que”?

Prof.SOL – “De poder”.

PC – “O que antes vocês diziam que o território é o Estado, estamos vendo o quê? Que não podemos relacionar o conceito de território simplesmente ao Estado né”?

Prof. MAR – “Não é só isso”.

PC – “Isso, essa é uma forma de ressignificar, reelaborar, os nossos conceitos”.

PC – “Quais foram os atributos que SOL falou”?

Prof. FRAN – “De poder”?

PC – “Foi”?

Prof. FRAN – “Foi”.

Ressaltamos que a discussão desenvolvida permitiu que os colaboradores compreendessem que a produção territorial não está presa às determinações de um gestor (o Estado), nem tão pouco se configura por relações de convivência harmoniosa entre os sujeitos sociais que institui um território, mas esse processo se dá por meio de uma relação dialética de interesses antagônicos e se constitui nas relações de poder estabelecidas entre os homens no decurso de um processo histórico-social.

Assim, a exemplificação dos professores-colaboradores decorrente da mediação do pesquisador-colaborador sobre os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização no processo de produção-apropriação territorial, permitiu aos partícipes compreenderem que é por meio das relações de poder que se estabelecem a relação entre os diversos agentes que determinam o território. Esses agentes sociais controlam as forças sociais no processo de produção territorial, ou seja, é por meio desse controle que um ou vários agentes sociais (grupos de pessoas ou um indivíduo, instituição governamental, empresas entre outros) garante a sujeição de outros agentes às suas vontades e interesses.

O poder manifesta-se em virtude das relações sociais existentes entre os agentes que querem produzir e apropriar-se de um determinado território, onde ocorre uma confrontação de forças entre eles para consolidar o controle e domínio dos recursos existentes numa dada delimitação física que se encontra sujeito à exploração.

As discussões desencadeadas no grupo possibilitaram aos professores a produção de graus mais elevados de generalização sobre o fenômeno, além de permitirem ingressar no processo de conscientização conceitual de território. Assim, diante dos questionamentos do pesquisador-colaborador, configurando o processo de conscientização dos atributos do conceito em foco, a colaboradora SOL, refere-se ao atributo relações de poder por meio de seu significado funcional (*lutas*). Ela retoma a sua apreensão dessas relações, atribuindo por meio de signo, os seus significados a grau de generalizações abstratas.

Ressaltamos, ainda, que por meio do questionamento do professor-colaborador a colaboradora FRAN expressa o referido atributo estabelecendo o início do processo de internalização desse fenômeno com grau de generalizações abstratas elevadas. A colaboradora MAR, apesar de não expressar o atributo em suas falas, diante do questionamento do pesquisador-colaborador, evidencia que inicia o processo de superação da sua idéia anterior em que considerava o Estado como único gestor na produção de uma territorialidade.

Desse modo, no processo de formação e desenvolvimento de conceitos o grau de conscientização é que diferencia os conceitos espontâneos dos conceitos científicos, essa conscientização ocorre à medida que os sujeitos internalizam os atributos essenciais de um conceito.

A esse respeito, Ferreira (1995, p.166) afirma que:

Como a aprendizagem dos conceitos científicos é consciente e deliberada, desde o início, sua apropriação fornece estrutura para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos. Estes, todavia, dão corpo e vitalidade aos conceitos científicos, que por se constituírem em abstrações, carecem de conteúdo proveniente da experiência da qual se origina.

Nesse sentido, é necessário que os conceitos científicos sejam conduzidos de forma mediada ao grau dos espontâneos (movimento descendente), do geral ao particular, a ponto de o sujeito passar a utilizá-lo de forma consciente e deliberada, fazendo com que os conceitos espontâneos tornem-se científicos pelo seu uso consciente por meio da internalização dos atributos necessários e suficientes, possibilitando sua utilização em diversas situações que permita ao sujeito a realização de análises que possibilitem desencadear generalizações abstratas (movimento de ascendência), do particular ao geral.

No entanto, apesar desses movimentos de ascendência e descendência serem condição necessária no processo de formação e desenvolvimento de conceitos, alguns pesquisadores<sup>9</sup> consideram que esse movimento não é suficiente para afirmarmos que ocorreu o processo de conscientização pelo sujeito de um conceito científico. Para tanto, faz-se necessário criar situações de aprendizagem que permita ao sujeito aplicar o conceito em situações que exijam o emprego de seus atributos múltiplos e essenciais.

O *extrait* seguinte explicita um diálogo entre os professores-colaboradores estabelecido posterior à discussão desenvolvida e evidenciada no *extrait* anterior.

#### Extrait n° 9

Prof. CRIS – “Eu tô achando assim, por que eu li isso aqui em casa, mas aqui foi que eu vim entender. Eu falei o que é isso aqui porque li aqui. Aqui a gente lendo a gente entende melhor”.

---

<sup>9</sup> Sobre o assunto ver Nuñez e Pacheco (1997 e 1998).

PC – “Então você acha que entende por que”?

Prof. SOL – “Por que aqui você está interagindo”.

PC – “Nessa interação dinâmica entre os colegas”.

Prof. CRIS – “Aí quando tem um exemplo pronto”.

Prof. MAR – “Em casa eu li pra cá e pra lá e não entendi patavina, clareou agora”.

Apesar desse diálogo não expor falas acerca do conceito em estudo, consideramos imprescindível evidenciá-lo no sentido de explicitar o início do processo de aprendizagem da colaboração entre os partícipes e de sua importância no processo de resignificação conceptual. Assim, ressaltamos que as sessões reflexivas, compreendidas neste trabalho de pesquisa como situações de aprendizagens sociais e deliberadas, além de permitir a construção do processo de resignificação conceptual com os professores-colaboradores os fizeram refletir sobre a importância das interações estabelecidas entre eles na construção social de seus conhecimentos.

### 3ª Sessão reflexiva.

Nessa sessão reflexiva, o nosso propósito foi de discutir com os professores-colaboradores a respeito do significado de território atribuído pela concepção tradicional da Geografia, possibilitando-os distinguirem as idéias do referido conceito de acordo com os postulados referenciais do texto (FELIPE, 1998b).

No início da sessão reflexiva, o pesquisador-colaborador objetivando retomar reflexões acerca das relações que estabelecem o processo de produção-apropriação territorial retomou as discussões realizadas na sessão anterior sobre o processo de territorialização,

desterritorialização e reterritorialização. Posteriormente, referenciado pelo texto, o pesquisador-colaborador recuperou as discussões já desenvolvidas na 1ª sessão reflexiva (“extrait” 4 e 5) no sentido dos professores-colaboradores estabelecerem rupturas com o ideário positivista da Geografia Tradicional sobre o fenômeno-conceito em estudo.

Extrait nº 10

PC – “Vocês lembram da discussão das concepções da Geografia, como foi colocada a Geografia possibilista e determinista? Eles dão ênfase a que? Vocês lembram?”

Permanece o silêncio

PC – “Eles dão ênfase a quê? Como eles explicam as relações que acontece, que se constitui[...]?”

Prof. CRIS – “É ao meio. É?”

PC – “Ao meio o quê? Ao meio, mas que meio?”

Prof. ELI – “Eu não tenho certeza?”

PC – “Como eles entendem essas relações entre homem[...]?”

Prof. CRIS – “É ao meio natural? Natureza?”

Prof. ELI – “Natureza”.

PC – “Meio natural, meio físico. Ele passa a naturalizar o quê? Ele passa a naturalizar[...]?”

Prof. CRIS – “O meio”.

PC – “As relações entre homem-sociedade-natureza, então todas as relações que ocorre é decorrente de quê? Todas as relações que ocorre entre homem-sociedade-natureza é decorrente de quê?”

Prof. CRIS – “Do meio em que ele vive né”.

PC – “Do meio em que ele vive, mas ele diz o quê? Se o homem vai ser mais agressivo ou não de acordo com que condições?”

Prof. CRIS – “De sobrevivência de vida?”

PC – “De vida, mas essas atitudes deles são submetidas a quê[...]?”

Prof. CRIS – “A essas necessidades de habitação?”

PC – “À situações[...]”

Prof. ELI – “Naturais”.

PC – “As condições naturais, ao tipo de clima, de relevo. Lembram disso? É diante disso que ele naturaliza as delimitações de um território, diz que o homem delimita o seu território para suprir suas necessidades de sobrevivência, apenas isso e mais nada. Não tem interesse econômico, não ocorre nenhuma relação de poder[...]”

Prof. ELI – “Mas como é que eu vou discordar, eu[...] aí vamos dizer[...] Mas por que você vai discordar de Ratzel? Aí eu vou dizer o quê? Porque nós... não tem condições de[...] como é que[...] aí me[...]”

PC – “Fale”!

Prof ELI – “Ele vai dizer que, assim por que é por causa da habitação e alimentação só isso.

PC – Então por que você não concorda?”

Prof ELI – “Por que tem outras relações aí nesse meio”.

PC – “Que tipo de relações?”

Prof ELI – Até as relações sociais de[...] por que aqui quando chega dizendo assim que ele tem que fazer dessa forma porque dessa forma que ele vai ter alimentação e habitação, mas não fica assim significado como é que eu devo, assim[...]

PC – “Você disse que não concorda com isso porque existe outros tipos de relações, não é apenas só essas relações de necessidades e sobrevivência, mas são outros tipos de relações. Você falou que[...] Quais são essas relações?”

Prof ELI – “Relação de trabalho, é relações[...] relações sociais, pessoas de níveis sociais diferentes. O que mais?”

PC – “Esses tipos de relações de[...] relações sociais de pessoas de níveis sociais diferentes ocorre que tipo de relação?”

Prof FRAN – “Econômica”.

Prof CRIS – “De poder”.

Nas falas das colaboradoras ELI e FRAN temos explicitado claramente a inserção de atributos que não são essenciais à elaboração conceitual de território como exemplo, *relação de trabalho e econômicas*. Todavia, apontam que essas relações são intrínsecas ao processo de materialização de tal fenômeno.

Nesse sentido, as relações que embasam o poder na instituição do território são as relações de trabalho, pois por meio delas o homem consolida a transformação da sua própria natureza, do meio circundante e de suas relações sociais. O poder fundamenta-se num processo de transformação da própria natureza humana e do meio que o circunda por intermédio das relações que se materializam na dinâmica do trabalho. Desta forma, como no trabalho ocorre uma ação intencional a um processo de transformação e como as relações de poder estão inseridas nesse processo de relações, podemos afirmar que as relações de poder também se instituem por meio de ações intencionais.

A leitura desse extrato evidencia que apesar dos colaboradores já operarem com signos (relações de poder, relações sociais, relações econômicas e relações de trabalho), desprendendo-se das experiências concretas imediatas, ainda elaboram idéias que permeiam



características do pensamento prático, considerando que atribuem ao significado de território atributos que não o distingue de outros fenômenos-conceito. Isso ocorre porque no sujeito que se encontra no estágio dos conceitos espontâneos, o pensamento empírico influencia significativamente nas suas generalizações, fazendo com que o indivíduo aplique à sua significação atributos não essenciais e aparentes que pertencem a fenômenos distintos.

#### 4ª Sessão reflexiva.

Nessa sessão reflexiva tivemos como propósito desencadear através da recuperação das discussões desenvolvidas na sessão reflexiva anterior, encaminhamentos reflexivos que direcionassem a atenção dos colaboradores para os atributos essenciais e múltiplos (relações de poder e relações sociais) do conceito de território, no intuito de reelaborarem os seus significados e compreenderem que as relações que se estabelecem no processo de territorialização não ocorrem em virtude de um processo harmônico e natural como exposto nos ideários positivista e fenomenológico.

Inicialmente, o pesquisador-colaborador, desenvolve uma discussão com os professores-colaboradores, sobre a compreensão da perspectiva positivista (Geografia Tradicional) e fenomenológica (Geografia Humenística-cultural) das relações que produzem a produção-apropriação territorial. Posteriormente, direciona a atenção dos professores-colaboradores para os atributos múltiplos e essenciais (relações sociais e de poder) já abstraídos em discussões anteriores, no sentido de mediar a superação dos ideários tradicional e humanístico-cultural e elaborar um significado com base nos pressupostos da Geografia Crítica (reflexiva) norteada pelo materialismo histórico-dialético.

Extrait n° 12

PC – Como vocês colocaram que o território em Ratzel é o lócus das relações determinadas pelas necessidades de sobrevivências e gestado pelo Estado-Nação, La Blache não vai se diferenciar muito de Ratzel.

PC - Ele não vai usar esse termo espaço vital, mas ele utiliza como espaço de vida, espaço vivido. E aí é o lugar de moradia, se pressupõe como lugar de moradia[...] pressupõe situações harmônicas que o homem ocupa aquele território pra quê?

Todos ficam em silêncio.

PC – “Se é um espaço de vida, se é um espaço vivido, se é um lugar de moradia o homem vai ocupar aquele território pra quê? Simplesmente[...]”

Prof. CRIS. – “Só pra sobreviver.”

PC – “Só pra sobreviver, né?. Não existe ali no discurso dele que o homem vai ocupar o território, determinar o território pra alguns interesses político, ideológicos, econômicos[...] ele vai dizer que o homem tá ocupando o seu território pra uma necessidade de sobrevivência.”

PC – “Então aquele território vai se transformar em quê? Em um espaço de quê? Como ELI. colocou?”

Prof. CRIS. – “De moradia.”

Prof. ELI – “Lugar de moradia.”

PC – “Agora me falem uma coisa[...] Por que quando você diz que o espaço é o lugar de moradia do homem, aqui você já está desconsiderando vários atributos né? A gente já abstraiu dois, quais foram os dois atributos?”

PC – “Vocês lembram os dois atributos do conceito de território que discutimos? Do território. Inerentes e essenciais ao conceito de território? Vocês lembram?”

Prof. CRIS – “Relação de poder e as relações sociais”.

Prof. SOL – “É mesmo tá aqui ô”. (Recorrendo as anotações)

PC – “Relações de poder e relações sociais”.

PC – “Aqui, quando La Blache e Ratzel negam esses dois atributos, eles estão simplesmente colocando o quê? Pra explicar esse fenômeno, eles estão se referindo simplesmente a que? no que?”



Figura 6 – O pesquisador-colaborador mediando o processo de ressignificação conceptual.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Coletada em: Setembro de 2004

Todos ficam pensativos.

PC – “Com base nas concepções filosóficas que estávamos discutindo, onde diz que o território é moradia dos homens, lugar de convivência? Elas estão simplesmente se embasando em um atributo que[...]”

Prof. ELI – “Das três concepção[...] positivista, fenomenológica e a outra”.

PC – “Isso”.

PC – “Em um atributo palpável, mensurável do fenômeno. O positivismo e a fenomenologia não consideram alguns atributos que ocorrem na materialização do fenômeno território. Quando falo em fenômeno estou me referindo a território”.

PC – “Elas não se referem a essas relações, essas relações não são vistas de forma concreta, tendo como base apenas o empírico”.

PC – “Isso é o que sempre se coloca com a dialética, a essência do fenômeno”.

Prof. ELI – “No que ele tá vendo”.

PC – “Nessas perspectivas, o homem delimita o território pra morar, viver, conviver”.

Prof. CRIS – “E pra ser território tem que ter esses dois atributos aí? Relações de... tem que ter relações de[...]?”

PC – “Tem que ter.Tem que ter?”

Prof CRIS – “Tem”.

PC – “Por que?”

PC – “Por que tem que ter?”

O silêncio paira.

PC – “Por que tem que ter?”

PC – “Por que tem que ter esses atributos?”

Prof SOL – “Porque existe luta né”.

PC – “Por que existe o que?”

Prof SOL – “Luta”.

Prof CRIS – “Tem que ter aquela disputa né de[...]”

PC – “De que?”

Prof ELI – “De poder, é uma luta”.

PC – “Entre quem? É uma luta entre quem? Uma luta, uma disputa entre quem?”

Prof SOL – “Os grupos sociais”.

PC – “Aonde?”

Prof FRAN – “Nos seus territórios”.

Prof ELI – “O território dos professores, o território dos taxistas[...] cada um tem[...] tem aquele[...] o seu espaço”.

As análises dessas discussões nos permitem afirmar que os professores-colaboradores diante da mediação do pesquisador-colaborador enunciam que são os grupos sociais que produzem os seus territórios, conduzindo eles a perceber que o fenômeno não é uma produção natural, mas se configura materialmente nas ações e intenções humanas, promovendo rupturas com as perspectivas positivista e fenomenológica do pensamento geográfico.

Na consolidação de um território ocorrem mudanças e transformações nas relações de produção entre homem-meio circundante. Assim, uma territorialidade não pode ser compreendida como produto/resultado da associação de aspectos naturais, onde o homem habita, convive para suprir suas necessidades de sobrevivências, mas como um local onde ocorrem relações sociais determinadas pela luta de classe, gestadas pelas intenções de domínio entre natureza/sociedade.

Assim, constatamos que os colaboradores realizaram generalizações em que consideram no fenômeno território as relações históricas estabelecidas entre sociedade/natureza por meio das ações e intenções humanas, que são efetivadas pela produção de componentes imateriais/materiais.

Ressaltamos que as interações ocorridas entre os colaboradores e as leituras do texto em estudo, possibilitam-lhes através da significação de seus atributos, o emprego voluntário do conceito, no momento em que exemplificam, *território dos professores e território dos taxistas*, evidenciando o início do processo de superação do grau de seus conceitos espontâneos, realizando generalizações mais avançadas em direção às abstrações, permitindo a parcial apreensão das complexas relações que envolvem o conceito em foco, o que tornou possível a identificação do fenômeno em diversas situações do contexto real.

Entretanto, alguns professores-colaboradores, mais especificamente SOL e ELI, ainda permanecem aplicando a palavra (atributo) a ações (*uma luta, disputa*) que se configuram de forma concreta, evidenciado a influência do pensamento prático no processo de generalização dos atributos essenciais e múltiplos do conceito, neste caso específico, relações de poder, apesar de retomar aos seus significados atribuindo graus abstratos.

Portanto, a dificuldade dos professores-colaboradores de romperem totalmente com o sensório/perceptível é proveniente da exigência do grau de generalizações abstratas que abarca as complexas relações entre os conceitos-atributo do fenômeno em foco e do próprio processo de internalização de suas conceitualizações, instituídos nas suas vidas cotidianas e profissionais.

## 5ª Sessão reflexiva.

As discussões dessa sessão reflexiva tiveram como meta desencadear com os professores, por meio das suas relações interpessoais, a oportunidade da abstração da delimitação física como um dos atributos essenciais do conceito de território, considerando que o nosso instrumento mediador texto FELIPE (1998b) não ressalta esse atributo.

Assim, o pesquisador-colaborador inicia as discussões ressaltando os atributos essenciais e múltiplos (relações sociais e relações de poder), já abstraídos em outras sessões reflexivas, posteriormente medeia a discussões no intuito dos professores-colaboradores abstraírem o atributo delimitação física.

### Extrait nº 11

PC – “Só pra lembrar vocês colocaram que prá gente conceitualizar território tem que ter esses atributos. Num é?”

PC. – “Relações sociais e as relações de poder. Entretanto, sabemos que nessas relações quando dizemos que aqui é um território de um determinado grupo social, de um indivíduo, qualquer pessoa geralmente a localizá-lo em determinado espaço”.

PC – “Como a gente faz isso? como a gente representa o território? Vamos dizer assim[...] poderia representar um território[...] território... falou no território dos taxistas, no território das indústrias, falou no território da escola, da sala de aula[...]

PC - "Quando o professor tá aqui, ele delimita esse território através de quê? através dessas relações, mas representando... como ele representa isso? além dessas relações?”

Prof SOL – “Através da luta de classe”.

PC – “Através da luta de classe, mas isso se refere as relações sociais e as relações de poder”.

PC – “Geograficamente, você diz que isso é um território porque existe essas relações né, mas eu tô delimitando. Eu vou dizer, essa sala de aula é meu território e prá delimitar esse território eu vou utilizar o quê?”

Prof JEA – “Demarcação”.

PC – “Demarcação, de que?”

Prof JEA – “Do território”.

PC – “A demarcação do território, mas que tipo de demarcação é essa? Você tá demarcando um território, você tá utilizando uma demarcação... é exatamente uma demarcação mas que tipo de demarcação é essa?”

Prof JEA – “Do seu espaço?”

À medida que os professores começam a explicitar em suas falas o atributo delimitação física, o pesquisador-colaborador escrevia no quadro negro as palavras (*demarcação, espaço físico, demarcação física*) que permitiriam uma possível abstração do referido atributo.

PC – “Demarcação[...] JEA diz que é uma demarcação. Que tipo de demarcação é essa? Isso aqui é uma demarcação o quê? dessa sala de aula? Estou me referindo a sala pra que possamos tomar como exemplo algo mais próximo”.

PC – “Essa demarcação é o quê? que tipo de demarcação é essa da sala de aula?”

Prof JEA – “Do lugar”.

PC – “O lugar também está aqui presente, nesse território ele não deixa de estar, mas eu estou me referindo a demarcação. A demarcação do território[...]”

Prof JEA – “Seria do espaço físico?”

PC – “Uma demarcação do espaço físico[...] então a gente poderia dizer que é uma demarcação o quê? demarcação do espaço físico, exatamente mas o que estou demarcando não é o espaço[...] o espaço físico, tô demarcando o quê? fazendo uma demarcação[...]”

Prof JEA – “Espacial”.

PC – “Não, você falou espaço físico. Eu tô fazendo uma demarcação de que?”

Prof SOL – “Do espaço territorial”.

PC – “Demarcação o quê?”

Prof JEA – “Física”.

Prof CRIS – “Social?”

PC – “Demarcação o quê JEA.?”

PC – “Não tenha medo de falar, fale alto”.

Prof JEA – “Demarcação física”.

PC – “Uma demarcação física[...] de que? Estou demarcando fisicamente o quê?”

Prof FRAN – “O território”.

Esse extrato evidencia a confirmação da importância das relações interpessoais no processo de internalização conceitual, tendo como base as operações com signos. Assim, foi no decurso desse processo que os colaboradores abstraíram o atributo delimitação física, que além das relações de poder e sociais possibilitam a apreensão das relações que materializam os elementos que compõem o fenômeno território.

Sabemos que o processo de territorialização se configura por meio de relações complexas entre os agentes sociais que o determina, seja por meio de relações sociais ou de poder. Assim, a representação de um território para os sujeitos sociais deve configurar-se, também, por uma delimitação física.

Nesse processo, a delimitação física é produzida pelos agentes sociais que determinam uma territorialidade, de acordo com seus interesses sociais, econômicos, políticos, ideológicos e culturais, cujos aspectos são as demarcações das suas atuações em uma área territorial.

Portanto, diante das análises descritivo-reflexivas da intervenção no processo de elaboração conceptual de território com os professores-colaboradores por meio da reflexão crítica, evidenciamos que eles passaram a realizar generalizações abstratas através de análises e síntese dos atributos múltiplos e essenciais do conceito de território. Isso demonstra que iniciamos com os partícipes o processo de superação dos conceitos espontâneos atrelados apenas ao empírico-perceptível, conduzindo-os ao grau de conceitualização científica do conceito em estudo.

#### **4.4 – O CONCEITO DE TERRITÓRIO: SIGNIFICADO (RE)CONSTRUÍDO.**

As significações dos professores-colaboradores acerca do conceito de território constituíram-se por meio de um processo de ensino-aprendizagem intencional e deliberado, no qual foi dada oportunidade aos colaboradores de raciocinarem sobre o conhecimento em questão.

Na perspectiva de aprofundarmos as análises do conceito de território internalizado pelos professores-colaboradores, optamos por solicitá-los suas significações sobre o referido



conceito por meio de um questionário e entrevista com questões estruturadas e semi-estruturadas. Essas entrevistas ocorreram, mais especificamente, com CRIS. e MAR..

A utilização de duas técnicas na coleta de dados para verificação da elaboração conceitual de território pelos professores-colaboradores ocorreu em virtude desses últimos não estarem presentes no dia em que foi realizado a significação deles por meio de questionário. No referido dia CRIS. estava participando de um curso de formação continuada em outra cidade, enquanto MAR. alegou motivos particulares.

A coleta de dados foi realizada na própria escola, após o intervalo das aulas. A aplicação do questionário foi desenvolvida, com quatro (4) colaboradores (ELI, JEA, FRAN e SOL), sem a socialização das suas atribuições conceituais.

Assim, à medida que o pesquisador-colaborador explicou o objetivo da tarefa foi escrito no quadro à questão: o que é território? Em seguida, foi atribuído um tempo considerável de aproximadamente uma hora para registro escrito de tais significações.

As entrevistas ocorreram na própria escola, em uma sala de aula que permitiu o desenvolvimento da tarefa sem interrupções e a pergunta destinada às professoras MAR e CRIS foi à mesma do questionário.

Para minimizar as tensões emocionais sempre provocadas nessas situações, iniciamos com questões sobre a vida profissional dos professores-colaboradores, e à medida que percebíamos que eles estavam mais a vontade, direcionávamos as interlocuções sobre a questão acerca das suas significações de território.

O extrat seguinte evidencia os significados construídos pelos professores-colaboradores após o processo de intervenção.

PC - “O que é território?”

Prof. ELI – “Lócus de relações sociais sobre a qual se exerce diferentes funções sociais, econômicas, políticas, de poder de acordo com as exigências inevitáveis da sociedade capitalista”.(1)

Prof. CRIS. – “É uma demarcação onde tem que ter aquela ligação do poder e também tem que ter a relação social”.(1)

Prof. JEA – “Lugar onde há relações diferenciadas e que possui espaço físico de acordo com as necessidades sociais, econômicas e políticas e venha a suprir tais necessidades”.(1)

Prof. MAR. – “A nossa escola aqui é um território, a escola é um território delimitado né[...]”(2)

Prof. FRAN. – “É um espaço demarcado pela interação do poder na sociedade”.(3)

Prof. SOL. – “É uma área delimitada que acontece a gestão de poder surgindo assim a demarcação física”.(3)

As significações dos professores-colaboradores sobre o conceito de território podem ser divididas em três estágios de generalizações, considerando que a internalização do processo de desenvolvimento do conceito em estudo se constituíram de forma diferenciada.

No primeiro estágio situamos os professores-colaboradores ELI, CRIS e JEA que isolam os atributos na tentativa de justificar seus significados, em que as referências são os atributos abstraídos por eles nas relações sociais estabelecidas nas sessões reflexivas. Assim, surgem nas falas dos professores *relações sociais, ligação de poder, demarcação e espaço físico*. Além disso, aplica outros atributos tais como, *funções ou necessidades econômicas e políticas* que não se configuram enquanto essenciais a conceitualização do conceito em foco, mas possibilitam as inter-relações pelas quais abstraímos a materialização dos conceitos-atributo que compõe de forma integral o fenômeno território. Esses professores-colaboradores estabelecem relações referentes aos aspectos que se relacionam com o contexto social onde se

consolidam suas experiências cotidianas.

No segundo estágio referenciamos o significado da professora MAR que a explicita por meio de sua exemplificação, a presença apenas de um atributo essencial do conceito território (*delimitação física*) que se expressa nas relações perceptuais. Nessa perspectiva, as relações estabelecidas na sua significação expressadas no atributo citado, não ultrapassam o grau do sensório-perceptível, apresentando como referência a exemplificação da sua própria vida cotidiana a *escola*.

No terceiro estágio apontamos as professoras FRAN e SOL, que em suas significações estabeleceram relações e os atributos do conceito de território à luz do pensamento abstrato, na direção da configuração de suas generalizações conceptuais. Os seus significados expressam a amplitude dos aspectos abstratos e generalizantes do conceito, desprendendo-se das relações que se estabelecem por meio do sensório-perceptível. Assim, evidenciam em seus significados graus de generalizações mais elevados dos atributos essenciais do fenômeno, considerando as relações que são estabelecidas entre sociedade-natureza expressas de forma sintética.

Apesar dos professores-colaboradores evidenciarem em seus significados, acerca do conceito de território, estágios diferenciados de generalizações apontamos que o processo de intervenção realizado com esses profissionais permitiu avanços qualitativos que possibilitou estabelecer o início do processo de superação das conceitualizações à luz das perspectivas positivista e fenomenológica e das práticas mecânicas de ressignificação de conhecimentos estabelecidas por eles no espaço escolar.

Portanto, os significados construídos pelos professores evidenciam o início de um processo de construção social dos saberes docentes através do processo de formação e desenvolvimento conceptual, estabelecendo práticas colaborativas à formação profissional e desenvolvimento pessoal.

#### 4.5 -SITUAÇÃO DE APLICAÇÃO.

Os estágios de generalizações explicitados pelos professores nas suas atribuições de significados, não asseguram que esses profissionais, em situações reais diversas que exija um processo de generalização abstrata, obtenham êxito à aplicabilidade do conceito em estudo. Assim, desenvolvemos com os colaboradores uma situação de aplicação que nos permitisse produzir uma análise do processo de generalização em outros contextos enunciativos.

Dessa forma, passaremos a apresentar, em seguida, essa situação e as reflexões em torno dela.

##### Situação de aplicação.

A significação de um conceito sofre alterações ao longo do tempo. Essas ocorrem em virtude das mudanças/transformações que se dão na produção cultural e técnica da sociedade.

Assim, os conceitos são produzidos para serem questionados, discutidos e refletidos. Não podemos concebê-los como algo finito, acabado e pronto, mas como uma construção mental que é sistematizada histórico e socialmente no movimento de lutas de classe que são produzidos pelos homens.

Desse modo, vimos que o conceito de território no curso da evolução histórica do pensamento geográfico passou por diferentes significações de acordo com os interesses sociais de cada época histórica. Dentre elas, optamos pelo estudo da sua construção conceitual à luz da concepção crítico-reflexiva da Geografia para efetivarmos nossas discussões sobre os seus atributos essenciais e múltiplos.

Nesse sentido, iremos expressar abaixo diferentes espacialidades para verificar o grau e generalização acerca do significado do conceito de território, através da aplicação dos seus atributos.

**RESPONDA:** Quais das espacialidades citadas abaixo expressam um território? Justifique.

A) Pedacos dos flanelinhas ( )

B) Praça ( )

C) Município de Ceará Mirim ( )

D) Áreas de narcotráfico ( )

Justificativa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A referida situação foi desenvolvida com data previamente marcada com os partícipes, mais precisamente, no dia 28 de março de 2005, considerando que não foi possível desenvolvê-la no período letivo de 2004 em virtude das professoras no final do processo de intervenção estarem atarefadas com o processo avaliativo, efetivado pela escola campo de pesquisa. A tarefa foi aplicada na própria escola campo de pesquisa, com cinco (5) professores-colaboradores JEA, FRAN, MAR e ELI. A professora-colaboradora CRIS, realizou a referida tarefa na Secretaria Municipal de Educação, considerando que ela passou a exercer uma outra função na sede da referida instituição.

No entanto, não foi possível realizar essa situação de aplicação com a professora SOL, em virtude dela não se dispor a colaborar, alegando problemas particulares, apesar da explicação do pesquisador-colaborador sobre o objetivo da situação de aplicação e dos esforços de outros professores-colaboradores.

Os professores-colaboradores que participaram da situação de aplicação, desenvolveram a tarefa em aproximadamente 40 (quarenta) minutos. Não foi permitido qualquer tipo de consulta, seja em material escrito, seja com os colegas que estavam participando da referida tarefa.

A situação de aplicação foi um exercício que consistia em um enunciado explicativo

da nossa idéia de conceito, e a concepção geográfica que norteou as nossas reflexões a respeito do conceito de território. Em seguida, solicitávamos aos professores que identificassem as espacialidades geográficas que expressavam as relações do fenômeno território, representadas por meio de enunciações e, posteriormente, justificassem as suas escolhas.

Devemos ressaltar que os atributos essenciais e múltiplos do conceito de território (relações sociais, relações de poder e delimitação física) que materializam as relações instituídas no referido fenômeno ocorrem em três (3) das quatro (4) espacialidades citadas: pedaços dos flanelinhas, áreas de narcotráfico e município de Ceará Mirim.

Demonstraremos, a seguir, no quadro I, as escolhas e justificativas dos professores, com as suas respectivas identificações e, posteriormente, apresentamos as análises reflexivas das escolhas e justificativas dos professores a respeito do conceito de território.

<b>Colaborador</b>	<b>Escolha/aplicação</b>	<b>Justificativa</b>
ELI	Pedaços dos flanelinhas, praça e áreas de narcotráfico.	Estes determinados espaços ocupados, são território por sua limitação física determinado pela existência de vários tipos de relações que ocorrem de acordo com determinadas necessidades do homem que à todo momento sofre transformações nas relações sociais, políticas, econômicas, de trabalho, entre outras.
FRAN	Pedaços dos flanelinhas, praça, município de Ceará Mirim e áreas de narcotráfico.	Todas as espacialidades citadas da idéia de território, pois as mesmas defendem e expandem na construção do espaço da sociedade em que o poder predomina de acordo com os interesses de cada área.
MAR	Pedaços dos flanelinhas e áreas de narcotráfico.	Pedaços dos flanelinhas – é uma sociedade comum que abrange interesses da sociedade. Áreas de Narcotráfico – é uma espacialidade porque apesar de ilegal é mundial.
JEA	Pedaços dos flanelinhas, praça, município de Ceará	Atribuo todas as formas abaixo como sendo uma forma de organização territorial, pois possuem lutas de classe, onde eles defendem ferrenhamente o seu território do invasor

	Mirim e áreas de narcotráfico.	inesperado, procurando assim estabelecer seu domínio natural sobre esses espaços conquistados, fazendo com que este atrele a essas organizações espaciais, que por sua vez estão sempre voltadas para o caráter puramente capitalista.
CRIS	Pedaços dos flanelinhas e áreas de narcotráfico.	As espacialidades citadas, na minha concepção são as que se identificam como sendo um território. Porque eles demarcam o espaço c/ a finalidade manter uma relação de poder entre os mesmos e os que fazem a sociedade.

Quadro1 - Quadro demonstrativo da situação de aplicação.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

No processo de escolha os professores-colaboradores JEA e FRAN elegeram todas as espacialidades como sendo um território, enquanto que a colaboradora ELI elegeu três (3) pedaços dos flanelinhas, praça e áreas de narcotráfico. Assim, aplicaram a espacialidade praça a conceitualização de território, apesar dessa não se constituir enquanto tal.

No entanto, em suas justificativas expressaram que são as relações estabelecidas entre os homens (JEA – “[...] possuem lutas de classe [...]”) que determinam o fenômeno território, além dessas relações serem estabelecidas como uma ação humana intencional (FRAN – “[...] o poder predomina de acordo com os interesses [...]”) que emana dos interesses dos agentes sociais que estabelecem um processo de territorialidade. Assim, atribuem à materialização do fenômeno território as relações que são efetivadas entre homem-natureza-sociedade (ELI – “[...] determinado pela existência de vários tipos de relações que ocorrem de acordo com determinadas necessidades do homem que à todo momento sofre transformações nas relações sociais, políticas, econômicas, de trabalho, entre outras”).

A professora-colaboradora CRIS em suas escolhas elegeu as espacialidades pedaços dos flanelinhas e áreas de narcotráfico como um território, expressando em sua justificativa que tal fenômeno se constitui por meio das intenções dos agentes sociais de efetivar as relações de poder que estabelecem as relações sociais entre os referidos agentes, permitindo a produção-

apropriação territorial concretizando uma delimitação física no processo de territorialidade (CRIS – “Porque eles demarcam o espaço c/ a finalidade manter uma relação de poder entre os mesmos e os que fazem a sociedade”).

Evidenciamos que esses profissionais, mais especificamente, JEA, FRAN, ELI e CRIS apesar de alguns indicarem a praça (lugar) como um território, já estabelecem graus elevados de generalizações, considerando que as suas explicações sobre as relações que estabelecem o fenômeno território ultrapassam grau do sensório-perceptível dos seus conceitos espontâneos, pois atribuem às suas explicações relações que são estabelecidas entre homem-natureza-sociedade (*lutas de classe, relações de poder, relações sociais, relações de trabalho, econômicas e políticas*), que são apreendidas pelos sujeitos apenas quando desenvolvem capacidades cognitivas que permite estabelecer generalizações abstratas à compreensão dos fenômenos da realidade.

Nesse sentido, podemos retomar os conhecimentos prévios desses colaboradores que atribuíam às explicações das relações que materializavam o fenômeno território (FRAN – “Pessoas que convivam [...]”; JEA – “[...] o local em que nos moramos”; ELI – “[...] um espaço de[...] ocupado [...]”; CRIS – “[...]as pessoas que vivem”) apenas ao perceptível, não explicitando graus elevados de generalizações abstratas necessárias à compreensão das complexas relações que determinam o processo de produção-apropriação territorial.

No entanto, a professora-colaboradora MAR apesar de eleger duas espacialidades (pedaços dos flanelinhas e áreas de narcotráfico) que expressam as relações que materializam um processo de produção-apropriação territorial, explicitou suas justificativas de forma confusa e difusa (MAR – “Pedaços dos flanelinhas – é uma sociedade comum que abrange interesses da sociedade. Áreas de narcotráfico – é uma espacialidade porque apesar de ilegal é mundial”) demonstrando que ainda mantém sua conceitualização presa ao grau do sensório-perceptível. Esse aspecto já havíamos constatado nas análises reflexivas da conceitualização



de território da referida colaboradora, obtido por meio de entrevista, na qual ela atribuiu o significado de território por meio de uma exemplificação, prendendo-se as suas experiências imediatas (MAR – “A nossa escola aqui é um território, a escola é um território delimitado [...]”).

A espacialidade *praça*, não pode ser determinada como um território, porque se constitui em um arranjo espacial situada nas cidades, onde se estabelecem relações entre os sujeitos sociais através de atividades de lazer, encontros, desencontros, conversações, identidades e afetividades, constituindo-se de suas vivências e experiências. Assim, essa espacialidade não expressa as relações que se estabelecem no fenômeno território.

No entanto, a mobilidade espaço-temporal das relações estabelecidas entre os agentes sociais que determinam os tipos de fenômenos que se constituem em uma dada espacialidade não nos permite afirmar que o lugar *praça* se constitui enquanto tal por tempos futuros ou pretéritos. Assim, o que é em um dado momento pode deixar de ser em tempos contíguos ou longínquos configurando o caráter dialético das relações que materializam os fenômenos da realidade.

Ressaltamos que não foi sistematizada situação de aprendizagem que permitissem a esses profissionais ressignificarem seus conhecimentos a respeito dos seus conceitos de lugar geográfico, possibilitando a aplicação da conceitualização de território na espacialidade que representava esse fenômeno (lugar) por meio de aspectos perceptíveis do real (delimitação física).

Depreendemos que a escolha da espacialidade *praça* como sendo um território pelos colaboradores FRAN, JEA e ELI deram-se pelos motivos que os conduziram a isolarem a delimitação física que estabelece os limites da referida espacialidade, como sendo atributo deste, fazendo os professores-colaboradores reconhecê-la como um território demarcado. Esse

aspecto fica mais evidente quando a professora-colaboradora ELI, na justificativa das escolhas, expressa que: “Estes determinados espaços ocupados, são território por sua limitação física [...]”.

Nesse sentido, evidenciamos que apesar das atribuições conceituais de alguns professores-colaboradores demonstrarem que desenvolveram grau de generalizações abstratas, os seus significados ainda permanecem associados ao estágio dos conceitos espontâneos atrelado ao pensamento perceptível. Esse grau de conceitualização permite que esses profissionais nas suas significações, atribuam aos fenômenos distintos as mesmas atribuições conceituais, isso ocorre em virtude das semelhanças entre qualquer atributo que lhe chama a atenção, nesse caso específico, à delimitação física, que para eles representa o conceito abstrato de território, por ter abstraído o referido atributo com base nas generalizações abstraídas nos estudos sobre o conceito em foco.

Devemos considerar que o conceito de território configura-se como um conceito supra-ordenado, assim, seus atributos (relações sociais, relações de poder e delimitação física) constituem-se de outros conceitos. Segundo Vigotski (2000b, p.116), “um conceito supra-ordenado implica uma série de conceitos subordinados[...]”, isso implica na exigência de graus de generalizações abstratas elevados.

No entanto, não podemos desconsiderar os aspectos abstraídos pelos professores, já que, desenvolveram graus de generalidades abstratas mais elevados do que evidenciavam os seus conhecimentos prévios. Isso nos permite dizer que esses profissionais realizaram cada vez mais generalizações, conduzindo-os à direção de graus elevados de abstração, atribuindo seus significados por meio de signos e iniciando o processo de aplicação de formas deliberadas e conscientes das suas significações.

Contudo, podemos afirmar que a aplicação da conceitualização de território, a um fenômeno distinto (lugar – praça), também é consequência do processo de ensino-

aprendizagem dos professores-colaboradores, na construção dos conhecimentos da Geografia, estabelecido no percurso das suas vidas escolares norteado pelo livro didático, que ainda influencia significativamente as práticas docentes dos professores na instituição escolar (PC – “Em que você se fundamenta teoricamente pra preparar suas aulas de Geografia?” MAR. – “[...] no livro didático”. ELI – “[...] mais nos livros, principalmente nas aulas de Geografia [...] é sempre mais com o livro”. FRAN – “[...] mais nos livros didáticos”. CRIS – “[...] em livros desses mesmos didáticos”. SOL – “[...] os livros didáticos”. JEA – “[...] basicamente na leitura de conteúdos que estão inseridos nos livros didáticos”)., como também, da forma como esses profissionais ressignificam e constroem seus saberes nessa área de conhecimento.

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos instituídos nas escolas não são efetivados de forma significativas. Segundo Vigotski (2001), a deficiência da instituição escolar consiste, na mediada em que os sujeitos são inseridos num processo de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos verbal, esquemático que não promove avanços qualitativos desses saberes, fato que os conduzem a permanecer no grau dos conceitos espontâneos.

Considerando que o “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seria impossível de acontecer” (VIGOTSKI, 2000a, p.118), podemos afirmar que o processo de aprendizagem instituído pelos professores na construção dos seus conceitos científico, os quais são responsáveis pela sistematização desses saberes no espaço escolar, não estão promovendo os seus desenvolvimentos internos, nem tão pouco, a apreensão das relações que são estabelecidas entre homem-natureza-sociedade que materializam os fenômenos da realidade.

Os conceitos científicos representam a compreensão simbólica que os homens têm de determinado fenômeno da realidade. Assim, os significados que atribuímos aos fenômenos

são pensados de maneira que não é necessário estarmos em contato direto com determinado fenômeno para representá-lo, mas os representamos por meio de signos que expressam as complexas relações que os materializam.

Nesse sentido, as compreensões dos fenômenos da realidade determinam as relações sociais que os sujeitos estabelecem com o mundo exterior, é por meio dos significados atribuídos pelo sujeito ao mundo que se constituem a mudança e a transformação dessas relações, modificando a própria forma do pensamento humano.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem conceptual configura-se no domínio de instrumentos e signos no processo de apropriação da produção cultural, histórica e socialmente produzida pelos homens em sociedade. Assim, explicita-se nessa idéia a atividade humana como princípio desse processo em que o sujeito se apropria das formas de pensamento, especificamente humanas, que possibilita a construção de novas estruturas cognitivas, promovendo o desenvolvimento humano.

Segundo Leontiev (1988., p.257), “o processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas”. Portanto, a aprendizagem de conhecimentos construídos histórica e socialmente está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento psíquico humano.

No entanto, as formas individualizadas de ressignificação de conhecimentos instituídos pelos professores nas instituições escolares e o processo de formação profissional a que são submetidos não permitem a esses profissionais, enquanto seres cognoscitivos, um processo de desenvolvimento profissional e humano.

Como pudemos constatar, os professores, em suas práticas docentes, ressignificam seu conhecimento por meio das leituras realizadas em livros didáticos, além disso, ainda não internalizaram a importância da construção de espaços colaborativos na escola para que

promovam um processo de reflexões críticas sobre suas práticas educativas, instituídas no espaço escolar e, dos seus saberes docentes (experenciais, pedagógicos e das áreas de conhecimentos).

Nesse sentido, os conhecimentos apreendidos pelos professores, no âmbito de suas práticas docentes e de formação, não ultrapassam o grau do pensamento empírico, em que esses profissionais norteiam suas ações educativas com base em situações experenciais vivenciadas em circunstância diversas ou em apropriação do discurso de teóricos renomados como destaca Vigotski (2000a, 2000b, 2001), Zaballa (1998), Ferreiro (1995), Freire (1996), entre outros, no intuito de justificar as intervenções no processo de ensino-aprendizagem desenvolvidas por eles em sala de aula.

Apesar da década de 1990 e o início do século XXI terem se configurado como um avanço no processo de formação profissional dos educadores em virtude do grande número de curso de formação contínua e em serviço destinado a esses profissionais, isso não possibilitou avanços qualitativos significativos em termos práticos das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no espaço escolar.

Assim, pudemos constatar a deficiência dos cursos de formação no processo de produção/apropriação de conhecimentos e desenvolvimento integral dos professores. Esses são construídos com base nas situações experenciais ou em livros didáticos, não sendo suficientes para processar a compreensão das complexas relações que se estabelecem no contexto em que as suas práticas educativas são desenvolvidas no interior da escola e da sociedade.

As políticas públicas para educação, em particular no Brasil, incorporaram diretrizes determinadas por instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre outras, que direcionaram a formação dos

professores a uma polivalência profissional, ou se melhor caber, professores multiquificados<sup>10</sup>. Isso não implica em afirmar que essa formação promova o desenvolvimento integral dos professores.

Nesse sentido, as políticas públicas para a educação desenvolvidas no Brasil voltam-se à formação de profissionais que possam acompanhar as exigências do mercado de trabalho, que fica evidente quando recorremos ao Relatório para a UNESCO (BRASIL, 2001), da

Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que recebeu no Brasil total apoio pelo Ministério da Educação e Cultura para sua publicação. Segundo o referido relatório (BRASIL, 2001, p.159), “melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países”, os quais devem desenvolver algumas medidas para proporcionar esse processo de avanço “qualitativo” e motivacional, incluindo dentre elas a formação contínua e inicial.

A esse respeito, o Relatório da UNESCO afirma que na formação contínua, “o recurso a técnica de ensino a distância pode ser uma fonte de economia[...]”, enquanto que, na formação inicial, “tendo em conta o papel do futuro professor no desenvolvimento da personalidade dos alunos, esta formação deverá incidir sobre tudo nos quatro pilares da educação[...]”(BRASIL, 2001 p.159/160).

A formação dos professores norteadas por esses princípios, em primeiro, lugar descarta a atuação direta do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem na construção dos saberes docentes, em particular, nos cursos de formação contínua e impede a construção de espaços colaborativos de aprendizagem à formação profissional no espaço escolar, além de reforçar a idéia de desenvolver a formação inicial dos professores e, por consequência a contínua, nos quatro pilares da educação: aprender a viver, a conhecer, a fazer e a ser.

---

<sup>10</sup> Aquele profissional que incorpora às suas funções diferentes habilidades profissionais.

Esses pilares, explicitam a aprendizagem de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em todos os graus de ensino. Entretanto, o saber direcionado à formação profissional dos sujeitos (saber fazer) contempla uma formação pragmática, utilitária de adaptação dos profissionais as exigências futuras do mercado de trabalho. O saber destinado à aprendizagem dos conhecimentos científicos (aprender a conhecer), determina que o indivíduo deva compreender o mundo que o rodeia, para aprender a comunicar-se e desenvolver suas capacidades profissionais à medida que seja necessário à sua sobrevivência na sociedade (BRASIL, 2001).

Nesses pressupostos, são expostas as intenções de desenvolver nos cursos de formação dos profissionais da educação, uma formação que seja imediatista, e utilitarista. Assim, não desenvolvem reflexões sobre a importância da articulação entre os saberes docentes (teoria – prática), nem tão pouco, da importância da construção dos conceitos científicos das áreas de conhecimentos para o desenvolvimento profissional e psíquico dos educadores. Essa política é reforçada pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia - (BRASIL, 1997), que propõe a aprendizagem desses saberes pelos alunos, mas não realiza uma discussão direcionada aos professores, que contemple as relações que materializam esses fenômenos e, não faz referência a nenhuma teoria que trate sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos em crianças.

Desta forma, os cursos de formação direcionam os professores para aprendizagem de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos professores nas suas ações educativas, tornando esse conhecimento um saber prático, não permitindo que esses profissionais ultrapassem o grau do pensamento empírico. Considerando que esse grau de pensamento está, mais especificamente, relacionado à aprendizagem cotidiana pode desenvolver-se por meio de uma aprendizagem norteadas pelos saberes construídos fora dos

cursos de formação, no desenvolvimento das práticas docentes no espaço escolar, ou seja, essa proposta permite construir apenas os saberes da experiência.

A essência da questão não está no pequeno volume de conhecimentos, nas limitações do horizonte e na insignificância dos próprios fatos, não está em que o homem é sempre coisa de pouca importância e sabe pouco mas, antes, em que a própria transformação do homem em máquina de educar, por sua natureza psicológica, o aprofunda demais (VIGOTSKI, 2001, p.449).

Consideramos que o professor, no atual contexto histórico-social, deve superar as práticas mecânicas de ressignificação dos seus saberes, construindo uma consciência das relações multifacetadas das suas práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar e das práticas sociais instituídas fora dela.

Portanto, é diante dessas reflexões que se configura a importância de instituir com os professores espaços colaborativos de aprendizagens sociais e deliberadas dos conceitos científicos, articulado com os outros saberes docentes (pedagógicos e experienciais), no intuito de desenvolver com esses profissionais práticas de produção de conhecimentos socialmente construídos à compreensão da essência dos fenômenos, sistematizando situações de aprendizagem que permitam a esses profissionais modificarem as formas de compreender o mundo objetivo, transformando o conteúdo e as formas de pensamento e estabelecendo possibilidades de promover o desenvolvimento humano e profissional dos educadores.



## **5 – A ELABORAÇÃO CONCEPTUAL: REFLEXÕES CRÍTICAS E PERSPECTIVAS.**

Neste capítulo, inicialmente, desenvolvemos um resgate reflexivo da forma/conteúdo que constitui o nosso trabalho de pesquisa, posteriormente, realizamos discussões crítico reflexiva sobre algumas conclusões que se materializaram no decurso do processo da construção do nosso objeto de estudo.

A pesquisa arraiga-se em uma proposta mais ampla de intervenção no processo de elaboração conceptual com os professores do ensino fundamental, cujas finalidades é instituir no espaço escolar práticas colaborativas de formação profissional e desenvolvimento pessoal, permitindo estabelecer sistematicamente a formação continuada do profissional crítico-reflexivo.

Nesse contexto, o nosso objeto de estudo se constituiu na análise do processo de elaboração conceptual de território na Geografia com os professores das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. O campo empírico da pesquisa foi a Escola Municipal Dr. Julio Sena – Ceará Mirim/RN – na qual desenvolvemos uma mediação pedagógica no intuito de possibilitar aos atores sociais encaminhamentos de reflexões críticas que se constituíram em situações sociais e deliberadas de aprendizagem, norteadas pela perspectiva sócio-histórica de educação, na formação e desenvolvimento de conceitos ancorados nos estudos de Vigotski, na concepção crítica da Geografia e na pesquisa qualitativa do tipo colaborativa.

Os estudo de Vigotski (2000b) contribuem significativamente para a formação dos educadores ao postular a importância do processo de formação e desenvolvimento dos conceitos científicos na instituição escolar. Portanto, a compreensão dessa dimensão educativa nos permitiu sistematizar uma proposta de intervenção com os professores numa perspectiva crítico-reflexiva.

Inicialmente, desenvolvemos reflexões a respeito do processo sócio-histórico que nos conduziu a construção do objeto de estudo desta pesquisa, por meio de uma narrativa autobiográfica a respeito do processo de ensino-aprendizagem a que foi submetido no curso da escolaridade formal e formação profissional. Assim, refletimos sobre as idéias do pensamento dos meus professores nas minhas concepções a respeito do referido processo, em particular, o ensino da Geografia, objetivando a realização de reflexões referente às formas/conteúdos que foram instituídas durante a minha vida escolar.

Nesse sentido, o ensino da Geografia nas escolas que frequentei, nas décadas de 1970 e 1980 (ensino fundamental e médio), não se desvinculava das características herdadas do ideário positivista do início do século XIX. Considerando que os saberes transmitidos pelos professores instituíam obstáculos ao desenvolvimento do raciocínio e a compreensão da forma integral dos fenômenos da realidade numa perspectiva empirista-naturalista, expressos em um modelo de aprendizagem norteado pelo Behaviorismo, mantendo-se acrítico e a-histórico.

No entanto, no curso de Pedagogia – PROBÁSICA/UFRN - tive a oportunidade de desenvolver reflexões críticas por meio da sistematização de situações de ensino-aprendizagem pelos professores de diversas disciplinas, dentre as quais, Fundamentos Socioeconômicos da Educação, Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Sociologia da Educação, Didática, Ensino da História, Seminários I e II com os temas Processo de alfabetização e Produção de texto, entre outras, que promoveram avanços qualitativos nas nossas concepções de ensino-aprendizagem, educação e indivíduo que permeavam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aulas.

Entretanto, foi diante das discussões sistematizadas na disciplina Ensino da Geografia no 1º Grau I e II, que passei a ampliar o interesse sobre os conteúdos dessa área de conhecimento e a refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem desses saberes no espaço escolar. As reflexões desenvolvidas nessa disciplina, me inseriram em um

processo de formação continuada que possibilitou por meio de uma proposta teórico-metodológica análises crítico-reflexivas dos aportes teórico-metodológicos que orientavam as nossas práticas docentes em sala de aula, mais especificamente, no ensino da Geografia.

A apreensão do conhecimento sistemático do processo histórico que instituiu a Geografia enquanto área de conhecimento científico e escolar, das concepções geográficas que norteiam os conteúdos, e a forma/conteúdo do processo de ensino-aprendizagem que implementávamos nas escolas, contribuiu significativamente para a nossa compreensão do processo de ensino-aprendizagem da Geografia que desenvolvíamos nessas instituições, atribuindo sentidos às nossas práticas educativas. Assim, compreendemos que a nossa postura enquanto educadores configuravam-se em consequência do próprio processo de formação a que fomos submetidos, orientados com base em uma concepção tradicional da Geografia e pela ausência de discussões sistemáticas sobre o processo de desenvolvimento e formação conceitual à luz de uma abordagem progressista de educação.

Em seguida, realizamos discussões a respeito dos aportes teórico-metodológicos que nortearam essa pesquisa. Assim, desenvolvemos reflexões sobre esses aspectos com base nos estudos de Ibiapina (2004), Bartomé (1986), Kemmis e McTaggart (1988), Arnal, Del Rincon e Latorre (1992), Pimenta e Ghedin (2002), entre outros.

Essas reflexões nos possibilitaram apreender os princípios da pesquisa colaborativa, a qual concebemos como um processo investigativo que permite aprendizagens sociais e da reflexão crítica, promovendo o desenvolvimento integral dos colaboradores. Isso se configura em virtude da pesquisa colaborativa ser uma proposta teórico-metodológica que se estabelece por meio de interesses mútuos, que envolvem intenções de investigação e transformação de práticas docentes por meio de reflexões críticas à construção dos saberes docentes.

Diante desses pressupostos, o processo colaborativo que se insere neste tipo de pesquisa vai além da obediência pelos professores de atividades pré-estabelecidas por

pesquisadores, mas compreende ações intencionais instituídas nas relações interpsicológicas para o desenvolvimento profissional e humano dos sujeitos sociais envolvidos nela. Assim, a colaboração se constituiu enquanto intervenções deliberadas de sujeitos sociais no processo de desenvolvimento integral de outro(s) sujeito(s).

Para construir reflexões sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos com os professores das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em particular, o conceito de território na Geografia, foi necessário desenvolver intervenções pedagógicas que se efetivaram por meio de uma proposta teórico-metodológica da pesquisa qualitativa do tipo colaborativa. Para compreendê-la, fez-se necessário traçar uma descrição reflexiva das etapas que lhe são inerentes.

Iniciamos as ações pedagógicas consideradas no planejamento da intervenção que contemplavam diagnóstico dos conhecimentos prévios dos professores a respeito do conceito de território e situações de intervenções por meio das reflexões críticas, instituídas nas situações sociais e deliberadas de aprendizagens no que tange a ressignificação de conhecimentos e elaboração conceitual, com a colaboração de todos os participantes da pesquisa.

Assim, os conhecimentos prévios dos professores-colaboradores, atribuídos a território, eram pautados em pressupostos teóricos das concepções tradicionais (positivismo) e humanístico-cultural (fenomenologia) da Geografia. Esses significados não contemplavam as complexas relações entre os fenômenos sociais que integravam, de maneira global, a materialização do referido conceito.

Nesse sentido, os significados atribuídos pelos professores-colaboradores restringiam-se aos fenômenos que não ultrapassavam o limite do sensório perceptível, tais como: *lugar de vivência, convivência, moradia, ocupado por pessoas, divisão, país, cidade, bairro, um estado, nosso espaço*. Assim, evidenciamos a necessidade de se propor situações de reflexões

críticas que conduzissem a reelaboração conceptual de território na Geografia com esses profissionais. Constatamos que a forma de apreensão desses profissionais sobre os conhecimentos dessa área do saber se restringiam às informações contidas em livros didático, que reforçam os pressupostos de uma Geografia escolar que privilegia os aspectos relacionados as suas experiências imediatas, explicitando elementos culturais e as relações sociais por meio de aspectos concretos e factuais da realidade e conduzindo os professores a uma aprendizagem mecânica dos conhecimentos geográficos norteados pelos postulados positivistas e fenomenológicos.

Iniciamos no espaço escolar o processo de intervenção com os professores da elaboração conceptual de território na área da Geografia, desenvolvendo situações de aprendizagem que permitissem reflexões críticas a respeito dos conhecimentos dessa área do saber, em particular, dos atributos do conceito em estudo.

As situações de aprendizagem ocorreram por meio de dose (12) sessões reflexivas em que desenvolvemos discussões teóricas a respeito de conhecimentos específicos da Geografia, entretanto, optamos por priorizar em nossas descrições reflexivas cinco (05) sessões reflexivas, nas quais sistematizamos debates necessários à elaboração conceptual de território. Para efetivarmos considerações a respeito do processo de elaboração conceptual dos professores, fizemos análises descritivas reflexivas da forma como os significados dos colaboradores se constituíram no processo de intervenção, mediado pelo pesquisador-colaborador.

No transcorrer do processo de elaboração conceptual, proporcionado na pesquisa através das relações sociais de aprendizagens, efetivadas por meio das situações de reflexões críticas mediadas pelo pesquisador-colaborador, evidenciamos que a cada momento os significados do conceito de território, atribuídos pelos professores, adquiriam graus de generalidades mais elevados. Eles passaram a elaborar abstrações por meio de análises e

sínteses que permitiam identificar aspectos (conceitos-atributo – relações sociais, relações de poder e delimitação física) essenciais a apreensão do conceito em foco.

Apesar desse conceito ser classificado como um conceito supra-ordenado, cujos atributos constituem-se de outros conceitos, não impediu que a proposta teórico-metodológica promovesse aos professores-colaboradores um acesso a rupturas com graus dos conceitos espontâneos construídos por meio das experiências imediatas, com base no perceptível, palpável, nas semelhanças concretas e nas suas funcionalidades.

Nesse sentido, os professores atribuíram a território um significado que o idealizava como um todo harmônico controlado pelo Estado, com base nos postulados positivistas, ou como o lugar de experiências vividas, norteadas pela fenomenologia. Com a nossa intervenção embasada pela opção teórica da Geografia Crítica, norteadas pelos pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético, permitiu aos professores avanços qualitativos, que lhes possibilitou atingir graus mais elevados de generalizações dos atributos-conceito de território (relações sociais, relações de poder e delimitação física), iniciando um processo de superação dos significados construídos pelas suas experiências imediatas, numa visão empírico-naturalista e cultural com base na percepção dos aspectos aparente da realidade social, referenciados nas perspectivas Tradicional e Humanístico-cultural da Geografia.

Nas reflexões desenvolvidas nas sessões reflexivas, norteadas pela concepção Crítica da Geografia, discutimos o fenômeno território no intuito de permitir aos professores reflexões críticas e a interpretação das contradições instituídas na sociedade, possibilitando conceber o território enquanto produto-processo social das relações que se estabelecem entre homem/meio/sociedade. Nessa perspectiva, no processo de intervenção possibilitamos aos professores generalizações das análises dos processos que consolidam os fenômenos que envolvem os interesses dos agentes sociais na produção-apropriação do território.

Desta forma, não discutimos o conceito de território apenas amparado por significações que enfatizam a sua delimitação cartográfica, como espaços imutáveis, um território fundamentalmente anexado ao poder político do Estado. Foi preciso colocar em questão o seu uso, considerando as relações sociais determinadas pelo momento histórico vivenciado pela sociedade.

As atribuições elaboradas pelos professores permitiram operar com grau de generalizações abstratas, demonstrando avanços qualitativos, em seus processos de aprendizado. Assim, as significações atribuídas pelos professores após o processo de intervenção demonstravam que esses profissionais passaram a compreender o fenômeno território como um produto-processo das ações humanas, que se instituem por meio das relações de poder estabelecidas entre os agentes sociais que se expressa numa delimitação física, como podemos observar nos extrat abaixo:

Prof. ELI – “Lócus de relações sociais[...] sobre a qual se exerce diferentes funções sociais, econômicas, políticas, de poder[...]”;

Prof. CRIS – “É uma demarcação onde tem que ter aquela ligação do poder e também tem que ter a relação social”;

Prof. JEA – “Lugar onde há relações diferenciadas e que possui espaço físico de acordo com as necessidades sociais, econômicas e políticas[...]”;

Prof. MAR – “[...] um território delimitado”;

Prof. FRAN – “É um espaço demarcado pela interação do poder na sociedade”;

Prof. SOL – “[...] é uma área delimitada que acontece a gestão de poder surgindo assim a demarcação física”.

Essa pesquisa foi realizada em um contexto que está propício à circunstância adversas ao processo de construção e ressignificação dos conhecimentos dos professores, que se instituíram através de situações diversas, tais como: ocasiões que implicava em cancelamento das sessões reflexivas (greves, reuniões, eventos, entre outros), ausência dos professores colaboradores para participarem de cursos de formação ou por motivos particulares, não leituras do instrumento base (FELIPE, 1998b, p. 9-29), destinado às reflexões, entendendo a realização dessas leituras como um fator essencial ao processo de formação e

desenvolvimento de conceitos, condições adversas aos profissionais que exerciam dupla jornada de trabalho e, estudos em outro turno, carência de funcionários para desenvolver as atividades planejadas pelos professores no transcorrer do processo para garantir a permanência dos alunos na escola, objetivando o pleno desenvolvimento das situações de aprendizagem, entre outros aspectos. Assim, não podemos afirmar que o grau de internalização do conceito nuclear seja considerado o maior grau de cientificidade.

Entretanto, ressaltamos que dentre esses aspectos significativos que interferiram no processo de elaboração conceitual dos professores-colaboradores, consideramos que as constantes ausências de alguns nas sessões reflexivas e as leituras que em alguns momentos não eram realizadas por eles, tornaram-se obstáculo na internalização dos atributos-conceito por meio da efetivação sistemática das intervenções mediadas pelo pesquisador-colaborador.

Esse fato nos permitiu uma diversidade de atribuições de significados construídos pelos professores-colaboradores, os quais enquadrámos em três (3) graus de generalidades em nossas análises: os professores (ELI, JEA e CRIS) que isolaram os atributos (relações de poder, sociais e delimitação física) e aplicam outros atributos que não se configuram enquanto essenciais a conceitualização de território (relações econômicas e de trabalho), utilizando-se de aspectos que se relacionam com o contexto social onde se consolidam suas experiências cotidianas; A professora-colaboradora (MAR) que explicita atributo por meio de sua exemplificação, expressando seu significado por meio das relações perceptuais e aqueles (FRAN e SOL) que em suas significações estabelecem relações entre os atributos a graus do pensamento abstrato, configurando generalizações conceptuais.

No entanto, evidenciamos que o nosso processo de intervenção no processo de elaboração conceptual dos professores-colaboradores permitiu avanços qualitativos que possibilitaram estabelecer o início do processo de superação das conceitualizações à luz das perspectivas positivista e fenomenológica e das práticas mecânicas de ressignificação de



conhecimentos estabelecidas por eles no espaço escolar.

Ressaltamos que a influência das formas mecanizadas de ressignificação dos seus conhecimentos estabelecidas no espaço escolar, realizadas por meio das leituras dos livros didáticos, conduziram os professores-colaboradores à apropriação dos conceitos e saberes expressos nesses instrumentos numa perspectiva empírico-naturalista, apontando como outro aspecto que se constituiu em obstáculo significativo na elaboração do conceito de território dos partícipes.

Nesse sentido, desenvolvemos com cinco (5) dos seis (6) colaboradores uma situação de aplicação que permitisse aos professores aplicar o conceito de território em diferentes situações enunciativas. Assim, constatamos que alguns desses profissionais aplicavam de forma consciente a conceitualização de território em algumas das espacialidades geográficas (áreas de narcotráfico, pedaços dos flanelinhas e município de Ceará Mirim), que representam as relações que materializam o referido fenômeno. Isso se configurou, principalmente, nas análises/reflexivas realizadas sobre as justificativas das escolhas dos professores das referidas espacialidades (JEA – “[...] possuem lutas de classe [...]”]; FRAN – “[...] o poder predomina de acordo com os interesses [...]”]; ELI – “[...] determinado pela existência de vários tipos de relações que ocorrem de acordo com determinadas necessidades do homem que à todo momento sofre transformações nas relações sociais, políticas, econômicas, de trabalho, entre outras”]; CRIS – “Porque eles demarcam o espaço c/ a finalidade manter uma relação de poder entre os mesmos e os que fazem a sociedade”).

Contudo, essa tarefa evidenciou que apesar dos professores-colaboradores terem desenvolvido generalizações abstratas a respeito do conceito em foco, ainda são influenciados pelos conhecimentos fossilizados, por meio da apreensão mecânica dos conhecimentos selecionados nos livros didáticos.

Os livros didáticos privilegiam a linguagem cartográfica como elemento essencial à

compreensão do fenômeno território, expressando as diferenças sociais que ocorrem nesse fenômeno por meios de uma descrição simplória, considerando-o como um lugar onde as pessoas vivem e concebendo o Estado como uma instituição em que emana todo o poder instituído numa área delimitada.

Esses pressupostos teóricos evidenciam que os livros didáticos utilizados pelos professores, para a sistematização das aulas de Geografia e para a construção dos seus conhecimentos nessa área do saber, expressam o ideário positivista e fenomenológico que apregoa uma geografia escolar empírica pautada apenas nos aspectos visíveis e mensuráveis dos fenômenos da realidade.

Apesar dos professores-colaboradores no processo de desenvolvimento das situações de intervenções, em algumas ocasiões, não terem desempenhado de forma irrestritas as tarefas, isso não implica em afirmar que não se constituíram entre os partícipes um processo colaborativo. A colaboração não se constitui apenas na participação efetiva das atividades estabelecidas no percurso do processo investigativo, mas na ação consciente e deliberada no processo de desenvolvimento profissional e humano dos partícipes.

Estes, mesmo que não tenham participado de algumas sessões reflexivas, não terem realizado leituras ou expressarem a vontade de se desligar da pesquisa, contribuíram significativamente para avanços qualitativos do processo de elaboração conceptual. Assim, não podemos desconsiderar esse aspecto em virtude da influência de uma compreensão estereotipada de sujeitos ativos/passivos, instituídas por práticas investigativas tradicionais que determinam a obrigatoriedade da participação incondicional dos professores em todas as atividades pré-estabelecidas. Nessa perspectiva, as pesquisas que tomam como parâmetro idéias conservadoras de sujeitos de pesquisa, desconsideram qualquer eventualidade que surja na vida social do profissional, negando o contexto histórico-social vivenciado por eles. Compreendendo o processo colaborativo com base nesses princípios não estaríamos

estabelecendo coerência entre as práticas investigativas, desenvolvidas nesta pesquisa e o nosso referencial teórico-metodológico que tem como base a perspectiva sócio-histórica.

Nessa perspectiva, devemos considerar a importância das interações sociais estabelecidas entre os professores-colaboradores de forma intencional e deliberada como uma ação colaborativa no processo de aprendizagem e construção social de seus conhecimentos, contribuindo, inclusive, com as mediações realizadas pelo pesquisador-colaborador. Assim, ressaltamos a importância da colaboração estabelecida entre os sujeitos mais experientes no processo de desenvolvimento dos menos experientes, que permitiu atuar na zona de desenvolvimento imediato criando possibilidades de atingir graus potenciais de desenvolvimento.

Com base nesses pressupostos, compreendemos que no processo de elaboração conceptual, realizado com os professores-colaboradores, efetivou-se situações de aprendizagens em que os partícipes atuaram de forma significativa e deliberada, instituindo relações interpsicológicas mediadas pela linguagem estabelecidas nas situações sociais e deliberadas de aprendizagens, fazendo com que os parceiros internalizassem por meio de signos as generalizações abstratas dos atributos-conceito de território, transformando as relações interpessoais em intrapessoais. Assim, construiu-se, através da mediação pedagógica, em colaboração, situações de aprendizagem cujos saberes elaborados possibilitaram a produção por parte dos professores generalizações e relações em graus diversificados (perceptíveis e abstratos).

Nesse sentido, consideramos nesta pesquisa a aprendizagem como algo prospectivo que precede ao desenvolvimento, e o processo colaborativo como um procedimento que se constituiu enquanto intervenções deliberadas de sujeitos sociais no processo de desenvolvimento integral de outros sujeitos e, por esse motivo, não é algo que se apreenda de forma natural, mas nas interações sociais mediadas e estabelecidas pelos sujeitos sociais que

fazem parte do processo de co-investigação e aprendizagem. Portanto, ressaltamos que o percurso do processo de intervenção na elaboração conceitual se efetivou por meio de processos colaborativos.

Essas reflexões nos direcionam a refletir sobre a importância que a mediação pedagógica exerce como atividade fundamental à formação do profissional crítico-reflexivo. Percebemos que as interações sociais instituídas nos espaços colaborativos na escola entre pesquisador-colaborador/professores-colaboradores e entre os professores-colaboradores, constituíram-se na principal fonte de desenvolvimento profissional e cultural dos sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, os estudos de Vigotski (2000a, 2000b) nos direcionam a uma visão macrosocial do processo colaborativo, para o desenvolvimento profissional e humano (IBIAPINA, 2004).

No processo de investigação colaborativa devemos considerar a influência de concepções educacionais, ideológicas, políticas e culturais tradicionais na formação dos professores. Esses aspectos durante o percurso do desenvolvimento das tarefas docentes dos profissional-colaboradores, impediram a internalização da importância de instituir no espaço escolar situações sociais e deliberadas de aprendizagens dos saberes docentes (saberes da experiência, saberes pedagógicos e os saberes das áreas de conhecimentos) e como práticas colaborativas de reflexões críticas no intuito de permitir rupturas com as ações mecanizadas de suas práticas educativas.

Desta forma, é necessário instituir na escola lugares de debates que promovam de forma efetiva situações deliberadas de colaboração no processo de formação profissional, para que esse processo seja apreendido e internalizado de forma consciente e deliberada pelos professores.

Ressaltamos que os avanços qualitativos com relação ao processo de formação e desenvolvimento de conceitos por meio de práticas colaborativas estabelecidos neste trabalho

de pesquisa não se restringiram apenas aos professores-colaboradores, mas exerceu influência significativa à apreensão pelo pesquisador-colaborador das complexas relações que materializam os fenômenos da realidade, como também, um entendimento das dimensões da importância da sistematização de pesquisas desse cunho para a superação de idéias, concepções e conceitos de indivíduo, educação e sociedade que dificultam a compreensão das complexas nas dimensões políticas, ideológicas, culturais e sociais implícitas que interferem na formação e desenvolvimento do profissional da área da Educação.

Assim, destacamos a importância do processo de formação e desenvolvimento de conceitos para o desenvolvimento integral dos profissionais da Educação, como de qualquer área profissional, em virtude deste processo permitir a apreensão das formas mais complexas do pensamento humano, em que os sujeitos envolvidos nesse processo deverão ter a oportunidade de apreenderem, de maneira mediada, o domínio das operações simbólicas, práticas e teóricas construídas histórica e socialmente pela sociedade humana, permitindo aos professores a apreensão de forma consciente a compreensão desses fenômenos, possibilitando desenvolver o pensamento teórico.

A esse respeito, Vigotski (2001, p.451) afirma que:

Não basta que ele saiba o que, segundo as suas exigências, devem saber os seus alunos, e que à noite ele prepare principalmente as respostas para as perguntas que provavelmente lhes serão feitas na aula do dia seguinte. Só pode passar informações em forma interessante aquele que for capaz de dar cem vezes mais do que efetivamente tem de dar.

Nesse sentido, espaços colaborativos devem ser construídos para concretizar situações de aprendizagem dos conceitos científicos articulados com os saberes experienciais e pedagógicos dos professores, como agentes responsáveis pela sistematização dos conceitos das áreas de conhecimentos, promovendo rupturas com as formas individualizadas e

mecânicas na construção dos seus saberes e das práticas docentes tradicionais desenvolvidas por eles em sala de aula.

Neste espaço de investigação, acreditamos ter atingido a nossa ação que foi promover, em colaboração, situações sociais e deliberadas de aprendizagens com os professores, no espaço escolar, para possibilitar-lhes o desenvolvimento de capacidades psíquicas, especificamente humanas, por meio da construção de conceitos científicos.

Não desenvolvemos a pesquisa com base apenas no plano teórico, mas em prática colaborativas efetivas num contexto – escolar - que explicita as complexas relações instituídas no campo educacional. Assim, permitimos aos professores-colaboradores conceberem-se como sujeitos sociais do processo de produção-apropriação de seus saberes docentes e do ato deliberado na promoção dos seus desenvolvimentos profissional e humano.

Hoje, os profissionais da educação precisam apreender o domínio do seu corpus teórico, face aos currículos preestabelecidos, sendo profissionais autônomos que se concebam como co-autores da construção de saberes docentes, partícipes nas decisões pedagógicas e do processo educativo, que possibilitem os seus plenos desenvolvimentos intelectuais, constituindo-se como sujeitos do processo histórico-social vivenciado pela sociedade.

A formação do profissional crítico-reflexivo, para atuar na geografia escolar, deve constituir-se sob a reflexão crítica dos aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática docente dos profissionais da educação. Entretanto, isso só é possível à medida que se configurar no espaço escolar, práticas colaborativas que auxiliam na construção de saberes que se distinguem da simples formação de competências técnicas (competência escritora, competência leitora entre outras) que objetivam um controle das atividades desenvolvidas pelos professores, além de determinar e submeter à profissão de professor aos interesses do mercado de capitais.

A mediação pedagógica exerce papel fundamental nesse processo de apreensão pelos

professores dos aportes teórico-metodológicos que norteiam as práticas docentes, essa mediação deve ser entendida como princípio fundamental para o desenvolvimento da ação reflexiva, concebendo essa como forma deliberada de pensar criticamente sobre as práticas docentes consideradas em toda sua complexidade política, cultural, social e histórica, tornando possível organizar e articular os saberes docentes num sistema comum, aspecto imprescindível à formação do profissional crítico-reflexivo.

Defendemos esses pressupostos por considerarmos que o homem não nasce dotado de habilidades ou competências, que permitam a sua adequação ao mundo que o rodeia, se assim fosse, ocorreria uma seleção natural dos homens aptos a desenvolverem determinadas atividades e outros que sucumbiriam diante das suas inaptidões. Se isso fosse verdade, então perguntamos: qual a função do processo educativo numa sociedade humana?

Responderemos a essa pergunta, com uma citação de Alexander N. Leontiev, por considerarmos oportuna e imprescindível para as nossas reflexões explicitadas nessa pesquisa:

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições de sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender a humanidade virada para o progresso. Esse fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana (LEONTIEV, 1988, p. 283/284).

Assim, a pesquisa conduziu-nos a refletir criticamente sobre a importância da formação e desenvolvimento de conceitos por meio de práticas colaborativas, a formação docente e o desenvolvimento humano dos profissionais da educação. Contudo, afirmamos que essas reflexões são pressupostos para o surgimento de outras reflexões e, que por esse motivo

a nossa pesquisa é uma gota d'água num oceano, mas temos a consciência de que sem ela o oceano seria bem menor.

Consideramos que há necessidade de desenvolvermos no espaço escolar com os professores, em particular, das séries iniciais do Ensino Fundamental, intervenções que permitam sistematizar ações concretas à formação desses profissionais no sentido de superar as políticas públicas de formação que apregoam o ideário neoliberal que transforma o processo educativo em um instrumento de alienação política, ideológica, cultural e social.

Portanto, pretendemos elaborar a sistematização dos novos estudos acerca da temática em foco na intencionalidade de desenvolvermos, num futuro próximo, práticas sociais de produção-apropriação dos saberes docentes (experenciais, pedagógicos e das áreas de conhecimentos) no intuito de construir uma proposta curricular com os professores, centrado no processo de formação e desenvolvimento de conceitos na perspectiva sócio-histórica, no sentido de tornar possível, no espaço escolar, situações sociais e deliberadas de aprendizagem na produção-apropriação de saberes científicos pelos educadores estabelecendo práticas docentes objetivas de formação profissional e desenvolvimento humano desses profissionais.



## Referências.

ALMEIDA, Maria Doninha de (Org.). **Currículo como artefato social**. Natal: EDUFRN, 2000.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE, João Maria Valença de. **O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

ARAÚJO, Marta Maria de. Breves considerações Sobre o Plano Decenal (1993-2003). **O imaginário**. Natal, v. 1, n. 1 p.91-102, jul/dez. 1996.

ARNAL, Justo; DEL RICÓN; LATORRE, Antonio. **Investigación educativa**. Fundamentos y metodologías. Tradução: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Barcelona: Editorial Labor, 1992.

BARTOMÉ, M. **La investigación cooperativa**. Tradução: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. [S.L.]: Educar, 1986.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1998.

BENKO, Gerges. Organização econômica do território: algumas reflexões sobre a evolução no século XX. In: SANTOS, Milton et al (Org). **Território globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1994. p. 51-70

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, MEC, 1993.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARR, W; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. Tradução: Ivana Maria Lopes Melo Ibiapina. [S. l.], 1986.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

CRUZ, Márcia; FILIZOLA, Roberto; COLLODEL, Valeria Edith Gardai. **A construção das paisagens brasileiras: Geografia 4**. Curitiba: Nova Didática, 2001 (Coleção O Mundo em Movimento).

\_\_\_\_\_. **Paisagens da cidade e do campo: Geografia 3**. Curitiba: Nova Didática, 2001. (Coleção O Mundo em Movimento)

DAVYDOV, V. V.. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 2 impression. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

DESGAGNÉ, Serge. **Réflexions sur le concept de recherche collaborative**. Tradução: Adir Luiz Ferreira. [S.l.], 1998. p.31 - 46

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FELIPE, José Lacerda A. **A Geografia retorna ao lugar: território e territorialidades**. Mossoró, RN: Fundação Vingt-Um Rosado, 1998a.

\_\_\_\_\_. O conceito de território na evolução do pensamento geográfico. In: FELIPE, José Lacerda A. **A Geografia retorna ao lugar: território e territorialidades**. Mossoró, RN: Fundação Vingt-Um Rosado, 1998b. p. 9 – 29.

FERREIRA, Maria Salomilde; SOARES JÚNIOR., Francisco Cláudio. Formação de conceitos e interação em sala de aula. In: Colóquio Franco Brasileiro de Educação e Linguagem, 2., 1995, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN, 1995. p.202 – 216.

FERREIRA, M. Salonilde. O Conceito na Abordagem Vygotskyana e Suas Implicações Para a Prática Pedagógica. In: Colóquio Franco Brasileiro de Educação e Linguagem, 2., 1995, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN, 1995. p.202 – 216.

\_\_\_\_\_. É só na escola que a criança aprende? In: FERREIRA, Adir Luiz (Org). **O Cotidiano Escolar e as Práticas Docentes**. Natal: EDUFRN, 2000. p. 311 – 327.

FERREIRA, Adir Luiz (Org). **O Cotidiano Escolar e as Práticas Docentes**. Natal: EDUFRN, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FIGUEIRA, Delfina Trinca. Estado e território: suas relações e a globalização. In: SANTOS, Milton et al (Org). **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1994. p. 109 - 115

FONTANA, Roseli A. Canção. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: EDUFJF: Ática, 2003.

FRIGOTTO, Caudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; DA SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2001. p. 31 -91.

GARCIA , Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In : ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.81 – 110.

GARCIA HOUCADE, J. L. Y.; RODRIGUES DE AVILA, C. I. B. Ideas prévias, esquemas alternativos, cambio conceptual y el trabajo en el aula. **En señanza de las ciencias**, [S. l.], V. 6, n. 2, p. 161-166, 1998.

GENTILI, Pablo A. A.; DA SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2001.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: CORTEZ, 1993.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.

GOODSON, Ivon F.. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63 – 78.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 27 – 51.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. Rio de Janeiro: Contexto: Edff, 2002.

\_\_\_\_\_. Identidades territoriais. In: ROSENDAYL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. Território, cultura e des-territorialização. In: ROSENDAHL, Zeny e CORREA, Roberto Lobato (Org.). **Religião identidade e território**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 115 – 144.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ISFORN, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraguara, SP: JM Editora, 2004.

KEMMIS, Stephen. **Action research and social movement: a challenge policy Reseach**. Tradução: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. [S.l.], 1993.

\_\_\_\_\_. Critical Reflection. In: WINDEEN, M. F.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. Tradução: Ivana Maria Lopes Melo Ibiapina. [S. l.], 1987.

\_\_\_\_\_. **Desarrollo profesional del docente:** política, investigación y práctica. Tradução: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. [S.l.], 1999.

**LEI Nº 9.394:** Diretrizes e Base da Educação Nacional. São Paulo: Editora do Brasil, [1996?]

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia.** São Paulo: Edusp, 2003.

LEONTIEV, Alexander N. O biológico e o social no psiquismo do homem. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, [1988?]. p. 235 – 258.

\_\_\_\_\_. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexander N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, [1988?]. p. 259 – 284.

LURIA, Aléx R. O Cérebro Humano e a atividade consciente In: Vygotsky, Lev S.; LEONTIEV, Alexander N.; LURIA, Alex R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ícone. [1988?]. p. 191-223. Cap. 9.

MAGALHÃES, Maria Cecília. **A colaboração no processo de reflexão dialógica.** Texto transcrito: Ivana Maria Lopes Melo Ibiapina. Natal: UFRN, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Historia da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 1992.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. Conhecimento. In: STREY, Marlene Neves et. al.. **Psicologia social contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 133 – 145.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática 1998. p. 57-77.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar.** 2. ed. Rio de Janeiro: EDUFF: PAPIRUS, 1995.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia:** pequena história crítica. 17. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Gênese da Geografia Moderna.** 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da.. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 07 – 37.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

NADAI, Elza. Estudos sociais no primeiro grau. **Em aberto**. Brasília, V. 7, n. 37, p. 1-16, jan/mar. 1998.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11 – 30.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzáles. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. **Caderno de Pesquisa**. [S.l.] N. 105, [199?].

NUÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzáles. **La Formación de Conceptos Científicos**: una perspectiva desde la teoría de la actividad. Natal: EDUFRN, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: \_\_\_\_\_. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 23 - 33

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação**: historia, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 129 – 143.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas/SP: PAPIRUS, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se Ensina à Gênese da Geografia Moderna**. 3. ed. Florianópolis , SC: UFSC, 1999.

PEREIRA, William Eufrásio Nunes. Do Estado Liberal ao Neoliberalismo. **Interface**. Natal, v. 1, n. 1, p. 11-24. jan/jun, 2004.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MARQUES Marcelo Santos. **Ensino Fundamental**: coleção para professores das séries iniciais. História e Geografia. Fortaleza, CE. Ed. Brasil Tropical, 1998.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salomilde (Org.). **Oficinas pedagógicas**: Uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal, RN: EDUFRRN, 2001.

RICHARDSON. Roberto Jarry. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: Os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: \_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119 – 149.

SANTOS, Milton. **Território globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SIGNORELLI, Vinicius. Currículo: Um caminho que envolve muitas responsabilidades. **Pátio**, [S. l.], ano 1, n. 0, p.8-12, fev./abr. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SILVA, Lenyra Rique da. **Do senso-comum à Geografia científica**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. A não-espacialidade da natureza. In: SILVA, Lenyra Rique da. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 1991. p.33-49.

\_\_\_\_\_. O espaço geográfico: considerações teórico-metodológicas. In: SILVA, Lenyra Rique da. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 1991. p.11-21.

\_\_\_\_\_. A não-espacialidade do espaço geográfico. In: SILVA, Lenyra Rique da. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 1991. p.23-35.

\_\_\_\_\_. **Textos digitados**. Natal: UFRN, 1998.

SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio. **Descobrimo o espaço**: estudo da aquisição e desenvolvimento do conceito de espaço na 2ª série do 1º grau. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ensino-aprendizagem do conceito de lugar geográfico na escola fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

SOUZA, Marcelo Lopez de. Território do outro, problemática do mesmo? O princípio da autonomia e superação da dicotomia universalismo ético versus relativismo cultural. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Religião identidade e território**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 145-176

\_\_\_\_\_. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, E. de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Rogério (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

TAVEIRA, Eleonora Barreto. A pesquisa do/no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002.



TONINI, Ivaine Maria. **geografia escolar: uma história sobre os seus discursos pedagógicos**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 30 – 79.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Textos da UNDIME**. João Pessoa, PB, 1998.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VESENTINI, José Willian. O que significa criticidade hoje, na perspectiva do ensino da geografia? In: \_\_\_\_\_. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992. p. 125 – 132.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.