

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

FRANCISCO VITORINO DE ANDRADE JÚNIOR.

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES:
A REELABORAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO
CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

NATAL – RN

2012

FRANCISCO VITORINO DE ANDRADE JÚNIOR.

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: A REELABORAÇÃO TEÓRICO-
METODOLÓGICA DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

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

Orientador:
Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares
Júnior.

**NATAL – RN
2012**

FRANCISCO VITORINO DE ANDRADE JÚNIOR.

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: A REELABORAÇÃO TEÓRICO-
METODOLÓGICA DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

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

Aprovado em 08 de março de 2012

BANCA EXAMINADORA

Orientador

Francisco Cláudio Soares Júnior.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Examinadora externa.

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

Examinadora externa.

Maria Antônia Teixeira da Costa
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Examinadora externa suplente.

Antônia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Examinadora interna.

Márcia Maria Gurgel Ribeiro.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN.

Examinadora interna.

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

Examinadora interna suplente

Maria Saloniilde Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Dedico este trabalho:

À minha esposa e companheira Josiane, a amada filha Maria Heloísa, 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, por ter me creditado confiança, segurança e autonomia na produção desta tese, como pela competência, seriedade, serenidade, carinho e alegria com que orientou esse estudo.

As professoras Márcia Gurgel, Francisca Lacerda, Ivana Ibiapina e Salomilde Ferreira que contribuíram significativamente para produção desse estudo.

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

À todos que fazem a E. M. Dr. Júlio Gomes de Senna pelo Carinho com que fui recebido. Especialmente, as partícipes Ely, Ary, Edna e Edy pela contribuição no processo investigativo. A partícipe Sidy que, mesmo diante de situações adversas, acreditou na possibilidade de transformação que este estudo traria a sua formação profissional e humana.

A 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.

À minha menina bonita, levada, querida e amada Maria Heloísa que nos momentos mais difíceis conseguia, com palavras de carinho (te amo pai) e gestos simples e sinceros (beijos, sorrisos e abraços), despertar em mim a vontade de seguir em frente.

Aos meus pais Francisco Vitorino e Maria José, pela preocupação, incentivo e carinho com que conduziram a minha formação educacional no aconchego de nossos lares. E, aos meus irmãos Márcia e Márcio pelo apoio e incentivo durante o caminhar no desenvolvimento da minha vida profissional.

À minha avó Eunice Marques (in memoriam), que esteve presente em espírito e, sempre nas minhas lembranças as suas histórias infantis, carinho e amor – saudades -, como educadora contribuiu para a minha formação humana e profissional.

À minha amiga e conselheira Gilmar Fernandes (in memoriam), pelo incentivo e carinho com que sempre me dirigia com palavras de conforto e orientação.

À prof^a. Francisca Lopes pela dedicação, carinho e responsabilidade com que realizou a correção deste trabalho.

À todos os parentes e amigos que são conhecedores dos obstáculos que foram necessários superar para cumprir, mais uma vez, a tarefa de casa, no sentido de permitir a outros acreditarem na possibilidade de também cumpri-la um dia e, finalmente, afirmar a nossa condição de sujeitos pensantes e livres que decide o próprio percurso na sua história de vida.

É Proibido

É proibido chorar sem aprender,
Levantar-se um dia sem saber o que fazer
Ter medo de suas lembranças.

É proibido não rir dos problemas
Não lutar pelo que se quer,
Abandonar tudo por medo,

Não transformar sonhos em realidade.
É proibido não demonstrar amor
Fazer com que alguém pague por tuas dúvidas e mau-humor.
É proibido deixar os amigos

Não tentar compreender o que viveram juntos
Chamá-los somente quando necessita deles.
É proibido não ser você mesmo diante das pessoas,
Fingir que elas não te importam,

Ser gentil só para que se lembrem de você,
Esquecer aqueles que gostam de você.
É proibido não fazer as coisas por si mesmo,
Não crer em Deus e fazer seu destino,

Ter medo da vida e de seus compromissos,
Não viver cada dia como se fosse um último suspiro.
É proibido sentir saudades de alguém sem se alegrar,

Esquecer seus olhos, seu sorriso, só porque seus caminhos se
desencontraram,
Esquecer seu passado e pagá-lo com seu presente.
É proibido não tentar compreender as pessoas,
Pensar que as vidas deles valem mais que a sua,

Não saber que cada um tem seu caminho e sua sorte.
É proibido não criar sua história,
Deixar de dar graças a Deus por sua vida,

Não ter um momento para quem necessita de você,
Não compreender que o que a vida te dá, também te tira.
É proibido não buscar a felicidade.

Pablo Neruda

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: PLANEJANDO E CONSTRUINDO, EM COLABORAÇÃO, O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL	31
2.1 A PESQUISA COLABORATIVA.....	32
2.2 CAMPO EMPÍRICO.....	37
2.2.1 A ESCOLA	38
2.2.2 OS PATÍCIPIES.....	43
2.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS	50
2.3.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	50
2.3.2 DIÁRIO DE ESTUDOS REFLEXIVOS	52
2.3.3 OBSERVAÇÃO COLABORATIVA.....	55
2.3.4 SESSÕES DE ESTUDOS RELFEXIVOS.....	58
2.3.5 SESSÃO DE ANÁLISE REFLEXIVA	65
2.4 OS PARÂMETROS DE ANÁLISES.....	68
2.4.1 ELABORAÇÃO CONCEITUAL.....	69
2.4.2 PRÁTICAS DE ENSINO	76
2.4.3 REFLEXÃO	83
2.4.4 COLABORAÇÃO.....	87
2.4.5 PLANO DE AULA.....	91
3. A GEOGRAFIA ESCOLAR: AS PRÁTICAS DE ENSINO NA ESCOLA FUNDAMENTAL.....	97
4. SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE TERRITÓRIO E DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA	123
4.1 ANÁLISES DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS CONCEITUAIS DE TERRITÓRIO E DA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO	124
4.2 AS PRÁTICAS DE ENSINO E O PLANEJAMENTO DE GEOGRAFIA ...	134
5. REELABORANDO SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: INTERVINDO NA REELABORAÇÃO CONCEITUAL DE TERRITÓRIO E PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA.....	162
5.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL: DESCRIÇÃO REFLEXIVA E REFLEXÃO-DESCRIPTIVA	162
5.2 O PROCESSO DE ANÁLISE REFLEXIVA: O PENSAR REFLEXIVO/COLABORATIVO SOBRE O PLANEJEMANTO E PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA	249
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	278
REFERÊNCIAS	290
ANEXOS	300

RESUMO

Esta pesquisa é de uma intervenção no processo de elaboração conceitual em uma escola pública municipal de Ceará Mirim/RN, buscando responder a questão: qual a contribuição teórico-metodológica que o processo de elaboração conceitual, em particular, de território exerce nas práticas de ensino de Geografia desenvolvidas no espaço escolar? Nesse sentido, objetivou-se investigar com professoras do Ensino Fundamental a contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual de Território nas práticas de ensino de Geografia e analisar, com essas profissionais, por meio de situações crítico-reflexivas à produção desse processo, na reconstrução das práticas de ensino da referida área do saber. A pesquisa foi norteada pela abordagem sócio-histórica, em particular, baseada nos estudos desenvolvidos por Vigotski (2000a/2000b/2001) e Saviane (2003/2005) na perspectiva da educação; Vigotski (2000b), Guetemanova (1989) e Ferreira (1995/2007/2009) sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos; os estudos efetivados por Soares Júnior (1994/1995//2000), Straforini (2004), Silva (1991/1998/2004), Raffestin (1993), Moraes (1999), Santos (1994/2007), Felipe (1998a) e Souza (1994) entre outros sobre a concepção crítica da Geografia e no tocante à leitura sobre o conceito de território; como também, Da Silva (2005), Azzi (2002), Pimenta (2002b), Alarcão (2005), Freire (1996), Tardif (2002) e Charlot (2000/2005) nos estudos acerca dos saberes docentes; além dos realizados em Ibiapina (2004/2008), Ibiapina e Ferreira (2005), Desgagné (2003) e Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2008), Guedes (2008) sobre a pesquisa colaborativa. Assim, define-se como uma pesquisa colaborativa que possibilitou aos partícipes situações de estudos críticos reflexivos, acerca de temáticas pertinentes ao objeto de investigação. Esses processos promoveram rupturas nos conhecimentos conceituais e práticas docentes dos partícipes. Portanto, constatamos que o processo de elaboração conceitual contribuiu para a efetivação da reelaboração teórico-metodológica das práticas de ensino destes profissionais a luz da abordagem colaborativa.

Palavras-chave: Elaboração conceitual. Território. Reelaboração teórico-metodológica. Abordagem colaborativa. Crítico reflexivo

ABSTRACT

This research is an intervention in the process of conceptual development in a municipal school at Ceará Mirim-RN, aiming to answer the question: what is the theoretical and methodological contribution to the process of conceptual development, in particular, territory exerts in teaching practices in Geography developed at school? In this sense, it has aimed to investigate along to Elementary School teachers, the theoretical and methodological contribution to the process of developing conceptual of Territory in the teaching practices in Geography and analyze for these professionals through critical and reflective situations that the production process, in reconstruction of the teaching practices of that area of knowledge. This study was guided by the socio-historical approach, in particular, based on studies by Vygotsky (2000a/2000b/2001) and Saviano (2003/2005) from the perspective of education; Vygotsky (2000b), Guetemanova (1989) and Ferreira (1995/2007/2009) on the process of formation and development of concepts, the studies conducted by Soares Junior (1994 / 1995/2000), Straforini (2004), Silva (1991/1998/2004), Raffestin (1993), Moraes (1999), Santos (1994/2007), Felipe (1998a) and Souza (1994) among others on the design of critical Geography and in terms of reading about the concept of territory; as well as Da Silva (2005), Azzi(2002), Pimenta (2002b), Alarcão (2005), Freire (1996), Tardif (2002) and Charlot (2000/2005) in studies about teacher knowledge, in addition to performed by Ibiapina (2004/2008), and Ibiapina Ferreira (2005), Desgagné (2003) and Ibiapina, Ribeiro and Ferreira (2008), Guedes (2008) on collaborative research. It is defined as a collaborative research that allowed to the participants to study critical-reflective situations about issues relevant to the subject of investigation. This process promoted ruptures in conceptual knowledge and teaching practices of participants. Therefore, It was thus found that the process of conceptual development has contributed to the effectiveness of the theoretical-methodological redesign of the teaching practices of the professionals, a light to that approach collaborative.

Keywords: Conceptual Elaboration. Territory. Theoretical-methodological Redesign. Approach collaborative. Reflective-critical.

RESUMO

Esta encuesta es una intervención en el proceso de elaboración conceptual en una escuela pública municipal de Ceará Mirim/RN, buscando responder a la cuestión: ¿cuál la contribución teórico metodológica que el proceso de elaboración conceptual, en particular, de territorio ejerce en las prácticas de enseñanza de Geografía desarrolladas en el espacio escolar? En ese sentido, se objetivó investigar con las profesoras de la Enseñanza Fundamental la contribución teórico metodológica del proceso de elaboración conceptual del Área en las prácticas de enseñanza de Geografía e analizar, con esas maestras, por medio de situaciones crítico reflexivas a la producción de ese proceso, en la reconstrucción de las prácticas de enseñanza de Geografía. La encuesta fue basada por el abordaje socio histórica, en particular, establecida en los estudios desarrolladas por Vigotski (2000a/2000b/2001) y Saviane (2003/2005) en la perspectiva de la educación; Vigotski (2000b), Guetemanova (1989) y Ferreira (1995/2007/2009) acerca del proceso de formación y desarrollo de conceptos; los estudios efectuados por Soares Júnior (1994/1995//2000), Straforini (2004), Silva (1991/1998/2004), Raffestin (1993), Moraes (1999), Santos (1994/2007), Felipe (1998a) y Souza (1994) entre otros acerca de la concepción crítica de la Geografía e en el que respecta a la lectura acerca del concepto de territorio; como también, Da Silva (2005), Azzi (2002), Pimenta (2002b), Alarcão (2005), Freire (1996), Tardif (2002) y Charlot (2000/2005) en los estudios acerca de los saberes docentes; allá de los realizados en Ibiapina (2004/2008), Ibiapina y Ferreira (2005), Desgagné (2003) y Ibiapina, Ribeiro y Ferreira (2008), Guedes (2008) acerca de la encuesta colaborativa. Así, se propone como una encuesta colaborativa que posibilitó a los partícipes situaciones de estudios crítico reflexivos, acerca de temáticas pertinentes al objeto de investigación. Ese proceso promoviera rupturas en los saberes conceptuais y prácticas docentes de los participantes. Por lo tanto, constatamos que el proceso de elaboración conceptual contribuyó para la efectucción de la reelaboración teórico metodológica de las prácticas de enseñanza de los provisionais, a luz da la abordaje colaborativa.

Palabras-clave: Elaboración conceptual. Territorio. Reelaboración Teórico Metodológica. Abordaje colaborativa. Crítico Reflexivo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características de conceitos do ponto de vista lógico	71
Quadro 2 - Procedimentos lógicos para a conceitualização	74
Quadro 3 - Categorias de análises da conceitualização	74
Quadro 4 - Categorias de análises das conceituações de Território	76
Quadro 5 – Categorias de análises das práticas de ensino	81
Quadro 6 - Categorias de análise do processo de reflexão.....	87
Quadro 7 - Categorias de análises do processo colaborativo	90
Quadro 8 - Categorias de análises do planejamento de aula	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Plano de aula de Ary	137
Figura 2 – Plano de aula de Edy.....	141
Figura 3 – Plano de aula de Edna	147
Figura 4 – Plano de aula de Ely.....	153
Figura 5 – Plano de aula de Sidy.....	159
Figura 6 – 1ª compreensão linear de Vitor do processo de práticas colaborativas/reflexões críticas	186
Figura 7 – 2ª compreensão linear de Vitor do processo de reflexões críticas/práticas colaborativas	187
Figura 8 – Compreensão dialética do processo de reflexões críticas/práticas colaborativas	188
Figura 9 – Plano de aula de Sidy para a elaboração conceitual com os alunos.....	267

1. INTRODUÇÃO

Repensar o processo de elaboração de conhecimentos dos professores, em particular, dos anos iniciais do Ensino Fundamental implica em considerar as formas como esses profissionais vêm realizando a produção/apropriação dos saberes docentes, assim como a influência que o processo dessa produção/apropriação exerce nas práticas docentes efetivadas no espaço escolar.

Considerar a elaboração desses saberes é repensar, inclusive, a própria formação que esses profissionais tiveram durante seu percurso de vida escolar e profissional, ou seja, é considerar o contexto político, social e econômico em que foi e vem sendo desenvolvida essa formação. Nesse aspecto, ressalta-se que após algumas reformas realizadas no Brasil pelo Ministério da Educação para a educação pública no ensino básico a partir do final da Década de 1990, como por exemplo, instituição da Lei de Diretrizes e Base (LDB) em 1996, criação das propostas curriculares oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), obrigatoriedade aos Estados e Municípios da instituição dos Planos de Cargos e Carreiras dos Profissionais do Magistério, implementação de convênios com universidades para a realização de cursos de formação inicial e continuada para todos os professores da rede pública, criação de critérios de desempenho como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), inclusão da Educação Infantil nos Recursos destinados aos Estados e Municípios (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB), entre outras as exigências que são implementadas a esses profissionais estão cada vez mais intensas.

Contudo, pesquisadores como Pimenta, 2002, Candau 2002, Alves e Garcia 2002, Frota 2003, Ramalho, Nuñez e Gauthier 2003, Charlot 2005, Tardif 2005, Ibiapina, Ribeiro e Ferreira 2007, Ferreira 2009, Farias et al 2009, Cordeiro 2009, entre outros apontam a preocupação com o processo de formação de professores, a construção da sua identidade, da relação entre formações, produção/apropriação de conhecimento e práticas de ensino e, apesar da intensificação do processo formativo dos professores da Educação Básica destacadas, esses autores ressaltam pouca, ou nenhuma transformação que se refere a essas práticas.

Nesse sentido, os estudos, discussões e pesquisas em torno da relação entre formação, processo de elaboração de conhecimentos e práticas de ensino é foco central, no que se refere às necessidades de transformação dos saberes e práticas docentes efetivados no espaço escolar.

Tendo em vista esses aspectos, a nossa investigação consiste em responder à seguinte questão:

- Qual a contribuição teórico-metodológica que o processo de elaboração conceitual, em particular, de território exerce nas práticas de ensino de Geografia desenvolvidas no espaço escolar?

Enveredar por essa questão nos fez refletir sobre a forma como ocorre a influência da elaboração conceitual no processo de reconstrução das práticas de ensino, em particular, da Geografia. Desse modo, objetivamos com esta pesquisa:

- Investigar com professoras do Ensino Fundamental a contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual de Território nas práticas de ensino de Geografia;
- Analisar, com essas profissionais, por meio de situações críticas-reflexivas a produção desse processo na reconstrução das práticas de ensino da referida área do saber.

Os estudos que permitiram sistematizar discussões/reflexões sobre esse objeto de pesquisa surgiram a partir de leituras realizadas em Charlot (2005a/2005b), Ferreira e Soares Jr (1995) Ferreira (1995), Pimenta e Ghedin (2002), Soares Jr (1994/2000), Tardif (2005), Vigotski (2000a/2000b/2001), entre outros e em pesquisa realizada no curso – mestrado – desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, no período de 2004 a 2005, com professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, desenvolvendo estudos junto à base de pesquisa Currículo, Saberes e Práticas Educativas, situação que contribuiu significativamente para aprofundar as leituras em torno de referenciais teórico-metodológicos que tratam do já referido objeto de estudo.

Além disso, a atuação profissional como Coordenador de grupo do Programa de Formação Continuada em Educação Ambiental (PROCEA) da Secretaria Municipal de Educação de Ceará Mirim/RN e como Supervisor escolar de professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em

escolas públicas e privadas no referido município, contribuiu significativamente para o processo de reflexões sobre o já mencionado objeto de pesquisa.

A pesquisa desenvolvida, no período já citado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN em uma escola pública municipal de Ceará Mirim/RN, suscitou reflexões sobre o processo de construção dos saberes docentes dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituindo-se em uma proposta de intervenção pedagógica, com a finalidade de instituir, no espaço escolar, práticas colaborativas de formação profissional e desenvolvimento pessoal à luz da abordagem vigotskiana de elaboração conceitual.

Nessa pesquisa, constatamos que as formas de produção conceitual dos professores ainda são estabelecidas no espaço escolar por meio das leituras mecânicas dos livros didáticos como única ferramenta que os conduzem às apropriações dos conhecimentos conceituais essenciais às suas práticas de ensino, em particular, na área da Geografia.

Diante dessa constatação propusemo-nos estabelecer, com os professores no espaço escolar, um processo de intervenção pedagógica, no qual foi possível efetivar situações sociais e deliberadas de aprendizagem de conhecimentos, mais especificamente sobre o conceito de território na Geografia, permitindo a configuração de avanços qualitativos de início do processo de superação de práticas mecanicistas de elaboração conceitual.

Ressaltamos, também, que a influência da forma de produção de conhecimentos, realizada por meio das leituras dos livros didáticos, conduziram os professores à compreensão do fenômeno (Território) na realidade histórico-social vivenciada e apropriação dos conceitos geográficos expressos nesses instrumentos, numa perspectiva positivista e fenomenológica. Além disso, apontamos o exercício das práticas tradicionais de ensino, estabelecidas no percurso da vida escolar desses profissionais como outro aspecto que se constituiu em obstáculo significativo no processo de reelaboração de conceitos, considerando que as práticas desenvolvidas após o processo de apropriação de conhecimentos, acerca da elaboração conceitual, não se diferenciam das estabelecidas por eles de outros tempos/lugares.

Salientando que o nosso objeto de estudo, já referenciado, também tem como categoria o conceito de Território na Geografia, faz-se necessário

apresentarmos discussões/reflexões acerca do referido conceito. Ressaltamos, entretanto, que não apresentaremos os nossos estudos epistemológicos, mas reflexões sobre as suas díspares significações e relações-processos norteadores dos discursos geográficos Tradicionais (Positivista), Humanístico-Cultural (Fenomenológico) e Crítico (Materialismo Histórico-Dialético), apreendendo como o fenômeno Território é concebido no interior das concepções teórico-metodológicas do pensamento geográfico e no atual contexto de multipolarização das transações econômicas, instituição dos territórios não oficiais por traficante, prostitutas, empresas, entre outros implementando novas relações econômicas, histórico-sociais, políticos e culturais entre os agentes que materializam a territorialidade/desterritorialidade na sociedade em que vivemos.

As discussões/reflexões apresentadas sobre o conceito de Território podem ser consideradas como uma síntese dos nossos estudos que tiveram como finalidade possibilitar apreensões/abstrações dos atributos necessários e múltiplos da sua conceitualização científica, além de delimitar a nossa opção teórico-metodológica para a realização do processo de intervenção pedagógica no processo investigativo. Além disso, a nossa opção por este conceito se configura em virtude deste conhecimento se constituir como um conceito nucleador na compreensão das realidades objetivas que consubstanciam o espaço geográfico.

Assim, efetivamos leituras-reflexões da produção de pesquisadores acerca da questão em foco, tais como: Soares Júnior (2000 e 1994), Silva (2002), Raffestin (1993), Lencione (2003), Moraes (1999), Gomes (1996), Severino (1994), Haesbaert (2002), Santos (1994/2007), Benko (1994), Felipe (1998a), Souza, (1995/2001), entre outros.

Essas leituras-reflexões permitiram rupturas com a perspectiva da conceitualização de território vinculada aos seus aspectos empírico-naturalistas do discurso Tradicional e do perceptível do Humanístico-Cultural¹, cujas apreensões do real dão-se por meio da análise geográfica que não transcende

¹ Ressaltamos que a nossa intenção é apresentar os fundamentos teórico-metodológicos dos ideários geográficos Humanístico e Cultural, norteados pela perspectiva fenomenológica, considerando desnecessário a apresentação, no texto, de uma fragmentação dos aspectos epistemológicos das referidas concepções.

o intuitivo e o imediato, restringindo o estudo desse fenômeno apenas às suas relações aparentes do real.

Assim, construímos a nossa conceitualização com base na concepção da Geografia Crítica (Materialismo Histórico Dialético), compreendendo o território como o processo de gestão das relações de poder materializada em uma delimitação física num dado tempo/espaço, que se configura, enquanto produto/processo das relações dialéticas estabelecidas entre sociedade/natureza.

O presente momento histórico que passa a sociedade, na era da globalização da economia capitalista, 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 ou regional. Este promove a materialização das relações, transcende as relações de poderes além das fronteiras do Estado e provoca territorialidades e desterritorialidades², e principalmente estabelece um ambiente não harmonioso de convivências sociais.

Apesar das discussões em torno do conceito de território ter evoluído, em consequência dos amplos debates realizados entre as várias concepções do pensamento geográfico no âmbito escolar, ainda persiste um acentuado traço do pensamento que restringe o território a Estado-Nação ou a espaço habitado de vivências e convivências sociais harmoniosas.

Neste pensamento geográfico, o homem habita numa delimitação cartográfica instituída de aspectos naturais, humanísticos e econômicos, cujas relações sociais são engendradas por situações não conflituosas, sem considerar os movimentos contraditórios dos fenômenos sociais que ultrapassam o limite de sua nacionalidade, estado, município, bairro ou lugar de moradia. Assim, podemos afirmar que Território é uma delimitação cartográfica representada na sua materialidade por países, estados ou cidades (Concepção Tradicional) ou um lugar de vivências marcado por laços afetivos e práticas culturais que lhe conferem sentimentos simbólicos de pertencimentos (Concepção Humanístico-Cultural).

² Refiro-me a uma interação social existente entre homem/sociedade/natureza em um determinado território que implica no processo de relações espaços/temporais da gestão territorial.

O Território, quando teoricamente amparado por ideias que enfatizem a sua delimitação cartográfica ou as relações sociais de espaço de experiências constituído por práticas culturais que atribui ao sujeito sentimento de pertencimento, não expressa as complexas relações processuais que materializam esse fenômeno. É preciso colocar em questão o seu uso e considerar as relações sociais e gestão de poder determinadas pelo momento histórico vivenciado pela sociedade no tempo/espaço.

Nesta forma de conceber o território, as grandes corporações são consideradas o pilar principal de sustentação da economia capitalista mundial.

A esse respeito, Felipe (1994, 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 na produção dos territórios são regidos pelos interesses de expansão econômica das grandes corporações, afetando diretamente a mobilidade do processo produtivo, que impõe à população uma inclusão e/ou exclusão no processo que gera a apropriação e expropriação da territorialidade.

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, que deixará de pertencer a um primeiro grupo e passará a pertencer a um segundo, estabelecendo um caráter cíclico de territorialidades.

Salientamos que as grandes corporações, grupos sociais determinam seus territórios através da gestão de poder, como exemplo, a territorialização no domínio de uma empresa sobre o território de mercado dos produtos de outra empresa, o domínio de negociações comerciais de um país sobre outros em determinado mercado financeiro, as prostitutas que atuam em um

determinado lugar, um grupo que domina o tráfico de drogas em uma cidade ou país, entre outros.

A esse respeito, Silva (2002, p. 13) afirma que:

Contraditoriamente, eles entram num rápido processo de territorialização e constituem territorialidades instantâneas, com vontades de potências passageiras e são os responsáveis pela sua justaposição nas territorialidades legais, e naquelas 'usurpadas'. Estamos nos referindo as territorialidades dos flanelinhas, das prostitutas, dos esmolés, dos vendedores de frutas ou de qualquer mercadoria nos semáforos da cidade, etc. Todos eles se apropriam (sem ter a propriedade), e gestam suas territorialidades de forma transitória.

Assim, apreendemos que a gestão do poder é inerente à delimitação de um território, como condição pela qual se explicita o domínio do homem sobre a natureza/sociedade. Desta forma, nos casos exemplificados anteriormente, os territórios são determinados pelo poder de controle que os grupos detêm, afim de que nenhum outro grupo (corporação econômica, prostitutas ou traficantes) possa sobrepujar as suas gestões de poder e passar a dominar o território delimitado, criando uma nova territorialidade através 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 através de uma representação simbolizada, marcada por uma relação intrínseca entre os motivos que aquela territorialidade fez surgir outros territórios em lugares distantes ou próximos.

Nesta ótica, as relações econômicas, sociais e históricas que determinam um território não podem ser entendidas como fatores naturais, em que o homem vivencia suas experiências afetivas e culturais. Entretanto, devemos considerar as situações de retiradas de pessoas, indústrias, entre outros de áreas de risco em virtude da iminência de desastres naturais que produzem a desterritorialização provocadas por fenômenos naturais que o homem está submetido e não detém um controle sobre suas forças.

A esse respeito, Haesbaert (2007, p. 47) afirma que:

Dependendo das bases tecnológicas do grupo social, sua 'territorialidade' ainda pode carregar marcas profundas de uma ligação com a terra, no sentido físico do termo. O mesmo ocorre com as áreas em que os fenômenos naturais (vulcanismo, abalos sísmicos, furacões) são profundamente reestruturadores da vida social.

Nesse sentido, a natureza, enquanto fenômeno, interpela o processo de desterritorialidade por meio de sua força provocando diversas relações de fenômenos naturais, mas que implica em uma demanda de relação de poder impelida por uma força não-humana.

Desse modo, as relações de poder, mesmo impulsionadas por forças naturais, materializam uma relação de desterritorialidade que não é produto/processo das relações sociais entre os homens, mas de uma relação de poder entre natureza e sociedade, "mesmo que não denominemos esse processo como desterritorialização no sentido estrito, pois seria absurdo considerarmos a existência de territórios 'naturais', não definidos por relações sociais, não podemos negar esse tipo de intervenção" (idem, p. 48).

Assim, dentro das dimensões materiais de gestão de poder na apropriação de um território, é necessário considerar as dimensões naturais. Em determinadas situações de desterritorialidade ocorre uma relação de poder, sem pretensões de acúmulo do capital, que se materializa numa energia liberada pela natureza provocando um reterritorialidade, em alguns casos temporários, como por exemplo, a retirada de pessoas de áreas litorâneas em decorrência de um tsunami, em outros casos permanentes, como a retirada de moradores de ilhas em virtude da elevação das águas dos oceanos.

Com base nesta perspectiva de relações de poderes entre sociedade-natureza, o conceito de Território em uma perspectiva Crítica transcende as relações de poderes estabelecidas apenas entre os homens, sendo concebido como um local onde ocorrem relações sociais determinadas pela luta de classe, gestadas pelas intenções de domínio entre natureza/sociedade.

Diante dessas reflexões o Território, numa perspectiva Crítica, é o processo de gestão de poder materializada em uma delimitação física em dado

tempo/espço. Isso significa afirmar que o processo de instituição territorial implica em relações de forças à efetivação de um domínio, mando em área/espço delimitada pelo e sobre o poder em tempos históricos longos ou curtos.

Os nossos estudos, realizados na pesquisa já referenciada, nos direcionaram 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 por meio da nossa intervenção, constituíram-se na principal fonte de desenvolvimento profissional e cultural dos sujeitos envolvidos nesse processo, cujos conceitos de território elaborados possibilitaram aos professores a produção de generalizações em graus diversificados (perceptíveis e abstratos). Essas constatações se consolidaram em pressupostos para o surgimento de outras reflexões, em particular, do objeto de estudo já referenciado.

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. Estas transformações na realidade foram iniciadas na metade do século XX com a transição do capitalismo concorrencial para o monopolista.

Nesse contexto político-sócio-econômico, inicia-se, no campo da educação, um processo de substituição do discurso da democratização educacional pelo discurso da qualidade total. Esse discurso evidencia a efetivação das ideias 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 à defesa do Estado Mínimo, ou seja, proclama a minimização da interferência do Estado na regulação da economia capitalista. Assim, no final da década de 1980 e início de 1990 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.

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 (1996, p. 95) “a

emergência de uma nova ordem econômica e cultural impõe, portanto, um novo tipo de vida societária e novas exigências à educação”.

Essas exigências políticas se efetivam, mais precisamente em 1990, com a Conferência 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 (1993 a 2003), 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 da implementação de uma Educação 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 impostas 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 é formar cidadãos capazes para suprir as necessidades profissionais dos interesses da economia global, que 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, no Brasil, 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, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

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”. 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” (UNDIME, 1998, p. 43).

É nesse contexto de implementação do ideário neoliberal, por meio da reestruturação das políticas públicas para a educação, que a formação de professores ganha espaço nos centros acadêmicos brasileiros, com a implementação de cursos de formação continuada ou em serviço, destinados a esses profissionais. Assim, cria-se um cenário em que o professor é a peça chave para o processo de construção do sujeito apto às novas exigências sociais capitalistas (SCHEIB, 2003).

Nesse sentido, é em virtude desse processo histórico-social que, tendo como base as reformas educacionais, passa a se construir uma compreensão do professor e de sua formação. Desta forma, tornou-se imprescindível que a formação do professor possibilitasse a construção de habilidades, competências e conhecimentos sobre complexas dimensões sociais, culturais e políticas da educação, a respeito do processo de desenvolvimento cognitivo de crianças, jovens e adultos, acerca da forma/conteúdo de aprender e ensinar, entre outros.

Desse modo, como já afirmamos anteriormente, estabelecer discussões/reflexões a respeito de saberes docentes é considerar a história de vida escolar e profissional dos professores. Nesse sentido, faz-se necessário expressar de forma sucinta a nossa concepção com referência aos saberes, visto que essa temática constitui-se elemento central nas discussões/reflexões e análises desenvolvidas neste trabalho de pesquisa.

No entanto, não queremos tratar desse assunto numa perspectiva de saberes considerado verdadeiro e/ou falso, como postulado pela ciência empírica positivista, mas creditando a ele uma construção histórico-social e por esse motivo atribuir ao seu processo de produção, validação e/ou invalidação, estabelecido pelos sujeitos, como algo extremamente dinâmico que envolve a produção, elaboração e reelaboração de saberes por sujeitos histórico-sociais.

Com base no senso comum, saber é algo que o sujeito traz consigo, porém pode construí-lo ou dominá-lo, podendo-lhe ainda promover transformações, seja para aliená-lo, seja para conscientizá-lo, resultando em dificuldades de compreender os fenômenos que se materializam na realidade ou lhe permita analisar de forma crítica-reflexiva tais fenômenos.

Considerando os aspectos mencionados anteriormente, quando discutimos sobre saberes docentes estamos nos referindo a saberes construídos pelos professores no percurso de suas vidas escolares e profissionais (em cursos de formação ou práticas docentes). Esses saberes lhes permitem desenvolver a capacidade de análise e síntese das relações teoria-prática, no sentido de instituir um processo de relações análogas entre suas atividades pedagógicas e esses saberes teóricos/práticos objetivando, se necessário, redimensionar de forma consciente as atividades docentes para estabelecer avanços qualitativos no processo de ensino-aprendizagem e no seu desenvolvimento profissional e humano.

Ressaltamos que a intenção de definir neste momento a nossa conceituação de saberes docentes não é uma tentativa de esgotar as discussões a esse respeito, tampouco, desconsiderar as discussões que se processam em torno das diferenças entre saberes e conhecimentos, mas de explicitar um significado estabelecido como parâmetro para as discussões-reflexões que serão desenvolvidas no decorrer da explanação deste trabalho de pesquisa. Além disso, o objetivo de expor essa conceituação está na

perspectiva de situar os saberes aos quais nos referimos e reafirmar que não se trata de toda e qualquer produção simbólica efetivada pela sociedade, mas de saberes de profissionais específicos. Porém, tenho consciência de que essa conceituação não é definitiva, estática e fixa, mas que no decurso da produção da pesquisa assumirá um caráter dinamicamente evolutivo e, conseqüentemente, uma permanente construção.

Assim, considerando a conceituação de saberes docentes, referenciado anteriormente, afirmamos que eles se estabelecem por meio de relações efetivadas entre vários aspectos, tais como: relação entre sujeitos sociais, entre teoria e prática, conhecimentos prévios e conhecimentos em construção, vida escolar e vida profissional, desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal, ensinar e aprender, entre outras.

O professor na produção/elaboração de seus saberes estabelece um processo de relações sociais, pois os saberes são elaborados e reelaborados por meio de relações com professores, seja no espaço escolar ou fora dele, entre professor e alunos, como também, entre as atividades docentes e as formas de pensar, ou seja, nas relações do sujeito com ele mesmo e com o mundo que o circunda. Essas relações permitem um processo de construção, co-construção, compartilhamento de saberes e de validação e invalidação de saberes anteriormente co-construídos.

Nessa perspectiva, afirmar que os saberes docentes instituem-se nas relações sociais estabelecidas com o mundo objetivo e subjetivo é acreditar que esses saberes não se definem por si só, mas são as relações estabelecidas pelo professor que efetivam a forma do saber (prático ou científico), ou seja, “é a relação com esse saber que é ‘científica’ ou ‘prática’ e, não esse saber em si mesmo” (CHARLOT, 2005a p. 62).

Consideramos, portanto, que os saberes docentes são elaborados por meio de formas específicas de relações do professor com o contexto histórico-social vivenciado pela sociedade. Sendo assim, as classificações desses saberes em científicos, pedagógicos, práticos estabelecidas por autores como: Da Silva (2005), Alarcão (2005), Paulo Freire (1996), Tardif (2002), Pimenta (2002b), Azzi (2002) e Charlot (2005a, 2005b), entre outros não podem ser compreendidos como um objeto natural que se define por si mesmo,

categorizando-os em espécies, mas como uma produção/elaboração sócio-histórica.

Desta forma, os saberes docentes são produzidos pelos professores por meio de suas atividades docentes e efetivados por processos coletivos (relações sociais) e/ou individuais (atividades cognoscitiva) de legitimação ou invalidação. Esses saberes construídos pelos professores são legitimados enquanto ele e seus pares o considerarem válidos para as suas ações docentes desenvolvidas no espaço escolar.

As relações efetivadas pelos professores na produção de saberes são instituídas no momento em que passa a ocorrer uma relação do sujeito com o contexto social que legitima o saber considerado válido. Essas relações de produção do professor com outros sujeitos sociais, que fazem parte de seu contexto profissional, permitem-lhe estabelecer relações sociais com saberes já construídos e instituídos enquanto legítimos às práticas docentes.

Ressaltos, entretanto, que o termo legítimo utilizado nessas reflexões não pressupõe algo estático, finito ou verdade absoluta, mas se refere a algo que, em um dado espaço/tempo, é considerado por sujeitos sociais como necessário à resolução de problemas, nesse caso em particular, considerado pelos professores como essencial às suas práticas docentes.

É nesse sentido que se configura o processo de aprender a ensinar, que também se estabelece, por meio de relações sociais, na construção de saberes docentes. Assim, o processo de aprendizagem desenvolvido pelos professores a respeito de como ensinar constitui-se, diante da reelaboração de saberes que ele havia internalizado no percurso de sua vida escolar, formação inicial ou continuada e na atuação profissional, como situações reais em que as relações interpsicológicas e intrapsicológicas estão presentes a todo o momento nas fases históricas de sua vida.

A esse respeito, Vigotski (2000a) ressalta a importância da influência 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. Entretanto, um fator crucial no processo de apropriação de saberes docentes é a função da linguagem como instrumento mediador das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

Ainda com base nas leituras realizadas dos estudos de Vigotski (idem), o uso de instrumentos auxiliares e dos signos, enquanto atividades sociais permitem a ampliação das possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos sociais, por meio de ações mentais complexas que favorecem a realização das suas funções psicológicas superiores, considerando que o instrumento (texto e linguagem) atua como meio pelo qual orienta a mudança na compreensão do objeto de conhecimento (atuação externa), enquanto o signo atua como o meio pelo qual os sujeitos passam a dominar a atividade interna das suas funções psicológicas superiores, necessárias às operações mentais, à internalização da produção social simbólica efetivada pela sociedade.

Desta forma, a importância das interações sociais desencadeadas pela mediação do outro no percurso da vida escolar, formação inicial e contínua, como na sua atuação profissional configura-se em um fator imprescindível a situações sociais de aprendizagem. Assim, promover análises da contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual para práticas de ensino instituído pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental não pode negligenciar o percurso sócio-histórico da vida escolar e profissional, bem como as relações que esses profissionais efetivam com os sujeitos sociais que fazem parte de seu contexto profissional.

Considerar esse aspecto na nossa pesquisa, é imprescindível porque todo processo de aprendizagem dos saberes docentes efetivado pelos professores pressupõe uma relação com o mundo, com uma maneira de pensar, compreender, refletir acerca dos fenômenos da realidade por meio de relações de apropriações das produções simbólicas construídas socialmente.

Desse modo, todo processo de internalização desses saberes implica em um processo de relações com outros sujeitos sociais, como por exemplo, aquele profissional que sugere atividades pedagógicas que permitam o melhor direcionamento para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula; ou aquele autor que faz o professor refletir sobre determinada situação-problema no sentido de solucioná-la; aquele professor que faz construir as primeiras representações do que é ser professor; ou se tomarmos como referência nós mesmos na construção de uma representação de quem deve ser considerado bom ou mau aluno, entre outros.

Com base nesses pressupostos, para um sujeito elaborar conhecimentos faz-se necessário que ocorram relações dele com o outro, pois no sujeito estão presentes outros sujeitos sociais que nas suas relações permitiram estabelecer relações de construção de saberes. Dessa maneira, compreendemos que toda relação que o indivíduo estabelece com outro no sentido de aprender, de construir determinado conhecimento implica em um processo social específico no qual um sujeito interfere no desenvolvimento intelectual de outros sujeitos sociais.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem social é que permite ao indivíduo, tornar-se um ser especificamente humano, “tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1973 p. 161). Assim, quando nos referimos ao processo de aprendizagem pelos professores de saberes e práticas docentes não estamos considerando a repetição de práticas ou técnicas de ensino, tampouco a simples acumulação de conteúdos de uma determinada área do saber ou a apropriação de discursos de autores renomados como Vigotski (2000a, 2000b, 2001), Freire (1996), Zabala (1998), Alves e Garcia (2001), Ferreira (2009), entre outros, mas aprender significa desenvolver atividades em um determinado tempo/espço que permitam a esses sujeitos transformar as relações interpsicológicas em intrapsicológicas.

É por meio desse processo que se configura a internalização das produções simbólicas construídas pela sociedade, em particular, no cotidiano da vida escolar e profissional. Esse processo de internalização dos saberes, constituído pelo professor e seus pares, permite a tais profissionais estabelecer uma relação de co-construção das suas crenças, valores, ideias, concepções acerca da sociedade, escola, aluno, da aprendizagem e do ensinar, entre outras.

Essas primeiras impressões são efetivadas antes mesmo do sujeito ser professor, pois são decorrentes da vida escolar, também, de todo o seu percurso de formação inicial. Todos os professores antes de ingressarem na profissão docente vivenciaram uma parte do percurso da sua vida cotidiana que compreende aquela em que freqüentou a escola, lugar e período que passou a estabelecer as primeiras relações com sujeitos que em suas

ações/atividades profissionais expressavam suas concepções de educação, de professor, entre outras já citadas anteriormente.

Nesse processo de relações estabelecidas entre professores e alunos, aqueles que serão futuros professores, passam a internalizar a cultura escolar de seu tempo as rotinas e as regras. Os discursos dos professores como de outros profissionais que atuaram na escola, passam a se tornar legítimos, se configurando como um saber próprio das instituições de ensino, estabelecendo formas de pensar e agir que se supõe corretos.

Segundo Vigotski (2000a), o outro enquanto sujeito social influencia diretamente no processo de elaboração e internalização de saberes. Com base nesse princípio, o simples contato direto dos professores com objetos de conhecimentos, mesmo que por meio de relações sociais de aprendizagem não sistemáticas e deliberadas, ou de estar fazendo parte de um ambiente social informativo, permite a eles estabelecer possibilidades de apreensão de saberes docentes que nortearão suas práticas educativas.

Desta forma, os saberes construídos nesse processo são cristalizados pelos professores se efetivando, na maioria das vezes, em um conhecimento alienado, ou seja, um saber em que por ser considerado verdadeiro não se cria a possibilidade de reelaborações de suas ideias numa construção permanente de novas concepções na compreensão dos conceitos de escola, aluno, professor, ensinar, entre outros.

É em virtude dessas reflexões efetivadas na realização de pesquisas, discussões e estudos sobre a relação entre elaboração de saberes docentes e práticas de ensino que se configurou a nossa necessidade de concretizar uma investigação para responder a questão: qual a contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual, em particular, de Território exerce nas práticas de ensino da Geografia desenvolvidas no espaço escolar? Desse modo temos como objeto de estudo as análises da contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual, por meio de práticas críticas reflexivas, para as práticas de ensino desenvolvidas no espaço escolar.

Com base nos estudos, discussões e reflexões apresentadas anteriormente passamos a considerar a necessidade de desenvolvermos este trabalho de pesquisa com foco no processo de reelaboração conceitual e práticas de ensino, em particular, da Geografia. Sob esses aspectos esta tese

se estrutura em seis (06) capítulos. No segundo capítulo – Aportes Teórico-Metodológicos: planejando e construindo, em colaboração, o processo de elaboração conceitual – apontamos o objeto da investigação apresentando estudos reflexões acerca da pesquisa colaborativa, o campo empírico, os partícipes, os procedimentos e instrumentos utilizados na construção do objeto de pesquisa e as categorias de análises. No terceiro capítulo – A Geografia Escolar: as práticas de ensino na escola fundamental – neste ângulo da pesquisa, desenvolvemos a exposição dos estudos realizados sobre os aportes filosóficos que orientam a geografia escolar, a sua institucionalização como disciplina escolar e discussões reflexões sobre as bases epistemológicas dos discursos pedagógicas norteadores dessa disciplina escolar. No quarto capítulo – Saberes e Práticas Docentes: os conhecimentos prévios de território e das práticas de ensino de geografia – apresentamos as análises dos conhecimentos prévios dos partícipes acerca dos significados de território, sobre os relatos dos encaminhamentos das práticas de ensino de Geografia e dos planejamentos de aula para o ensino dessa área do saber. No quinto capítulo – A Reelaboração Teórico-Metodológica: intervindo na reelaboração conceitual de território e práticas de ensino de geografia – realizamos as descrições/reflexivas do processo de intervenção na elaboração conceitual dos partícipes, expondo os conflitos materializados no percurso de investigação e análises dos dados construídos em colaboração com os partícipes considerando o processo reflexivo, a colaboração, o conceito de território e, tomando como base de análises das práticas, o processo de análise reflexiva da prática de ensino e o planejamento que possibilitaram a construção dos dados do processo de pós-intervenção na configuração da nossa tese. Finalizando este trabalho de pesquisa – sexto capítulo – temos as Considerações Finais, tornou-se o caminho pelo qual revisitamos o percurso do processo investigativo retomando de forma sintética as nossas análises e reafirmando o exposto, norteado pelas categorias da dialética, as contribuições do processo de intervenção pedagógica, a comprovação da tese e expondo aspectos relevantes para a sistematização e continuidade do processo investigativo com professores.

2. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: PLANEJANDO E CONSTRUINDO, EM COLABORAÇÃO, O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL

Neste capítulo, como já afirmamos, apontaremos o objeto da investigação, apresentando estudos reflexões acerca da pesquisa colaborativa, o campo empírico, os partícipes, os procedimentos e instrumentos utilizados na construção do objeto de pesquisa e as categorias de análises. Assim, ao desenvolvermos o estudo sobre os referenciais citados anteriormente, passamos a construir o processo de planejamento e construção do objeto, tendo como referenciais os estudos realizados em Vigotski (2000a/2000b) e Ferreira e Soares Júnior (1995), Ferreira (1995/2000/2001/2009) sobre aspectos teórico-metodológicos do processo de formação e desenvolvimento de conceitos, Ibiapina (2004/2008), Ibiapina e Ferreira (2005), Desgagné (2003), Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2008), Ghedin (2002), Monteiro (2002) e Guedes (2006) sobre a pesquisa colaborativa e em Liberali (2008/2004), Pimenta e Ghedin (2002), Monteiro (2002) e Ibiapina (idem) que destacam o processo reflexivo e colaborativo. Esses referenciais nortearam a produção do primeiro capítulo, intitulado: Planejando e construindo, em colaboração, o processo de elaboração conceitual.

Como afirmamos anteriormente, o nosso objeto de pesquisa se configura na análise da contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual, em particular, de Território na Geografia para as práticas de ensino dessa área do saber. Esta tese que implica na construção de um processo de intervenção, com uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental, na elaboração do conceito em foco a fim de construirmos dados acerca do referido processo, objeto que nos fez optar por uma pesquisa colaborativa.

Para tanto, fez-se necessário desenvolver estudos sobre referenciais, tais como Soares Júnior (1994/1995//2000), Straforini (2004), Carlos (2004), Vesentini (2004a/2004b), Sposito (2006) Silva (1991/1998/2004), Raffestin (1993), Moraes (1999), Santos (1994/2007), Felipe (1998a), entre outros, sobre o conceito de Território e as práticas de ensino na Geografia, que permitiram reflexões a respeito desses aspectos.

Segundo Richardson (1999), a escolha por uma perspectiva qualitativa de pesquisa insere-se em opção do pesquisador, desde que essa abordagem constitua-se na forma mais adequada de investigação do fenômeno social a que se pretende pesquisar. O método qualitativo se difere do quantitativo em virtude deste não se utilizar como forma de análise, mas apenas de estratégias que permitam a coleta de dados no sentido de enumerá-los ou medi-los como categorias invariáveis, entretanto se propõe a sua construção no intuito de permitir a compreensão das propriedades das relações que materializam o fenômeno social foco da investigação.

Portanto, em virtude desses aspectos optamos por efetivar, no processo de construção do objeto de estudo desta investigação, a pesquisa colaborativa com foco no processo reflexivo dos partícipes acerca da contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual para as práticas de ensino.

Assim, nos itens a seguir demonstraremos as discussões/reflexões acerca dos aportes teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa, em seguida explanaremos o campo empírico, as caracterizações dos partícipes e o processo de construção dos dados, ressaltando o percurso da construção do objeto de pesquisa. Posteriormente, apresentaremos os instrumentos metodológicos que norteiam o processo de construção do nosso objeto de estudo e por fim, mostraremos as categorias de análises do processo de elaboração conceitual de Território, das práticas de ensino, da reflexão crítica e da colaboração.

2.1 A PESQUISA COLABORATIVA

Considerando que este trabalho de pesquisa foi norteado pela pesquisa colaborativa, fez-se necessário, nesta seção, desenvolvermos discussões/reflexões acerca dessa metodologia de pesquisa, no âmbito investigativo, na qual se efetivaram práticas reflexivas em colaboração no intuito de possibilitar, por meio de decisões compartilhadas, a definição do o objeto de investigação, fazendo constituir como foco desse processo a reelaboração de práticas docentes efetivadas no espaço escolar.

Este processo de paridade nas tomadas de decisões foi estabelecido, inicialmente, com a apresentação, em 04 de abril de 2008, de um informativo

de pesquisa, conforme anexo A, para os professores da escola campo de pesquisa. O referido informativo explicita os motivos, interesses e intenções do desenvolvimento da pesquisa, como os objetivos, questão, metodologia adotada, procedimentos metodológicos, referências teórico-metodológicos e a garantia de sigilo sobre a identidade dos participantes.

Considerando que tínhamos a intenção de desenvolvermos, inicialmente, o trabalho de pesquisa com as professoras do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, em virtude destas profissionais já terem atuado como participantes de pesquisa de mestrado realizada no período de 2003 a 2005, optamos por apresentar o informativo de pesquisa apenas a elas que, ainda, atuavam nos anos finais do ensino fundamental.

Porém, das cinco (05) professoras e um (01) professor, apenas, três (03) permaneciam desenvolvendo suas atividades docentes em sala de aula, destas três (03) apenas uma (01) se propôs a ser participante da co-investigação do objeto de estudo. Entretanto, no percurso de construção do objeto de estudo apontamos, com a participante, a possibilidade de convidar uma professora do 5º ano à adesão da pesquisa, decisão compartilhada com a referida professora. Esta aderiu ao processo investigativo, após estabelecer algumas situações de esclarecimentos sobre o objeto de investigação e procedimentos metodológicos.

Ressaltamos que, neste trabalho a pesquisa colaborativa inseriu-se na relação intrínseca, conforme esta metodologia estabelece no âmbito do desenvolvimento do objeto de estudo, visto que se trata da efetivação, no espaço escolar, de processos de reflexões críticas com a intenção de, inclusive, permitir situações de colaboração para a construção do objeto de pesquisa. Isso porque se tem como foco a formação profissional e o desenvolvimento humano dos participantes. Nesta pesquisa, é relevante a articulação entre os pares na decisão da opção pelo objeto de pesquisa, articulando interesses mútuos sobre o problema a ser investigado.

O desenvolvimento de um trabalho colaborativo requer a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais. Assim, é necessário planejar situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e idéias e possibilitem a ampliação do nível

de desenvolvimento profissional dos professores (IBIAPINA, 2004 p. 49).

Tendo em vista que uma proposta de pesquisa colaborativa deve contemplar em seus encaminhamentos metodológicos uma articulação de interesses de investigação, faz-se necessário que as decisões em torno do processo de sistematização de tais procedimentos devam ser conduzidas sob o princípio da paridade nas tomadas de decisões entre os sujeitos sociais envolvidos nesta pesquisa.

Assim, para permitir decisões coletivas, o delineamento do norte da investigação dos problemas e, conseqüentemente, do objeto a ser construído em colaboração, com a apresentação do informativo de pesquisa, já mencionado, possibilitamos aos pares a oportunidade de esclarecimentos acerca do objeto de pesquisa, como dos procedimentos que seriam utilizados na construção dos dados, a fim de que eles pudessem concordar, discordar ou aderir por voluntariedade. Foi nosso propósito também conduzi-los a compreensão das relações entre o objeto de estudo e os seus interesses, no tocante à resolução de problemas enfrentados no cotidiano de suas práticas docentes.

Ibiapina e Ferreira (2008) afirmam que a pesquisa colaborativa se diferencia das demais por estabelecer um processo de valorização de atitudes de colaboração e reflexão crítica, já que esses processos são colaborativos e reflexivos críticos, como foi acordado entre os pares. É esse processo colaborativo/reflexivo crítico que permite aos partícipes a relação entre pesquisa e colaboração que são propriedades da pesquisa colaborativa e essa propriedade é o que vai atribuir a sua singularidade permitindo a construção, em colaboração, do percurso de pesquisa e formação.

Dessa maneira, procuramos sistematizar esse processo de paridade durante todo o percurso da pesquisa pautado nas decisões sobre o objeto da nossa investigação, agendamento das sessões de estudos, nos esclarecimentos acerca dos procedimentos metodológicos que exige discussões prévias de suas finalidades, escolha e esclarecimentos das temáticas de estudos, no processo de decisão sobre a reelaboração de cronogramas, como em situações que exigiram paralisação nas realizações dos procedimentos metodológicos.

A pesquisa colaborativa é 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.

Apesar do processo colaborativo efetivar um contexto de pesquisa e formação não implica afirmar que todos os partícipes cumpram os encaminhamentos formais de pesquisa, tais como: estabelecer os instrumentos de construção dos dados, quadro conceituais que se relacione com o objeto da pesquisa, entre outros aspectos que caberão ao partícipe que se insere enquanto pesquisador formal. Contudo, a negociação de todo o processo de pesquisa é imprescindível, para que as relações colaborativas não sejam subjugadas.

Tendo em vista esse aspecto, após a apresentação do informativo de pesquisa com a adesão das partícipes e realização de uma entrevista, passamos a construir cronogramas das sessões de estudos, das observações e delimitação das temáticas, estabelecidas por meio de negociações com os partícipes, que nortearam nossos estudos.

Entretanto, esse ajuste na negociação do cronograma, efetivado no percurso do processo de pesquisa, ocorreram situações, onde se foi, necessária a reorganização do cronograma, tais como a adesão, por interesse delas, de mais três professoras ao processo de pesquisa que implicou em uma reorganização dos horários e datas disponíveis pelas professoras e escola, reuniões realizadas com os profissionais da escola para a realização de planejamentos ou eventos programados pela escola, Secretaria Municipal de Educação (SEME) ou outras instituições e paralisações das aulas em virtude de movimentos da classe de trabalhadores em Educação do município e, inclusive, ausência das profissionais que se responsabilizariam no desenvolvimento das atividades com os alunos nos horários das sessões de estudos reflexivos, pré-agendadas com elas.

Assim, considerando que este cronograma foi construído em situações de decisões coletivas, no intuito de possibilitar paridade nas tomadas de decisões, configura também a responsabilidade dos partícipes na colaboração da sistematização de aspectos formais de pesquisa e, em virtude da

mobilidade apresentada no cronograma, o processo investigativo efetivado com os partícipes, inerente a este tipo de pesquisa, se constituiu no transcorrer do percurso da construção do objeto em estudo.

Esses aspectos nos conduzem a considerar que a pesquisa colaborativa além de ser uma modalidade teórico-metodológica de pesquisa na construção de um objeto de estudo, se configura como uma perspectiva de efetivação de situações de reflexões críticas na elaboração de conhecimentos sobre os saberes e práticas, já construídos, pelos sujeitos partícipes no percurso de vida escolar e profissional, ou seja, se constitui em uma prática de investigação e formação.

Nessa intenção, as relações estabelecidas entre investigação e formação profissional se efetivaram na pesquisa por meio de processos de reflexões críticas, possibilitadas nos estudos reflexivos realizados pelos partícipes acerca das temáticas norteadas por referenciais teórico-metodológicos que permitiam análises sobre práticas de ensino sistematizadas no transcorrer da construção do objeto de pesquisa.

O desenvolvimento deste trabalho, realizado por meio da pesquisa colaborativa, foi norteado pela abordagem sócio-histórica, em particular, os estudos desenvolvidos por Vigotski (2000a/2000b/2001) e Saviane (2003/2005) na perspectiva da educação, Vigotski (2000b), Guetemanova (1989) e Ferreira (1995/2007/2009) sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos, os estudos efetivados pelos pesquisadores Soares Júnior (1994/1995//2000), Straforini (2004), Silva (1991/1998/2004), Raffestin (1993), Moraes (1999), Santos (1994/2007), Felipe (1998a), entre outros, sobre a concepção crítica da Geografia e no tocante à leitura sobre o conceito de território, como também, Da Silva (2005), Azzi (2002), Pimenta (2002b), Alarcão (2005), Freire (1996), Tardif (2002) e Charlot (2000/2005) nos estudos acerca dos saberes docentes, além dos estudos realizados em Ibiapina (2004/2008), Ibiapina e Ferreira (2005), Desgagné (2003) e Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2008), Guedes (2008) sobre a pesquisa colaborativa e Zabalza (2004) acerca do diário de aula.

Sob os aspectos citados anteriormente, um estudo que viabiliza análises acerca do processo de elaboração conceitual e práticas docentes efetivado por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concebe o espaço

escolar como local em que se insere uma dinâmica sócio-cultural, onde constantemente as ações mudam e os significados passam por um processo de construção, desconstrução e reconstrução.

Assim, realizamos uma intervenção pedagógica por meio situações de reflexões críticas para acompanhar e analisar a contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual, em particular, de território, nas práticas de ensino de Geografia com professoras do Ensino Fundamental, no intuito de estabelecer um processo de reflexões críticas acerca do processo de elaboração de saberes e práticas docentes das partícipes desenvolvidas na instituição escolar, em particular, na referida área do saber.

Nesse sentido, a nossa função, enquanto partícipe foi a de atuar como mediador de processos críticos reflexivos sobre a elaboração de conhecimentos, como das práticas de ensino de Geografia, em particular, do conceito de território, efetivado pelas partícipes, no intuito de estabelecer um processo de reelaboração conceitual e práticas de ensino sistematizados no curso das sessões reflexivas realizadas na escola campo de pesquisa, como na construção de um contexto de formação profissional. Assim, as análises dos dados construídos neste trabalho dizem respeito, mais especificamente, ao processo de reelaboração conceitual de território com professoras do Ensino Fundamental e das práticas de ensino de Geografia de uma professora do 5º ano do referido grau de ensino.

2.2 CAMPO EMPÍRICO

Nas seções a seguir apresentaremos o nosso campo empírico tratando da escola pública municipal em que se desenvolveu o processo investigativo, a questão norteadora que conduziu a nossa investigação, os objetivos e os partícipes da pesquisa. Ressalta-se, entretanto, que a pesquisa colaborativa não requer apenas a simples constatação de problemas enfrentados por profissionais práticos no seu contexto e/ou as suas simples participações na construção dos dados, mas também a compreensão de problemas enfrentados por esses profissionais em seu contexto prático por meio de um engajamento mútuo entre colaboradores. Assim, o objeto de pesquisa deve ser construído num contexto real em que ocorra o fenômeno a ser explorado.

Destacamos que o referido tipo de pesquisa na concepção que considera os colaboradores como atores sociais, e 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, os partícipes assumiram mutuamente as dimensões de pesquisadores e formadores, buscando, por meio de um processo investigativo, da elaboração de conhecimentos e colaboradores do processo de formação profissional e sendo desenvolvimento humano no trabalho de pesquisa. Essas dimensões se constituíram nas relações interpsicológicas e intrapsicológicas estabelecidas pelos partícipes 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, se fez necessário que o processo se efetivasse num contexto escolar, local em que se materializam todos os aspectos que influenciam o processo de construção de conhecimentos e práticas docentes de 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 de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e em turmas para Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, totalizando um mil e oito alunos (1008) alunos.

A referida escola possui espaço físico amplo composto por doze (12) salas de aula, como, também, salas destinadas à direção, aos professores, à equipe técnico-administrativa, à biblioteca, à cozinha e um laboratório de informática destinado apenas aos alunos do 6º ao 9º ano. No ano letivo de 2008 o laboratório de informática era destinado a todos os alunos com a implantação do Programa de Informática na Escola (PROINFO), Programa do Ministério da Educação em parceria com estados e municípios. A partir de 2009 o referido laboratório passou a atender apenas os alunos dos anos finais

do Ensino Fundamental, situação que consideramos um retrocesso no processo de inclusão de alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental.

A referida escola conta, ainda, com pátio interno e externo, quadra de esporte, com estrutura precária, banheiros distintos para professores, funcionários e alunos, com adaptação para alunos deficientes, apesar de ainda existir alguns obstáculos físicos no interior da escola que podem dificultar a locomoção desses alunos.

Possui, entre seu acervo de 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. Ressaltamos que a sala de vídeo que antes funcionava no mesmo espaço do laboratório de informática foi extinta, em virtude da implementação do PROINFO, já referenciado anteriormente, e as atividades desenvolvidas pelos professores, com vídeos, passaram a ser realizadas na sala de aula, cumprindo um rodízio semanal.

Na escola são desenvolvidas atividades de planejamentos, por meio de cronograma pré-estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ou pela sua 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 a escola, também, padece de situação que propiciam obstáculos no transcorrer das atividades, tais como: assembléias sindicais, constantes greves, atualmente, mas esporadicamente, dificuldades no fornecimento de água, eventos desenvolvidos pela SEMED ou outras instituições que exigem a participação do corpo docente e discente, embora não estejam contempladas pelo cronograma escolar.

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.

Na rotina pedagógica da escola, desenvolvida pelos professores com os alunos, constam atividades, tais como: horários de de leitura que acontecem na biblioteca da escola, sendo sistematizada por uma professora que atua no espaço da biblioteca; recreações desenvolvidas pelos professores de Educação Física; aulas de informática que são desenvolvidas no laboratório de tecnologia, especificamente, com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O corpo docente é composto por quarenta e três (43) professores, que atuam no Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA), desses, quinze (15) trabalham com contratos temporários, do total vinte e quatro (24) são graduados, um (1) tem formação em Magistério. A equipe técnico-pedagógica é composta por cinco (5) professoras que atuam como supervisoras, que estão distribuídas entre os três turnos, sendo quatro (4) graduadas em Pedagogia, uma (1) com habilitação em Orientação Educacional e uma (1) graduada em Geografia e um (1) atua como coordenador de disciplina com graduação em Pedagogia. A equipe técnico-administrativa é formada por uma (1) Diretora graduada em Ciências Biológicas e uma (1) Vice-diretora graduada em Pedagogia e em Letras. A equipe de apoio é composta por dez (10) auxiliares de secretaria, (1) digitador, sete (7) merendeiros/asg's, duas (2) merendeiras, sete (7) auxiliares de serviços gerais e quatro (4) auxiliares de biblioteca.

Conforme já mencionamos na introdução desta tese, nos anos de 2003 a 2004 realizamos uma pesquisa em nível de pós-graduação, que teve como campo empírico a referida escola, dando origem à dissertação de mestrado. Esta objetivou analisar o processo de ressignificação conceitual dos professores do Ensino Fundamental, em particular, o conceito de Território na Geografia (ANDRADE JÚNIOR, 2005).

Nesta dissertação, constatamos alguns aspectos evidenciados por meio da nossa intervenção realizada no processo de elaboração conceitual dos professores-colaboradores, como por exemplo, os avanços qualitativos que possibilitaram estabelecer o início do processo de superação das conceitualizações internalizadas nas práticas mecânicas de elaboração de conhecimentos estabelecidas por eles no espaço escolar.

Constatamos, ainda, que as leituras dos livros didáticos, realizadas pelas partícipes no seu percurso de vida profissional, influenciaram as práticas mecânicas na produção de saberes docentes conduzindo os professores-colaboradores à apropriação do conceito de Território expresso nesses instrumentos, norteados numa perspectiva positivista e fenomenológica que impossibilita a compreensão dos fenômenos-conceitos na realidade objetiva. Além disso, apontamos as práticas tradicionais de ensino, estabelecidas no percurso da vida escolar desses profissionais, como outro aspecto que, no percurso de vida profissional, se constituiu em obstáculo significativo no processo de reelaboração de conceitos, considerando que tais práticas, que priorizam a memorização no ensino de conceitos, não se diferenciam das estabelecidas por eles no processo de apropriação de conhecimentos.

Diante destas constatações, efetivadas na nossa pesquisa de mestrado, passamos 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 por meio da nossa intervenção, constituíram-se na principal fonte de desenvolvimento profissional e cultural dos sujeitos envolvidos nesse processo, cujos conhecimentos reelaborados possibilitaram aos professores-colaboradores a produção de generalizações em graus diversificados (perceptíveis e abstratos). Assim, essas constatações se consolidaram em pressupostos para o surgimento de outras reflexões, em particular, acerca do objeto citado anteriormente.

Desta forma, com a elucidação desses aspectos, constatamos a necessidade de promover um trabalho de pesquisa que nos possibilitasse fazer análises da contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual para as práticas de ensino desses profissionais, no sentido de possibilitar-lhes um processo de reflexão-crítica sobre seus saberes e práticas de ensino, em particular, da Geografia sistematizada no espaço escolar. Assim, a nossa tese se configura em afirmar que o processo de elaboração conceitual, por meio de práticas críticas reflexivas, contribui para a reelaboração das práticas de ensino desenvolvidas no espaço escolar.

Assim, o estudo do processo de elaboração conceitual e práticas de ensino constituem-se no componente fundamental da nossa proposta de intervenção com professoras da Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de 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).

A nossa intenção de nortear a intervenção por meio de práticas críticas-reflexivas se insere em virtude desse processo possibilitar a efetivação de práticas colaborativa em contexto de formação e práticas docente. A esse respeito, Liberali afirma que:

É essencial no espaço da escola que podemos construir possibilidades para uma situação melhor do que essa que vivemos, marcada por um individualismo exacerbado e pela ausência de colaboração. Nesse espaço de formação do futuro, é viável considerar a formação crítica como um meio para que as pessoas de alguma maneira se tornem mais colaborativos e possam pensar além do eu. (LIBERALI, 2008 p. 16)

Nesse aspecto, o processo de reflexão crítica que desenvolvemos com os partícipes desta pesquisa possibilitou que se estabelecessem relações interpessoais em situações de estudos reflexivos, no intuito de consentir a compreensão dos interesses e responsabilidades de cada um nas atividades programadas em comum acordo, além de possibilitar a efetivação do processo de internalização da importância de práticas colaborativas no contexto escolar para a materialização de processos de reflexões críticas sobre os saberes e práticas docentes.

Desta forma, a nossa opção em tomar como referencial teórico-metodológico a perspectiva sócio-histórica do processo de formação e desenvolvimento de conceitos decorre do fato de que consideramos que esse processo, norteados pelos estudos de Vigotski (2000a/2000b/2001), Guetemanova (1989), Ferreira (1995/2007/2009), entre outros, contribui para a reelaboração de práticas de elaboração de conhecimentos e de ensino, promovendo rupturas com as práticas docentes individualizadas e mecânicas de produção de conhecimentos.

2.2.2 OS PARTÍCIPIES

A profissionalização docente perpassa por processos que são estabelecidos desde o percurso de vida escolar, o qual permite à esses profissionais construir suas primeiras impressões dos valores, das atitudes e das suas concepções efetivadas por meio das interações sociais com outros sujeitos sociais em determinado contexto histórico-social.

Assim, a compreensão do professor acerca de saberes, das práticas de ensino, nesse caso em particular da Geografia, como de currículo, de ensinar/aprender, entre outros, são construídas na vida escolar e, posteriormente, nas relações com a sua atuação e formação profissional por meio de práticas educativas que não explicita rupturas com concepções tradicionais de ressignificação desses saberes e práticas, interferindo significativamente no seu desenvolvimento profissional e humano.

Promover com professores situações de reflexões críticas acerca dos seus conhecimentos e práticas de ensino permitiu estabelecer um processo de superação de práticas docentes individualizadas, mecânicas e pragmáticas no sentido de reelaborá-las, possibilitando conduzir os partícipes da pesquisa a uma compreensão da importância de se estabelecer, no espaço escolar, um contexto de formação crítico-reflexivo.

É, em virtude desses aspectos, que se fez necessário intervir no processo de reelaboração de saberes e práticas docentes, possibilitando aos professores um processo de reflexão crítica acerca de seus saberes e práticas de ensino, em particular, da Geografia.

As informações contidas neste trabalho de pesquisa, que contempla, a caracterização dos partícipes, foram construídas com base em observações realizadas no transcorrer do percurso de pesquisa e por meio de entrevistas individuais gravadas em MP3, com questões semi-estruturadas e procedimentos que contém questões relacionadas a informações funcionais. Ressaltamos que as partícipes serão identificadas com nomes fictícios preservando suas identidades, conforme informação apresentada no informativo de pesquisa (anexo A) discutido previamente com elas.

Os motivos que nos conduziram a estabelecer, inicialmente, como partícipes da pesquisa apenas uma (01) professora, que contribuiu com o

processo investigativo realizado para a construção da dissertação de mestrado, não se configurava em um processo de escolha do pesquisador, mas se constituiu em uma situação na qual os outros colaboradores, que fizeram parte do referido estudo desenvolvido no período de 2003 a 2004, já citado anteriormente, se faziam ausentes em virtude de um (01) se afastar da função por não ter vínculo efetivo como funcionário do município, uma (01) solicitou afastamento da sala de aula em virtude da proximidade do período de aposentadoria, uma (01) não estava ministrando aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, no momento da adesão, exercia a função de supervisora, uma (01) disse que não estava com disponibilidade de tempo para assumir o processo de construção das situações de pesquisa, uma (01) se afastou da sala de aula e assumiu a função de coordenadora pedagógica da escola campo de pesquisa e, posteriormente, por possuir licenciatura em Geografia passou a ministrar aulas dessa área do saber em outra escola pública estadual.

Posteriormente, ao iniciarmos as sessões de estudos reflexivos com a partícipe que aderiu ao processo investigativo ocorreram, nessas sessões, situações de ausências constantes da partícipe que argumentava problemas familiares particulares e de saúde. Circunstâncias que exigiu uma discussão com ela sobre essa situação, já que se tornava obstáculo ao processo investigativo, em virtude dessas interrupções provocarem fragmentações do processo de estudos reflexivos, tendendo a se configurar ações não colaborativas, sendo necessário retomar o que foi discutido no informativo das atribuições dos partícipes da pesquisa. Assim, após a conversa concordamos em ampliar o número de partícipes, os quais os processos de adesões e desistências estão descritos nas caracterizações que segue abaixo.

- Partícipe Ely

Desenvolve a docência há dez (10) anos e sete (7) meses, tem formação técnica no Magistério e cursou Pedagogia pelo PROBÁSICA/UFRN. Atuava numa sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental que tinha trinta e três (33) alunos inscritos. Exerceu o cargo de auxiliar de secretaria durante três anos na referida escola campo de pesquisa. Participou dos cursos de formação

continuada Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em Ação), Programa de Formação Continuada em Educação Ambiental (PROCEA), Educação Infantil, Gestão Escolar e, participa, do Pró-letramento todos oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto em convênio com o Governo Federal.

É uma pessoa comunicativa com os colegas de profissão, questionadora à medida que não compreende determinada informação, responsável quanto aos compromissos profissionais.

A professora evidencia preocupação com a forma de conduzir exercendo o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, mantém atitudes de cooperação com as colegas, tem facilidade de expressar sua 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, mantendo um estado emocional equilibrado.

Sempre demonstrou interesse em aderir à pesquisa durante as conversas informais, mas após adesão, se manteve indecisa quanto a permanência e interesse no processo investigativo, expressando as dificuldades em desenvolver as atividades de estudos reflexivos e discussões. Situação que provocou sua ausência em algumas sessões de estudos reflexivos, como referenciado, anteriormente, chegando a afirmar, em um momento, o seu afastamento dos encontros. Além disso, informou por várias vezes, nas sessões de estudos reflexivos, não ter realizado as leituras dos textos norteadores das discussões reflexões. Todo esse contexto que envolveu a partícipe configurou a sua desistência do processo investigativo.

- Partícipe Sidy.

Exerce a docência há 15 (quinze) anos, graduada em Pedagogia pelo PROBÁSICA/UFRN. Atuou por sete (7) anos como professora da Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e atua, na escola campo de pesquisa, como professora no 5º ano do Ensino Fundamental. Participou de cursos de formação continuada, tais como: PCN em Ação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) em convênio com o Ministério da

Educação (MEC), PCN Meio Ambiente e Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) ambos promovido pela referida secretaria.

Sempre expressou o seu interesse em desenvolver a docência, como preferência, nos anos finais do Ensino Fundamental com Língua Portuguesa, afirmando que considera mais fácil desenvolver o processo de ensino com os alunos deste segmento.

É uma pessoa comunicativa com os colegas de profissão, pouco questionadora, porém é responsável com compromissos profissionais. Demonstra em alguns momentos facilidade de expressão das suas ideias, porém em outras situações faz-se necessário a intervenção de outro partícipe, para que estabeleça possibilidades de externalizar as suas formas de compreensão acerca das temáticas em estudo.

A sua adesão foi estabelecida por meio de situações que tornou necessária a intervenção de outras profissionais, como a coordenadora pedagógica e a gestora do ano letivo de 2008. Considerando que por várias vezes o encontro agendado para a leitura e discussão do informativo de pesquisa e termo de adesão foi cancelado, a coordenação entrevistou e sugeriu que definíssemos um dia específico, inclusive, se dispondo a permanecer na sala de aula no momento da discussão e entrevistas realizadas.

Porém, Sidy, no processo de construção do objeto, foi a partícipe que expressou maior interesse em desenvolver o processo de discussões reflexões acerca das temáticas em estudo, realizando as leituras e cumprindo com o agendamento das sessões de estudo.

- Partícipe Ary

Exerce a docência há quatro (04) anos como professora do Ensino Fundamental, atuou um (01) ano no 1º ano e há três (03), atua no 2º ano. Tem formação técnica em Magistério e cursa Letras, por meio do ensino a distância, em uma instituição privada. Participou do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental (PROCEA) desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Além da docência, trabalha como agente de saúde no mesmo município.

Aderiu à pesquisa posteriormente às outras duas partícipes. À época seu interesse surgiu quando foi apresentado e discutido, por meio de um informativo de pesquisa, com os outros professores da escola campo, o objeto de pesquisa. Ressaltamos que ela teve a oportunidade de participar das discussões já desenvolvidas com as partícipes Ely e Sídny em virtude de retomarmos com elas as sessões de estudos reflexivos acerca de temáticas já discutidas, como o diário de sala de aula e os procedimentos de pesquisa colaborativa, anterior a sua adesão. Situação que também ocorreu com as partícipes Edy e Edna.

Ary é uma profissional compromissada com o desenvolvimento da docência. Sempre demonstra ser uma pessoa tranqüila, tímida e não muito questionadora. Não expressa as suas idéias com facilidade, de modo que sempre é necessário a intervenção do outro. Em alguns momentos, afirmou não ter realizado as leituras dos textos norteadores das discussões/reflexões. Se fez ausente em algumas sessões, mas sempre demonstrou o interesse e a vontade em participar do processo de construção do nosso objeto, inclusive no momento em que se configurou o seu possível afastamento da docência, em virtude do encerramento do seu contrato temporário com a prefeitura municipal de Ceará Mirim.

Sua desistência se configurou no mesmo momento em que ocorreu a afastamento da partícipe Ely. O argumento de Ary se situava no processo de aceleração do curso de graduação, o qual sua conclusão foi antecipada em virtude das exigências do MEC para os cursos de modalidade à distancia, situação que provocou uma sobrecarga de leituras e atividades, dificultando os estudos que deveriam ser realizados sobre as temáticas a serem desenvolvidas nas sessões de estudos reflexivos.

- Partícipe Edna

Exerce a docência há nove (09) anos, com formação técnica em Magistério, graduada em Pedagogia – PROBÁSICA/UFRN. Atua em um 3º ano do Ensino Fundamental, cursa especialização em Psicopedagogia e Ed. Infantil, participou do Programa de Formação Continuada Pró-letramento, e o

Programa de Formação Continuada em Educação Ambiental (PROCEA) oferecidos pela SEME.

Demonstra ser uma profissional responsável e preocupada com o processo de ensino-aprendizagem, afirmava ter insegurança em ministrar aulas na Área da Geografia, com os alunos por não ter o domínio, de conhecimentos específicos, da disciplina. Demonstrava facilidade em expressar suas idéias, nas sessões de estudos reflexivos que participou. Afirmou algumas vezes, que não foi possível a realização das leituras prévias dos textos sugeridos.

Sua desistência, do processo de pesquisa, se configurou em virtude da sua transferência para outra escola da rede municipal de ensino na qual exerce a função de supervisora pedagógica, afirmando que não disporia de tempo para a realização de leituras e participação nas sessões de estudos.

- Partícipe Edy.

Exerce a docência há oito (08) anos, tem formação técnica em Magistério e é graduada em Pedagogia – Universidade Vale do Acaraú. Na escola campo de pesquisa atuava em um 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participou de curso de formação continuada, oferecido pela SEME, tais como: Pró-letramento e PROCEA.

Demonstrava ser uma profissional responsável quanto aos compromissos profissionais, com uma personalidade tranquila. Nas sessões de estudos reflexivos não tinha facilidade de expressar as suas idéias, respeitava a opinião das colegas e sempre se expressava de forma muito sintética.

Sua desistência ocorreu em virtude da sua transferência para outra escola da rede municipal de ensino, convidada para assumir a função de supervisora escolar do segmento da Educação Infantil. Alegou que, também, não disporia de tempo para participar dos estudos e optou por se afastar do processo de pesquisa.

- Partícipe Vitor³

³ Ressaltamos que Vitor é partícipe e pesquisador formal desta tese.

Tem quinze (15) anos de experiência, cursou o magistério, em grau do ensino médio, é graduado em Pedagogia pelo PRO-BÁSICA/UFRN, tem pós-graduação – mestrado – em Educação na linha de Práticas Pedagógicas e Currículo e atua como colaborador em projetos de pesquisa desenvolvidos pela base de pesquisa Currículo, Saberes e Práticas Educacionais vinculada ao Departamento de Educação da UFRN. Sua primeira atuação como docente foi como professor de Ed. Física, posteriormente atuou como professor de Geografia no 1º ano do Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental. Exerceu por dois (2) anos a função de supervisor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais de Ceará Mirim - RN e pelo mesmo período de tempo atuou como supervisor dos anos finais do Ensino Fundamental em escola da rede particular de ensino, exerceu por sete (07) anos a função de Coordenador de Grupo do Programa de Formação Continuada em Educação Ambiental (PEA), posteriormente atuou como Coordenador Pedagógico do Programa de Formação Continuada Gestar II no município, já citado anteriormente, e, no início de 2009, atuou como Coordenação dos Gestores da rede municipal de ensino. Além disso, ministra aulas em cursos de pós-graduação pelo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Educacional (INBRAD) em grau de especialização na disciplina de Currículo.

Ressaltamos que Vitor no processo de investigação colaborativo tem como papel fundamental atuar como pesquisador que orientará o percurso que o grupo percorrerá na investigação do objeto de estudo, possibilitando a efetivação de processos reflexivos e emancipatórios.

Nesse processo, a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores com o potencial de análise das práticas; e o pesquisador com o potencial de formador e de organizador das etapas formais (IBIAPINA, 2008).

Porém, destacamos que o processo colaborativo, conforme aponta Ibiapina (2008), Ibiapina e Ferreira (2005) entre outros, implica em um processo dialético de relações interpsicológicas e intrapsicológicas em que o sujeito mais experiente não é, necessariamente, aquele que sugere a pesquisa e estabelece os seus procedimentos, mas aquele que no momento do

processo da efetivação da colaboração permite a reflexão, possibilitando aos seus pares a formação de sua consciência crítica social.

Portanto, a atuação colaborativa de Vitor se efetivará nesse processo dialético de pesquisador e participe do processo de reflexões críticas na elaboração de conhecimentos e, conseqüentemente, das práticas de ensino e investigação.

2.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A partir desta seção, apresentaremos estudos/reflexivos realizados nos referenciais, já apresentados, norteadores deste trabalho de pesquisa, que nos conduziram ao processo de estabelecimento dos nossos instrumentos metodológicos, como das categorias de análises que permitiram análises descritivas/reflexivas sobre o nosso objeto de estudo. Assim, em um trabalho de pesquisa que envolva análises acerca de fenômenos que abarcam relações complexas entre sujeitos e realidade objetiva, a escolha pelos instrumentos, mais adequados, que permitiram a construção de dados se torna um fator imprescindível no processo de validação e confiabilidade da pesquisa.

Esses aspectos inserem-se como fatores importantes na pesquisa no sentido em que os instrumentos escolhidos pelo pesquisador permitam produzir situações mais adequadas para a análise do fenômeno investigado, criando possibilidades de se atingir com a máxima precisão possível e confiança as conclusões das análises acerca do objeto de estudo.

Desta forma, a opção pelos instrumentos, abaixo descritos, na construção dos dados deve-se ao fato de que são consideradas pelo pesquisador as formas mais apropriadas para a construção do objeto de estudo proposto neste trabalho de pesquisa.

2.3.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

A utilização da entrevista, semi-estruturada, neste trabalho de pesquisa objetivou construir dados sobre os conhecimentos prévios dos professores na área da Geografia, pedagógicos da forma/conteúdo do processo de ensino dessa área do saber, dos referenciais conhecidos pelos partícipes sobre as

práticas de ensino do processo de elaboração conceitual, entre outros aspectos. Este procedimento foi gravado em MP3 realizado de forma individual com os professores na escola campo de pesquisa.

Assim, a entrevista é compreendida, conforme se define o próprio termo, como um lugar em que possibilita a relação entre duas ou mais pessoas, na vista de observação ou compreensão de algo. Assim, o termo diz respeito ao ato de perceber, compreender por meio de ação investigativa intencional, os atos, pensamentos e compreensões de um ou mais indivíduos.

A entrevista semi-estruturada permite que os sujeitos possam conduzir o procedimento de forma mais aprofundada em aspectos relevantes acerca do objeto de investigação. Considerando que não emprega a técnica que se utiliza de questões fechadas, como as empregadas em procedimentos de pesquisa onde as entrevistas estruturadas ou questionários são frequentes, ou seja, a entrevista semi-estruturada “[...] procura saber que, como e porque algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita” (RICHARDSON, 1999 p. 208).

Desta forma, a utilização da entrevista como técnica é extremamente significativo quando se trata de compreender o pensar dos sujeitos, as intenções das suas ações e reações frente a determinado fenômeno social. Essa técnica permite que os indivíduos fiquem face a face, permitindo uma melhor interação entre os partícipes do procedimento, como forma de compreensão de conhecimentos, concepções, caracterizações por meio da comunicação oral, ou seja, da linguagem verbal.

Este procedimento foi utilizado durante a construção dos dados sobre os conhecimentos prévios, das partícipes, e foram realizados em dia e sala, previamente, escolhidos com os partícipes, no intuito de evitar interrupções que por ventura viessem a contribuir com ações de desatenção e, com isso, prejudicar o processo de construção dos dados, que pretendíamos realizar da forma mais confiável possível.

Ibiapina (2008) destaca que a entrevista deve ser considerada como fator importante, tanto para o pesquisador como para o entrevistado, isso em virtude dessa técnica possibilitar a conversação e escuta entre ambos, como diluir as influências institucionais, a expressão de idéias antagônicas, ou posições divergentes.

Foi diante deste procedimento que passamos a identificar os interesses mútuos de pesquisa, formação profissional e desenvolvimento pessoal no processo investigativo, situação em que elas passaram a apontar as dificuldades e os interesses de investigação sobre as práticas e saberes docentes, conhecimentos e/ou desconhecimentos de referenciais teórico-metodológicos que discutam sobre o processo de ensino-aprendizagem de conceitos, entre outros aspectos.

A esse respeito, Desgagné (2005) afirma que “[...] se aliar aos práticos para co-construir um objeto de conhecimento é também fazê-lo entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que eles exercem. [...] é uma ocasião de refletir-sobre-a-ação[...]”. Assim, tomando como norte esse aspecto estamos permitindo que se estabeleçam processos de reflexões sobre aspectos da prática docente, seja numa perspectiva da elaboração de conhecimentos científicos, seja numa perspectiva de ensino.

Ressaltamos que os procedimentos das entrevistas foram retomados com a partícipe Sidy com o objetivo de aprofundamento da compreensão de aspectos relacionados acerca dos conceitos geográficos e pedagógicos, como também, das intenções e motivos da adesão a pesquisa. Isso se fez necessário em virtude da adesão desta partícipe ter se realizada após vários cancelamentos, por ela, da realização deste procedimento, como já exposto anteriormente. Situação que provocou reflexões acerca da real condição de adesão por voluntariedade, desta partícipe, sendo necessário outro momento de entrevista, para que ocorressem esclarecimento acerca das suas necessidades, intenções e interesses pelo processo investigativo.

Portanto, esse procedimento metodológico empregado para a construção dos dados da pesquisa possibilitou o levantamento dos conhecimentos prévios dos partícipes sobre seus saberes e práticas de ensino, em particular, na Geografia.

2.3.2 DIÁRIO DE ESTUDOS REFLEXIVOS

Objetivamos com este diário registrar as sínteses dos estudos reflexivos realizados entre os partícipes, assim como reproduzir o relato das práticas de ensino e investigativas para permitir que os pares possam retomar sempre que

necessário os registros do processo de elaboração de conhecimento no intuito de promover situações reflexivas sobre seus saberes e práticas.

Assim, o processo de acompanhamento da nossa intervenção, na reelaboração conceitual, em particular, de território na Geografia e nas práticas de ensino dos partícipes, foi estabelecido por meio de procedimentos que permitiram a utilização de instrumentos que possibilitaram a efetivação de práticas colaborativas, de reflexões críticas sobre os seus conhecimentos e de suas práticas docentes.

Diante disso, o diário de estudos reflexivos, neste trabalho de pesquisa, se caracterizou, enquanto instrumento, por se tratar de uma fonte documental em que os sujeitos, que se utilizaram dele, passaram a realizar relatos escritos das suas ações e reflexões acerca do processo de elaboração de seus conhecimentos, bem como de suas práticas de ensino e investigação.

As intervenções realizadas por meio de práticas colaborativas são estabelecidas por procedimentos que se utiliza do instrumento diário (descritivo/reflexivo), que pode permitir esclarecer, através de uma análise reflexiva, as práticas de ensino dos partícipes, planejadas e realizadas em sala de aula, como das suas ideias, intenções subjetivas/objetivas das ações docentes e investigativas que poderão possibilitar reflexões críticas sobre o processo de sistematização do ensinar/aprender, como do próprio processo de investigação científica.

Nessa perspectiva, aconteceram encontros destinados a reflexões críticas que objetivaram discussões sobre a finalidade e produção no ato de escrever o diário de estudos reflexivos como também, compreendê-lo como instrumento de pesquisa, de formação, entre outras temáticas, que serão citadas no decorrer deste trabalho. Essas situações em que o diário se efetivou como um instrumento em que a relação entre o pensar e o agir se materializou na produção da linguagem escrita, expressadas no referido instrumento, tiveram como objetivo possibilitar que recorressemos a essas anotações sempre que tivéssemos necessidades de discutirmos aspectos que considerássemos relevantes em sessões de estudos reflexivos posteriores.

A esse respeito, Zabalza (2004) destaca aspectos que são esclarecedores no tocante à utilização dessa fonte documental como instrumento de construção de dados:

- as anotações-reflexões realizadas em um diário não necessariamente devem ser diárias, desde que cumpra a sua função de construção e narração sistemática dos dados acerca do objeto de estudo a que se pretende construir;
- os conteúdos que constituem o diário podem se restringir a um planejamento prévio, ou seja, condicionar suas narrativas a um fenômeno delimitado previamente, como também, descrever o que subjetivamente é considerado descartável ao sujeito redator;
- a delimitação na construção dos dados, realizada por meio das narrativas profissionais, não necessariamente deve restringir-se a sala de aula, mas podem constituir-se em outros âmbitos em que a atividade docente se materializa.

Desta forma, esse instrumento se constituiu em um documento que os partícipes realizavam suas sínteses, dos estudos reflexivos, sempre que possível após as sessões de estudos reflexivos, com o intuito de explicitar nessas produções os conhecimentos que eles tinham elaborados, assim como expressar o que pensavam acerca dos acontecimentos, direcionamentos, entre outros aspectos relacionados aos seus saberes e práticas docentes e investigativas.

Porém, não pretendemos estabelecer categorias de análise das produções textuais estabelecidas nos diários de estudos reflexivos, pois consideramos que as categorias que serão utilizadas para análises das práticas de ensino, do conceito de território, da elaboração conceitual, como dos dados construídos nas sessões de estudos reflexivos e na sessão de análise reflexiva produziram elementos suficientes para as análises do nosso objeto de estudo.

Neste instrumento foi realizado o relato da aula ministrada pela partícipe Sídny, sendo norteado pelas questões das ações reflexivas (descrever, informar, confrontar e reconstruir) apresentadas no mesmo momento que foi discutido o plano da observação. Além disso, destacamos que o relato reflexivo foi realizado durante o processo de intervenção, considerando que havia alguns aspectos que a partícipe afirmou que enfrentara dificuldades na produção do texto, em particular, nas ações de confrontar e reconstruir, já que nessas ações tinham questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de conceitos e ela afirmara que não tinha realizado estudos aprofundados sobre

referenciais teórico-metodológicos que permitissem, com segurança, a produção do texto.

Assim, consideramos o argumento da partícipe válido e decidimos pela construção do texto no processo de investigação estabelecendo processos colaborativos de partilhamento de dificuldades nas ações reflexivas, em particular, pela partícipe Sidy, como de decisões compartilhadas, ao aceitar a produção do texto no processo investigativo. Ressaltamos que o relato realizado no diário de estudos reflexivo foi efetivado, apenas, com a partícipe Sidy em virtude das outras partícipes terem desistido do processo investigativo, ainda, na sistematização da realização das sessões de estudos reflexivos iniciais.

Portanto, o diário de estudos reflexivos se estabeleceu como instrumento reflexivo, permitindo a tomada de consciência da partícipe de suas limitações frente ao objeto de pesquisa, como do partícipe Vitor de considerar no processo de investigação as necessidades de aprendizagens da colaboradora Sidy.

2.3.3 OBSERVAÇÃO COLABORATIVA

Objetivamos com a observação colaborativa promover processos colaborativos de reflexões críticas, com a finalidade de analisar, situações críticas reflexivas, e compreender as práticas de ensino. Considerando que o nosso objeto de estudo trata de analisar as contribuições teórico-metodológicas do processo de elaboração conceitual de Território na Geografia para as práticas de ensino, a aplicação deste instrumento, na nossa pesquisa, permitiu desenvolvermos as análises acerca desta referida contribuição.

Neste trabalho de pesquisa estavam previstas, com a partícipe Sidy, a realização de duas (2) observações. Na primeira objetivamos a construção dos dados acerca das práticas de ensino, anteriormente, aos estudos reflexivos condizentes com as temáticas que versavam sobre o ensino da Geografia, do conceito de Território e de aspectos teórico-metodológicos referentes ao processo de formação e desenvolvimento de conceito.

No processo de observação colaborativa se estabelece ações: a pré-intervenção, a intervenção e a pós-intervenção (IBIAPINA, 2008 p.92). Diante

do exposto, a pré-intervenção se caracteriza pelo processo de paridade nas tomadas de decisões entre partícipes negociando objetivos e, ainda, o plano de observação que é materializado nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. A intervenção e a pós-intervenção se constituem na realização da observação propriamente dita, considerando o plano com as categorias de análises a serem observadas

Nesta perspectiva, foi realizado, anteriormente a primeira observação, um encontro para que apresentássemos o plano da observação (anexo B) que constava de esclarecimentos acerca do objetivo, agendamento do procedimento e informações sobre a forma de gravação e as questões norteadoras das ações reflexivas, já citadas. Posteriormente, passamos para a observação, propriamente dita, que foi realizada conforme data pré-agendada e gravada em MP3.

Guedes (2006, p. 42), afirma que:

O que caracteriza a observação colaborativa é a possibilidade de descrever o contexto observado, no qual o observador procura interpretar os resultados com auxílio do observado que é solicitado a retomar os momentos vividos pelo observador, tendo assim a possibilidade de exprimir-se por meio da reflexão longe do contexto da prática observada.

Desta forma, estabelecendo espaços para a reflexão crítica por meio da observação colaborativa, os partícipes da pesquisa poderão descrever, informar, confrontar e reconstruir⁴ seus conhecimentos e práticas. Nesse processo de reflexão os colaboradores desenvolvem essas ações norteadas por questões que respondam, respectivamente, a pergunta: o que fiz? no intuito de descrever as ações desenvolvidas, por eles na aula ministrada com os alunos. Posteriormente, os partícipes respondem a questões que explicitem os motivos de suas escolhas, informando o porquê da forma/conteúdo do processo de ensino-aprendizagem sistematizados, por eles, em sala de aula.

⁴ Situação em que os partícipes passam, inicialmente, a realizar uma redação descritiva dos procedimentos realizados com os alunos no momento da aula ministrada. Posteriormente, informam as suas escolhas, como por exemplo: procedimentos, conceitos entre outros aspectos. Em seguida, no confronto, passam a questionar seus conhecimentos e práticas no intuito de melhor compreender suas decisões sobre o processo de ensino e, por fim, passam a refletir num processo de reconstrução de seus conhecimentos e práticas pessoais e profissionais.

Assim, a partícipe após a apresentação e discussão do plano da observação e execução da aula planejada passou a registrar no diário de estudos reflexivos, norteado pelas questões apresentadas no plano da observação, suas ações reflexivas de descrever e informar. Ressaltamos que a aula ministrada pela partícipe foi norteada pelo planejamento de aula utilizado no procedimento de entrevista para a construção dos dados acerca dos conhecimentos prévios.

Os partícipes devem expressar as relações entre as formas/conteúdos optadas e construídas, por eles, no processo de ensino-aprendizagem sistematizado no espaço escolar, respondendo a questões que tem a finalidade de descobrir quais os motivos das ações e conteúdos ministrados, confrontando as relações teoria/prática das ações docentes. E, por fim, responder as questões o quê?, porquê? e como mudaria as minhas práticas de ensino na sala de aula?. possibilitando efetivar um processo reflexivo de reconstrução e conscientização das práticas docentes.

Essas ações foram registradas no diário de estudos reflexivos durante o processo de estudos acerca do ensino da Geografia, do conceito de Território e de aportes teórico-metodológicos do processo de elaboração conceitual, considerando a nossa necessidade de elaboração de conhecimentos pertinentes a essas temáticas tão necessárias ao processo de reflexão crítica sobre nossos saberes e práticas docentes, além de efetivar a decisão compartilhada entre os partícipes, já apresentada anteriormente.

Ressaltamos, ainda, que o processo de análises reflexivas (sessão de análise reflexiva) das práticas de ensino da partícipe, só se configurou após os estudos reflexivos sobre as temáticas citadas anteriormente, tendo como instrumento norteador o planejamento elaborado por ela, e registrado no diário de estudos reflexivos.

Além disso, as observações das práticas de ensino seriam realizadas, conforme o plano e roteiro da observação (anexo C), iniciando com a apresentação e discussão do referido documento, sendo que a segunda observação seria realizada após a sessão de análise reflexiva, com o objetivo de identificar possíveis processos de reelaboração dos saberes e práticas de ensino da partícipe. Entretanto, só foi possível proceder a primeira observação em virtude da partícipe ter entregue o planejamento reelaborado apenas em

janeiro de 2011, período em que já havia se encerrado as aulas, impossibilitando a realização da segunda observação, apesar das orientações para a entrega do planejamento ter sido realizadas em outubro de 2010, logo após a sessão de análise reflexiva, situação configurada, segundo Sidy, em virtude da antecipação do calendário escolar encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, que exigiu a antecipação e aceleração de tarefas a serem realizadas, como por exemplo a aceleração no ensino de conhecimentos previsto para o IV bimestre, preparação de atividades avaliativas, atualização dos diários, entre outras, criando obstáculo à reelaboração do planejamento.

Desta forma, com a observação colaborativa, em consonância com os registros dos planejamentos no diário de estudos reflexivos, viabilizaríamos análises acerca da elaboração conceitual, assim como, das práticas docentes da partícipe. Nessa perspectiva, compreendendo que este trabalho de pesquisa, que trata de desenvolver análises acerca das contribuições teórico-metodológicas do processo de elaboração conceitual, para as práticas de ensino, em particular, da Geografia, na sua essência, o objeto de estudo a ser construído se materializa na relação entre pesquisa e formação, ou seja, possibilitou o processo de construção de conhecimento nas suas relações com as práticas de ensino-aprendizagem, e, por meio de processo reflexivos colaborativos, na materialização da legitimação das relações entre pesquisa, formação profissional e desenvolvimento humano.

Portanto, esse procedimento tem a finalidade de possibilitar, em um contexto de pesquisa, o processo de formação profissional e humano, por meio da reflexão crítica, com o objetivo de conceber aos partícipes, em colaboração, análises das suas atividades docentes, criando possibilidades de reelaboração dos seus conhecimentos e práticas subjacentes a determinadas teorias.

2.3.4 SESSÕES DE ESTUDOS REFLEXIVOS

A nossa opção por estabelecer, neste trabalho de pesquisa, como instrumento metodológico as sessões de estudos reflexivos teve como objetivo possibilitar situações de reflexões sobre os nossos conhecimentos acerca da área da Geografia, em particular, o conceito de Território, das práticas de ensino da referida área do saber e sobre referenciais que norteia discussões

reflexões sobre aspectos teórico-metodológicos do processo de elaboração conceitual.

Desta forma, compreendemos que o processo de reflexão crítica implica em construir um contexto que permita aos sujeitos, inseridos nesse processo, relações volitivas que buscam uma reconstrução de sua identidade enquanto profissional e ser cognoscitivo, com a finalidade de permitir que esses profissionais colaborem com a sua profissionalização e do outro. Profissionalização no sentido expressado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 39):

[...] uma nova visão de profissionalização se faz necessária, ao considerar a natureza social e educativa do trabalho. O professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão.

Nesse sentido, as sessões de estudos reflexivos são procedimentos que possibilitaram o processo de socialização de saberes e práticas docentes com o intuito de efetivar atitudes colaborativas na reconstrução desses saberes e práticas. Assim, o processo colaborativo implica no compartilhar de concepções, análises, significados, problemas enfrentados pelos partícipes no contexto profissional, entre outros fatores que se materializam no processo investigativo.

Desta forma, as sessões de estudos reflexivos é o momento em que os partícipes têm a oportunidade de reelaborar conhecimentos acerca dos instrumentos utilizados na pesquisa, como da construção de conceitos geográficos e práticas de ensino. Assim, as práticas estabelecidas nessas sessões permitiram aos partícipes a superação de uma formação profissional norteadada pela epistemologia da prática, que compreende a experiência prática concretizada em sala de aula como única forma de reelaboração das ações no sentido de resolver problemas enfrentados no exercício da profissão. Desse modo, possibilitaram efetivar relações sociais à reelaboração de conhecimentos e práticas docentes, na intenção de permitir materializar o processo social de aprendizagem entre eles.

No processo investigativo foram realizados dose (12) sessões de estudos reflexivos, todas gravadas em MP3, e pré-agendadas, conforme cronograma construído em agosto de 2008. Inicialmente, com a partícipe Sidy e, com a ausência, com autorização da partícipe Eli. Estavam previstas quatorze (14) sessões reflexivas com início agendado para 11 de setembro e finalizando em 11 de dezembro de 2008.

Ressaltamos que as outras sessões de estudos reflexivos não previstas, aconteceram em virtude da necessidade de continuidade dos estudos reflexivos acerca de alguma temática que não foi concluída com apenas uma (01) sessão. Além disso, ocorreram cinco (05) encontros para tomada de decisões compartilhadas em virtude de situações que estavam interferindo no desenvolvimento da pesquisa, como já mencionamos anteriormente e foi descritos durante o trabalho.

Durante o início do percurso de pesquisa ficou estabelecido, com as partícipes, que seriam realizadas sessões de estudos semanalmente, às quintas-feiras, com duração de cinquenta (50) minutos no horário destinado à aula de informática dos alunos da partícipe Ely e da sala de leitura dos alunos da partícipe Sidy, atividades que eram realizadas por outros profissionais.

O referido cronograma, em dia posterior a sua construção, foi informado à partícipe Ely que, prontamente, concordou com as datas e horários das sessões de estudos. Assim, foi construído um cronograma de estudo com as seguintes temáticas:

- Pesquisa colaborativa, reflexão e colaboração (Ibiapina e Ferreira, 2005);
- Diários (ZABALZA, 2004 cap. 1 e 6);
- Concepções Geográficas e Ensino (TONINE, 2003);
- Conceitos Geográficos e suas unicidades e multiplicidades (SILVA, 2005);
- O desenvolvimento histórico do conceito de Território na Geografia e tendências geográficas (FELIPE – 1998);
- Metodologia de Análise da Elaboração Conceitual (FERREIRA, 2007);
- Procedimentos para o processo de ensino-aprendizagem de Conceitos – (FERREIRA, 2009).

Posteriormente, em novembro de 2008, foi construído outro cronograma com a presença da partícipe Sidy, como de Ary, Edy e Edna que aderiram a pesquisa no dia 18 de novembro de 2008, e, mais uma vez, ausência da

partícipe Ely. A colaboração das referidas professoras se constituiu por considerarmos (Vitor, Sidy e Ely) a necessidade de ampliação da participação de outras professoras. Esta situação já havíamos discutido em um encontro realizado no dia 13 de novembro de 2008 às 17h. Este teve a finalidade de sabermos o interesse da partícipe Ely em continuar nos estudos, considerando as suas constantes ausências.

Diante disso, o cronograma construído com as outras partícipes constava de onze (11) sessões de estudos, quinzenais, com as temáticas do cronograma anterior e, agendamento, de data do início do processo de observação colaborativa. As sessões se iniciariam em 15 de dezembro de 2008, havendo um recesso com a finalidade de respeitar o período de férias das partícipes e, posteriormente, as sessões se reiniciariam em 04 de fevereiro de 2009. Independente do início das aulas serem programadas para o mês de março de 2009, essa situação que foi discutida e, todos os partícipes concordaram em iniciarmos nesse período.

Entretanto, em virtude de situações estabelecidas por mudanças de gestores públicos institucionais, considerando o período eleitoral, ocorreram algumas mudanças e, conseqüentemente, a necessidade de estabelecer outro encontro no sentido de construir um cronograma, agora com a participação de três (03) partícipes – Vitor, Ely e Sidy - que permitisse a realização do processo de investigação, considerando as temáticas já pré-estabelecidas.

As mudanças institucionais implicaram nas transferências das partícipes Edy e Edna para outras unidades escolares, nas quais elas assumiram a função de Supervisoras Pedagógicas impossibilitando a participação delas nas sessões de estudos reflexivos, apesar de ter sido sugerido que poderiam participar como colaboradoras do processo de reflexões.

No dia 11 de março compareci à escola objetivando discutir os dias e horários do reinício das sessões de estudos, com previsão para o dia 12 do referido mês, com as partícipes. Na oportunidade fui informado que a partícipe Ary havia renovado o contrato trabalhista com a Secretaria Municipal de Educação, sendo encaminhada para a escola campo de pesquisa. Neste mesmo dia realizamos o encontro para discutirmos o horário e dia das sessões e fui informado, pela coordenação e supervisores, que havia apenas um horário

disponível para a realização dos encontros sem que ocorresse a dispensa dos alunos da aula.

Configurado esse contexto, a participação de Ary, nesse momento, estava indefinida considerando que o referido horário, destinado à realização dos estudos, seria no momento em que os alunos estariam na sala de leitura, atividade que é desenvolvida por outra profissional, mas destinado apenas a uma turma, como já referenciado anteriormente.

Sendo assim, a outra turma poderia, no momento das sessões de estudo ou análises, estarem desenvolvendo atividades, na sala de aula, com o vídeo, situação que, também, é desenvolvida por outra profissional. Contudo, o horário destinado as atividades desenvolvidas com vídeo a coordenação afirmou que seria necessário a presença das professoras na sala de aula. Com isso ainda ficou indefinido a forma e horários de realização das sessões de estudos reflexivos com a presença de todos os partícipes.

A princípio, os partícipes decidiram que reiniciariamos as sessões de estudos no dia 20 de março as 16h. Considerando que as aulas, em virtude da falta de merenda, estavam se encerrando neste horário. Posteriormente, ocorreu a regularização do recebimento da merenda que possibilitou a escola desenvolver suas atividades em horário normal das 13h às 17h e 30min. Assim, as sessões de estudos reflexivos passaram a ser realizadas nas terças ou quintas-feiras.

Após a realização da quinta sessão de estudos reflexivos, foi agendado a sexta sessão para o dia 07 de maio e confirmada no dia 06 de maio de 2009 com a partícipe Ely que solicitou que fosse informado a confirmação as outras partícipes. Contudo, no referido dia, não foi possível a concretização da sessão em virtude de uma reunião ter sido realizada pela coordenação e gestão da escola campo-empírico da pesquisa. Isso aconteceu apesar das profissionais que atuam no referido setor estarem informadas das sessões de estudos reflexivos serem realizadas às quintas-feiras, dia proposto por aqueles que assumem a coordenação, supervisão e gestão escolar do referido lugar.

Posteriormente, remarcamos a sessão para o dia 25 de maio de 2009, mas considerando os constantes cancelamentos, decidimos que as sessões seriam realizadas à noite, a partir das 19h na escola campo de pesquisa, já que não haveria nenhum problema caso a direção, supervisão ou coordenação

decidissem realizar reuniões nos dias agendados para as sessões. Entretanto, neste dia, Vitor compareceu a escola em horário agendado e esperou as partícipes por mais de 30 minutos, mas não compareceram à sessão. Esses aspectos provocaram em Vitor reflexões críticas acerca dos interesses e necessidade do grupo sobre o objeto de estudo da pesquisa, sendo necessário agendar um encontro com as partícipes Ary, Ely e Sidy para discutir as dificuldades que estava enfrentando na realização dos estudos coletivos, inclusive, da importância da construção do objeto de pesquisa para elas.

No dia seguinte, 26 de maio do referido ano, Vitor compareceu à escola, no horário do intervalo, e discutiu com Ely, Ary e Sidy a possibilidade de se reunir com as três partícipes, em uma sala, para que pudessem refletir sobre os aspectos citados anteriormente, sendo aceita a sua sugestão. O referido encontro ocorreu na sala de multimeios da escola, enquanto outras profissionais, tais como a professora responsável pela biblioteca, a supervisora e uma assistente de serviços gerais assumiram a sala de aula das professoras para evitar problemas com a direção da escola.

Inicialmente, Vitor questionou os motivos do não comparecimento à sessão no dia anterior, Sidy alegou que uma pessoa da família teve problemas de saúde e ficou impossibilitada de se fazer presente, Ely afirmou que as 18h e 30 min, do dia 25 de maio de 2009, foi convocada a participar de uma reunião para a eleição de conselho de bairro e por isso não pode comparecer e Ary afirmou que o seu comparecimento ficou comprometido em virtude de ter que participar da aula do curso de graduação em Letras que foi agendada para o dia e horário da sessão.

Posteriormente, Vitor ressaltou os contratempos que provocaram os vários cancelamentos ou adiamentos das sessões, questionando sobre o tempo disponível para a realização dos estudos programados para elas. Ary foi a primeira a se pronunciar e destacou a impossibilidade de desenvolver os estudos sobre as temáticas em virtude de estar na fase final do curso de Letras, no qual é aluna, necessitando da disponibilização de um período de tempo de estudo para a produção da sua monografia. A professora Ely destacou que não dispõe de tempo para desenvolver os estudos, mas não argumentou os motivos de forma clara, situação que não fez com que o

pesquisador insistisse em apontar maiores esclarecimentos sobre o fato em questão.

No mesmo momento em que a professora Ely justificava a falta de tempo para os estudos, a professora Sidy destacou que “a escola não contribui para que as sessões se realizem em dia e horário agendado, considerando que, mesmo sendo do conhecimento da escola, as reuniões eram marcadas para os mesmos dias, como também não podiam se retirar de reuniões para o desenvolvimento dos estudos em virtude das supervisoras e coordenadoras não permitirem a ausência delas na reunião”.

Em seguida, Vitor questionou a Sidy sobre o interesse em continuar os estudos. A referida partícipe considerou que havia interesse em desenvolver o processo de estudo que tinha iniciado, afirmando que o fator tempo não era problema. Em seguida, Vitor questionou se ainda havia interesse e vontade em dar continuidade no desenvolvimento da pesquisa ressaltou que no início a decisão de adesão ao processo de construção do objeto de pesquisa não poderia ser decidido em virtude de algum motivo que emergisse por meio de pressões de terceiros, mas por voluntariedade;

Além disso, há uma relação que o objeto de estudo tem com os interesses de pesquisa e formação dos partícipes. Enfatizou também que no informativo de pesquisa foi destacado, em particular, os procedimentos metodológicos citados no referido documento e afirmou, por três vezes, que a decisão em continuar com o processo de pesquisa é, especificamente, de cada professora.

Após a exposição de Vitor, Ely destacou que na pesquisa realizada anteriormente, na qual ela se constituiu como partícipe, no período de 2003 a 2004 na escola campo de pesquisa, a sua atuação se configurou de forma diferente de como atuava nesta pesquisa atual, afirmando que estava com alguns problemas particulares pendentes e, por esse motivo, não disponibilizava de tempo nem condições psicológicas para continuar o processo de estudo.

O partícipe Vitor solicitou informações a Ary sobre o mesmo aspecto citado anteriormente, e a referida partícipe argumentou a falta de tempo, em virtude da produção do trabalho monográfico do curso de graduação em Letras. Sidy considerou que não tinha disponibilidade de tempo, mas destacou que

queria continuar com o processo e tentaria otimizar seu tempo para realizar os estudos sobre as temáticas em foco a ser discutidas nas sessões.

Após a confirmação de Sidy, o partícipe Vitor questionou se o foco dos estudos acerca do processo de elaboração conceitual é de interesse dela. Sidy destacou que tinha interesse e considerava a temática relevante. Esta foi retificada por Ely.

Em seguida, Vitor agradeceu a contribuição de Ary e Ely e, solicitou que as duas partícipes se ausentassem da sala para tomar algumas decisões com Sidy. Na ausência das partícipes Ely e Ary, Sidy e Vitor passaram a discutir como se configuraria os encontros de estudo. Assim, foi decidido que os encontros permaneceriam às quintas-feiras a partir das 16h e 40min, horário destinado ao momento que os alunos se dirigem à biblioteca, atividade que é desenvolvida com a profissional responsável pelo referido lugar.

Diante deste contexto relatado, que se configurou o processo investigativo vale destacar que o fato de adotarmos todos os procedimentos de metodológicos de uma pesquisa colaborativa, tais como paridade nas tomadas de decisões e necessidades de formação e investigação, isso não pressupões situações lineares, nem tão poucas harmônicas. “Imaginar que a co-laboração é uma atividade linear ou harmônica é desconhecer as possibilidades de reações dos seres humanos” (MONTEIRO, 2002 p. 124). O processo reflexivo já é conflituoso em virtude do sujeito pensar sobre si, sobre suas práticas e saberes, então lidar com a colaboração em processos reflexivos de formação é relacionar-se com as reações humanas conflitivas e que fazem parte do processo colaborativo e volitivo.

As sessões reflexivas, portanto, possibilitaram aos partícipes o pensar e o repensar acerca dos seus conhecimentos e práticas de ensino, em particular, da Geografia no sentido de construir um processo de reflexão crítica e colaborar para com processos de reconstrução desses saberes e práticas.

2.3.5 SESSÃO DE ANÁLISE REFLEXIVA

A sessão de análise reflexiva teve como objetivo, neste trabalho de pesquisa, possibilitar processos de reflexões críticas, no tocante às práticas de ensino e dos conhecimentos mobilizados pelos partícipes, na sistematização

de aulas, em particular, de Geografia. “As práticas interativas são importantes, como elementos reflexivos, porque colocam o professor na condição de aprendiz, oferecendo situações nas quais ele poderá exercitar formas novas de aprender e ensinar” (GUEDES, 2006 p. 49).

Na sessão de análise reflexiva, por meio das ações reflexivas de descrever e informar, os partícipes tem a possibilidade de externar suas práticas e suas opções no intuito de retomar, em uma relação dialógica, o processo de suas ações e pensar sobre aspectos teórico-metodológicos que norteiam suas práticas que, ainda, não se estabeleceu como um ato consciente crítico que as faz perceber as teorias de ensino-aprendizagem que norteiam seus saberes e práticas docentes.

No entanto, o processo de reflexão crítica não se estabelece apenas com a retomada reflexiva de ações e conexões com os aportes teórico-metodológicos dos saberes e práticas. Dessa maneira, se configurariam como uma reflexão técnica (LIBERALI, 2008). Assim, a materialização da reflexão crítica implica em o sujeito considerar o processo de relações entre as ações, os aportes teórico-metodológicos, mas também confrontar essas ações e aportes teórico-metodológicos com outras perspectivas que permite pensar sobre possíveis reelaborações, ou seja, reconstruir, com a finalidade de criar condições para as transformações e mudanças dos seus conhecimentos e práticas de ensino.

Nessa perspectiva, foi realizada uma sessão de análise reflexiva que teve como instrumento norteador o relato da partícipe Sidy. O texto produzido por ela no diário de estudos reflexivos, que tratava da aula planejada e ministrada foi o foco da observação. Neste contexto, de reflexão crítica, a partícipe teve a oportunidade de expressar sua narração, argumentar suas escolhas, questionar e questionar-se sobre aspectos que tratava acerca das técnicas de ensino utilizadas, com os conhecimentos na área da Geografia, ministrados por ela na aula, além de possibilitar a retomada de discussões/reflexões sobre o conceito de território, de aspectos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem de conceitos nas sínteses produzidas, contidas no diário, nas sessões de estudos reflexivos.

Assim, o processo de reflexão crítica realizado na sessão de análise reflexiva, neste trabalho de pesquisa, teve como foco o processo de elaboração

conceitual de Território e a prática da partícipe, em particular, no ensino da Geografia, com a finalidade de possibilitar a reelaboração dos saberes e práticas docentes mobilizados por ela no processo de ensino-aprendizagem de conceitos.

Apesar de apontarmos, com base nos estudos realizados em Liberali (2008), Guedes (2006), Ibiapina (2008), a necessidade de estabelecermos as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir como aspecto indispensáveis à reflexão crítica, não implica em considerar essas ações, na realização da sessão de análise reflexiva, como momentos lineares que ocorrem um após o outro.

Liberali (2008, p. 25) afirma que “a forma como vozes passam a interagir e constituir o discurso poderiam dar pistas de como atividades intermentais se tornam gradativamente intramentais, por meio da mediação do discurso”. Nesse sentido, a sessão de análise reflexiva, que teve como instrumento norteador o relato expresso no diário, iniciou com questionamentos que não tratava inicialmente da ação de descrever, mas que no processo dialógico que possibilitou reflexões críticas entre os partícipes, as ações reflexivas, já citadas anteriormente, se materializaram no transcorrer da sessão sem seguir uma sequência lógica formal, mas um movimento cíclico de relações entre o processo reflexivo, colaborativo na elaboração de conhecimento, estabelecendo uma lógica dialética.

Ressaltamos que foi realizada uma leitura do relato da partícipe, em dia anterior a realização da sessão, objetivando a elaboração de questionamentos que contribuíssem com o processo de reflexões críticas. Esse procedimento de leitura anterior fez-se necessário, para que o pesquisador pudesse identificar elementos que julgasse significativo ao processo de reelaboração dos conhecimentos e práticas de ensino e, sempre que necessário, retomávamos a leitura do relato no diário.

Com base nos estudos sistematizados realizados em Charlot (2005, p. 41), “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio [...]”. Isso nos faz refletir sobre as próprias relações que os sujeitos estabelecem com os saberes no processo de aprender.

Nessa perspectiva, retomando o objeto de estudo posto neste trabalho de pesquisa, ao desenvolver análises acerca da contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual, deve-se considerar as relações que os professores estabelecem com os seus saberes, relações que podem expressar-se em suas práticas docentes, que podem permitir estabelecer relações entre o sujeito epistêmico⁵, que é o indivíduo que sabe e por meio desse saber estabelece uma relação com o mundo objetivo, e o sujeito empírico, constituído por uma história-social do aprender. Sujeitos estes que são indissociáveis no processo de construção de saberes, em particular, dos saberes docentes.

É nesse contexto que se insere o processo colaborativo, considerando que, ao possibilitar situações de reflexões críticas acerca de seus saberes e práticas de ensino, os partícipes tiveram a oportunidade de compreender a função social das suas atividades profissionais desenvolvidas no espaço escolar, em particular, no ensino da Geografia e de pesquisa.

Os encaminhamentos, portanto, tomados no processo de reflexão crítica, na sessão de análise reflexiva, foram no intuito de proporcionar aos partícipes as condições de realizar todas as ações reflexivas, já mencionadas, na pretensão de efetivar o processo de reelaboração dos conhecimentos e práticas de ensino.

2.4 OS PARÂMETROS DE ANÁLISES

Os referenciais teórico-metodológicos, que norteiam a pesquisa, direcionam o processo de construção e análises dos dados no percurso de investigação do objeto de estudo. Assim, com a finalidade de abarcar a complexidade do fenômeno da contribuição teórico-metodológica do processo de reelaboração conceitual de Território, nas práticas de ensino, em particular, de Geografia, foco deste trabalho de pesquisa, estabelecemos um processo de estudos para determinar categorias para serem utilizadas nas análises e acompanhamento do processo de construção dos dados.

⁵ Esse termo é explicitado por Charlot (2005) para desenvolver críticas sobre os didatas que enfatizam apenas análises acerca dos saberes, sem que considere a historicidade do sujeito que aprende.

Neste trabalho de pesquisa, as análises da intervenção no processo de reelaboração conceitual e práticas de ensino foram realizadas com a finalidade de construirmos dados acerca desse processo, como estabelecer intervenções por meio de situações de reflexões críticas no sentido de acompanhar com os partícipes, o já referido, processo de reelaboração conceitual e de práticas de ensino.

Assim, os dados construídos por meio dos instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como a entrevista semi-estruturada, o diário de sala de aula, as sessões reflexivas de estudo e análise e a observação colaborativa são norteados pela perspectiva sócio-histórica do processo de formação e desenvolvimento de conceitos.

2.4.1 ELABORAÇÃO CONCEITUAL

O acompanhamento do percurso e análise dos dados no processo de elaboração conceitual entre os partícipes foi norteadado pela perspectiva sócio-histórica, com base nos estudos realizados em Vigotski (2000/2000b/2001), Guetemanova (1989) e Ferreira (1995/2007/2010), apresentados a seguir.

Segundo Guetemanova (1989 p. 31) “o conceito é uma das formas de pensamento abstrato”, dessa maneira ele representa, por meio do pensamento, a materialização de fenômenos, através do qual sua materialidade efetiva-se na realidade objetiva que se concretiza nas relações e propriedades substanciais. Assim, as relações e as propriedades de um conceito constituem-se em indícios que distingue um conceito do outro.

Em virtude das relações estabelecidas entre os conceitos, por meio de suas propriedades, eles podem ser semelhantes, mas representar a materialização de fenômenos diferentes. Entretanto, é a unidade entre as propriedades substanciais que permitem a distinção de um fenômeno para outro, pois essa unidade é que efetivamente constituirá o conceito com todas as suas propriedades necessárias e suficientes, traço distintivo que o diferencia dos outros conceitos.

No entanto, ocorrem em um conceito atributos que além de constituir necessariamente o objeto, também, é indício não distintivo do mesmo objeto, situação que não possibilita a distinção de um conceito a outro, mas é

necessário à sua materialização, como de outro conceito. Assim, os conceitos se constituem nas relações do processo de generalização entre os atributos substanciais (necessários) ao seu processo de materialização, mas a esse processo torna-se necessário a distinção, por meio do processo comparativo, dos indícios substanciais dos insubstanciais que emergem de forma abundante nos conceitos.

Desta forma, faz-se necessário o processo de análise e síntese objetivando a compreensão do fenômeno nas suas relações, considerando o primeiro processo como o desmembramento mental do todo em partes, ou seja, do conceito com todos os indícios substanciais e insubstanciais e o segundo, como a composição mental das relações dos atributos substanciais do conceito em estudo, constituindo o todo.

No entanto, esse processo de decomposição e composição mental dos indícios insubstanciais e substanciais são precedentes de um processo prático de análises e sínteses. Isso implica em afirmar a importância do processo lógico que possibilita a reconstrução teórica do processo histórico de um conceito, constituindo a unidade entre esses dois aspectos do processo de elaboração conceptual.

A esse respeito, Ferreira (2007, p. 57) afirma que:

Essa unidade ocorre em virtude do desvelamento do fenômeno requerer a reconstituição do processo histórico de seu desenvolvimento e este só ser viável a medida que a essência do próprio fenômeno torna-se cognoscível. Desse modo, o histórico constitui objeto do pensamento e a apreensão deste em sua objetividade, complexidade e contradições, o conteúdo.

Desta forma, o lógico é o processo pelo qual o sujeito, por meio do pensamento, realiza a reconstrução histórica do fenômeno. Contudo, esse processo de conscientização do fenômeno, ou seja, a compreensão das relações que materializam o objeto na sua essência, numa reconstrução histórica da própria teoria do fenômeno com seus atributos essenciais e distintivos, torna-se necessárias implicações de modos lógicos essenciais, tais como: a análise, a síntese, a abstração, a generalização, como outros procedimentos, a enumeração, a comparação, a identificação, a definição e a classificação (FERREIRA, 2007).

No aspecto da lógica o conceito apresenta três (3) características, conforme apresentada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Características de conceitos do ponto de vista lógico.

CARACTERÍSTICAS	CONCEITUAÇÃO
Conteúdo	Compreende o conjunto de atributos (propriedades, indícios) substancias de um fenômeno ou classe de fenômenos nele abstraídos e que o diferem de todos os demais fenômenos.
Volume	É a classe de fenômenos generalizada no conceito.
Nexos e Relações	Representam a apreensão destes conforme a sua existência objetiva entre os fenômenos.

Fonte: Ferreira, 2007.

Assim, as relações estabelecidas entre os aspectos histórico, lógico e psicológico do processo de elaboração conceitual se estabelecem no sentido em que, para conhecer um fenômeno na sua essência, faz-se necessário que o sujeito reconstrua, por meio do pensamento, sua história utilizando-se de processos psicológicos, já citados anteriormente, fazendo com que ele abstraia e generalize, num processo lógico de análise e síntese, os atributos substanciais do fenômeno.

Vigotski (2000b) destaca que é nesse processo de abstração e generalização, no processo de formação e desenvolvimento de conceitos, que a linguagem ganha uma função simbólica, em que as estratégias de pensamento do sujeito para a abstração dos indícios distintivos do fenômeno são realizadas por meio de um pensamento lógico-verbal, atribuindo a palavra um significado abstrato estável.

Desta forma, o sujeito não abstrai as propriedades substanciais apenas com base nas suas experiências imediatas e, conseqüentemente, aos objetos concretos da realidade, mas as análises dos atributos distintivos e substanciais 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.

Nesse processo, a linguagem exerce um papel fundamental de 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 reconstrução dos conhecimentos e na reelaboração conceitual. Assim, 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.

Considerando que os conceitos espontâneos se caracterizam por constituírem-se na vida cotidiana, por meio das experiências imediatas do sujeito, situação em que possibilita ao indivíduo as abstrações e generalizações de indícios substanciais e insubstanciais, norteado pelo pensamento empírico-perceptível. Situação que provoca uma ausência de consciência acerca dos indícios substanciais e distintivos do conceito, isso porque a sua atenção está voltada para o objeto (materialidade) que o conceito representa (VIGOTSKI, 2000b).

No entanto, os conceitos científicos caracterizam-se por possibilitar um sistema de relações que implica em processos de análises e sínteses por meio de abstrações e generalizações, como já foram referenciadas anteriormente, que são operações mentais que se constituem o processo consciente de internalização dos indícios distintivos e substanciais do conceito científico. Desta forma, é no inconsciente dos atributos essenciais que Vigotski (2000b) configura a diferença principal entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

À luz do exposto, para analisar o processo de elaboração conceitual de sujeitos, seja em crianças, seja em adultos, faz-se necessário estabelecer categorias que possibilitem a compreensão do processo em toda sua complexidade. A esse respeito, Ferreira (2007, p. 62) destaca que:

[...] a análise requer categorias que englobem o processo em sua totalidade, indicando características dos diferentes estágios da formação de conceitos [...]. Como os conceitos são designados frequentemente, através da expressão verbal, torna-se possível observar seu processo de elaboração, suas conexões e configurações, como, também, a variabilidade de relações que eles estabelecem entre si, sem sacrificar suas singularidades e especificidades próprias, nem os isolar. Isso só poderá se efetivar mediado pela linguagem, pois a conceituação, mesmo nas formas mais elementares, só poderá se expressar por intermédio dessa mediação.

Nessa perspectiva, durante as reflexões/discussões realizadas anteriormente, acerca de conceitos norteados pelos estudos realizados em Guetemanova (1989), Ferreira (1995/2007), Vigotski (2000a/2000b/2001), consideramos que os processos de análises, sínteses, generalizações e abstrações são procedimentos lógicos essenciais ao processo de elaboração conceitual. Isso por que são esses processos que possibilitaram a internalização, pelos sujeitos, das propriedades distintivas e essenciais do conceito em estudo.

Ferreira (2009) destaca que o processo de ensino-aprendizagem conceitual se estabelece por meio dos processos de exploração e sistematização. O primeiro, de exploração, diz respeito a situações de aprendizagens que possibilitem aos sujeitos a efetivação de reações afetivas positivas, da ampliação do repertório sensório-perceptível acerca do fenômeno em estudo, como dos processos e procedimentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem da elaboração conceptual.

O segundo, de sistematização, possibilita aos sujeitos o desenvolvimento das capacidades psicofísicas, cognitivas e sócio-afetivas, além de fazer com que ele se desprenda das bases sensório-perceptíveis a generalização do conceito, como apreensão dos nexos e relações permitindo, assim, a utilização dos conceitos apreendidos na resolução de problemas.

Desta forma, considerando que o trabalho foi desenvolvido com adultos, foi efetivado o procedimento metodológico de sistematização, neste trabalho de intervenção, na elaboração conceitual com os partícipes, nas sessões de estudos reflexivos, acerca do conceito de território na Geografia. Esse procedimento possibilita o processo de apreensão, pelos partícipes, por meio de procedimentos lógicos, apresentados abaixo, dos atributos singulares e distintivos do conceito em estudo.

Quadro 2 : Procedimentos lógico para a conceitualização.

Conceito em estudo	Procedimentos lógicos
Processo de gestão das relações de poder materializada em uma delimitação física num dado tempo/espaço.	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar os atributos do conceito em estudo com os dos outros conceitos da Geografia para distinguir semelhanças e diferenças (interações sociais, espaço/ tempo, gestão de poder). - Distinguir os atributos necessários e essenciais que expressam as relações de singularidade (gestão de poder), particularidade (delimitação física) e generalidade (espaço/tempo). - Identificar os nexos fundamentais entre o conceito em estudo e outros conceitos da Geografia (espaço/tempo e relações sociais). - Elaborar o enunciado do conceito em estudo com base nos seus atributos essenciais e distintivos.

Fonte: Ferreira 2009.

A conceitualização já internalizada por um sujeito só pode ser efetivada por meio da linguagem, seja oral, seja escrita. Assim, os conhecimentos prévios, como os construídos após a intervenção com os professores acerca do conceito de Território na Geografia, dados construídos no processo de entrevista e intervenção com as sessões de estudo foram analisados com base nas categorias apresentada no quadro abaixo.

Quadro 3 : Categorias de análises da conceitualização.

Categoria	Características	Exemplo do conceito de Território
Descrição	É quando o sujeito enumera os atributos descrevendo-os com base nas propriedades externas do fenômeno, incluindo os indícios distintivos e não distintivos, como os substanciais e não substanciais abstraídos e generalizados por meio das experiências imediatas. O conteúdo predomina sobre o volume.	Arranjo espacial no qual os indivíduos demarcam suas moradias, realizam relações sociais, políticas e econômicas, lutando para garantir a permanência nele.

Caracterização	Quando o sujeito abstrai alguns indícios distintivos e substanciais do fenômeno, mas ainda, está presente o processo de numeração de atributos não distintivos, isso, em virtude dessas abstrações, ainda, depreender-se de elementos perceptíveis, com grau de generalidade amplo em virtude do volume não predominar sobre as particularidades, ou seja, sobre o conteúdo do fenômeno.	Local onde os sujeitos decidem demarcar, pelas relações de poder, uma determinada espacialidade.
Definição	Procedimento lógico que expressa o conteúdo do fenômeno ou seu significado. O sujeito abstrai os indícios substanciais e distintivos, porém, ainda, permeiam relações com alguns indícios não distintivos do fenômeno. Situação que implica em uma ambigüidade do volume entre o conceito definido e conceito definidor.	Arranjo espacial delimitado.
Conceituação	É o grau mais elevado de conceituação de um fenômeno, onde o sujeito abstrai todos os indícios substanciais e distintivos do fenômeno com seus nexos e relações necessárias à compreensão da sua essência, contemplando a singularidade, particularidade e a universalidade do conceito, ou seja, o conteúdo e volume.	Processo de gestão das relações de poder materializada em uma delimitação física num dado tempo/espço.

Fonte: Ferreira 2007.

Desse modo, o processo de construção e análises dos dados da elaboração conceitual dos partícipes da pesquisa, no transcorrer da construção

do objeto de pesquisa, foi norteado pelas categorias apresentadas anteriormente. Entretanto, se faz necessário apresentar as categorias de análises da conceituação de território norteada pelas concepções do pensamento geográfico que orientaram as nossas análises dos significados dos partícipes acerca do referido fenômeno.

Quadro 4: Categorias de análises das conceituações de Território

CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS	CONCEITUAÇÃO DE TERRITÓRIO
Tradicional	É uma delimitação cartográfica.
Humanístico-Cultural	Lugar de vivência marcado por laços afetivos e práticas culturais que lhe confere sentimentos simbólicos de pertencimentos.
Crítica	Processo de gestão das relações de poder materializada em uma delimitação física num dado tempo/espço.
Compreensões de território com indícios insubstanciais não distintos.	É um país, cidade, região, lugar de relações sociais, de moradia onde vivemos ou convivemos.

Fonte: Significações das categorias construídas com base nos estudos realizados em Felipe (1998), Raffestin (1993), Haesbaert (2002/2007), Santos (1994/2007) e Guetemanova (1989). Abril 2008.

Portanto, as nossas análises acerca das conceitualizações dos partícipes sobre o conceito de Território na Geografia foram norteadas pelas categorias selecionadas e elaboradas com base nos estudos teóricos já referenciados anteriormente.

2.4.2 PRÁTICAS DE ENSINO

Segundo Charlot (2005, p. 41) “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio [...]”. Assim, o processo de elaboração de conhecimentos, nesta pesquisa, implica na transformação da relação do conhecimento conceitual, em particular, de Território na Geografia

da partícipe com suas práticas de ensino. Desta forma, o processo de intervenção sistematizado no percurso de investigação tem a finalidade de possibilitar processos de reflexões críticas acerca das práticas de ensino dessa área do saber.

Assim, considerando que os conceitos das áreas de conhecimentos se constituem em conhecimentos científicos, efetivamos estudos sobre referenciais teóricos, tais como Da Silva (2005), Alarcão (2005), Freire (1996), Tardif (2002), Pimenta (2002b), Azzi (2002) e Charlot (2000, 2005) que tratam da temática saberes docentes, buscando compreender como pesquisadores estavam tratando do processo de produção/apropriação dos conhecimentos construídos pelos professores no espaço escolar.

Além disso, as práticas de ensino foram foco essencial nas nossas análises sendo necessário estabelecer categorias que permitiram a construção e análises das relações entre o processo de elaboração conceitual e as práticas de ensino desse conhecimento em particular, do conceito de Território na Geografia.

Neste sentido, desenvolvemos estudos/reflexões norteados por pesquisadores, tais como Farias (et al, 2009), Tacca (et al, 2008), Pimenta (2002), Veiga (1996), Ribeiro e Ferreira (2007), Ferreira (2009), Saviane (2003/2005), Martins (2008), Pimenta e Ghedin (2002), Guarnieri (2005), Liberali (2008). Os nossos estudos, norteados por esses referenciais, apontam que as práticas efetivadas pelos professores no espaço escolar são influenciadas por proposta teórico-metodológicas que atribuem ênfase a aspectos que são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem, porém de forma excessiva, ora com foco nos conhecimentos ministrado em sala de aula, em outros momentos, com foco nas práticas pedagógicas.

Tendo isso em vista, estabelecemos categorias que, com base nos nossos referenciais, apontam para a possibilidade de identificar práticas de ensino Tradicional/Técnica e Crítica/Reflexiva, considerando as ênfases que cada uma delas atribui à atividade pedagógica e aos conceitos empregados por elas. Foram essas categorias que nortearam o processo de observação e análise das práticas da partícipe no processo de ensino do conceito de território.

Neste trabalho de pesquisa, consideramos como uma prática Tradicional/Técnica aquela que busca assegurar a transmissão e reprodução de conhecimentos que são concebidos como valores eternos e universais. Nessa prática, a relação professor/aluno, é estabelecida em uma perspectiva de unilateralidade em que o professor é o detentor do saber e será ele o responsável para estabelecer as estratégias de ensino adequadas para que o saber científico, universal e verdadeiro seja apreendido pelos alunos.

Nesse sentido, o professor que efetiva essa prática atribui importância às técnicas de ensino, assegurando uma racionalidade técnica ao processo ensino-aprendizagem. Guarnieri (2005) destaca que a racionalidade técnica implica compreender que as atividades docentes são ações que devem ser norteadas por ações meramente técnicas, ou seja, o trabalho pedagógico, sistematizado pelo professor no espaço escolar, deve ser conduzido com ênfase nas normas técnicas que são derivadas das teorias.

Assim, as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, nas situações de aprendizagens, são provenientes de investigações científicas sobre situações problemas enfrentadas por profissionais da área da Educação, ocorrendo uma transferência de situação sem que se efetive qualquer processo de reflexão acerca do contexto sócio-cultural no qual professor e aluno estão inseridos.

Nesse sentido, o professor é um receptor de conhecimentos científicos e estratégias técnicas que devem ser repassadas e aplicadas, sem indagações, sobre sua importância, necessidade ou eficácia para o processo de ensino-aprendizagem, sendo o planejamento, das práticas de ensino, um mero instrumento técnico que explicita de forma linear e estabelece de forma inflexível o trajeto que o professor deve percorrer no momento de sua aula. Assim, o professor segue os passos pré-estabelecidos e imutáveis, apresentados no documento (planejamento) com uma sequência pautada na lógica formal: tema ou conteúdo, objetivo (geral e específico), metodologia ou estratégia, recursos didáticos e avaliação.

A prática de ensino Tradicional/Técnica implica na impossibilidade, do sujeito que ensina, compreender a totalidade das relações estabelecidas entre o processo educativo e o contexto sócio-histórico vivenciado por ele. Isto porque “quando o professor, em nome de uma suposta racionalidade e

neutralidade da prática educativa, desenvolve seu ensino segundo modelos predeterminados nos programas e nos textos didáticos” (DAMIS, 1996 p. 173).

Nessa perspectiva, o professor assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, mas é concebido como um cumpridor da aplicação de estratégias ou instrumentos didáticos na busca de soluções de problemas práticos que permitam a transmissão e reprodução do conhecimento científico.

Situação esta, que implica na dicotomia da relação entre teoria e prática, favorecendo uma compreensão hierarquizada da prática sobre a teoria, colocando os instrumentos didáticos e as técnicas de ensino como elementos principais na organização e execução dos processos de ensinar e aprender.

Diante disso, as estratégias de ensino são conduzidas de acordo com os instrumentos utilizados na apresentação do conhecimento científico, com a finalidade de atingir os objetivos propostos no processo de execução e, posteriormente, avaliação do que foi apreendido pelos alunos.

Ressaltamos que, neste trabalho de pesquisa, na prática Tradicional/Técnica há uma troca verbal entre professor e aluno, mas as relações dialógicas ocorrem de forma unilateral para apreensão do conhecimento pronto e acabado. “Fica visível na sala de aula uma troca verbal intensa entre professor e alunos, em termo das perguntas do primeiro e das respostas do segundo até que o resultado proposto seja atingido” (MIZUKAME, 1986, p. 17). Por fim, os conceitos centrais dessa prática são os de neutralidade, planejamento, conhecimento científico, prática, conteúdo, objetivo, metodologia, avaliação, controle, eficiência e aprender a fazer.

Em contrapartida a essa perspectiva, a prática de ensino Crítica/Reflexiva, apresentada neste trabalho como categoria de análise, atribui ênfase ao processo de ensino-aprendizagem na elaboração de conhecimentos científico que é apreendido por meio de atividades mediadas pelo professor.

O processo crítico-reflexivo é o fio condutor das ações desencadeadas no processo de aprender-ensinar. Assim, o professor que sistematiza na sala de aula uma prática Crítica/Reflexiva desenvolve suas ações docentes pautadas em um processo de reflexão crítica que possibilite a realização de ações reflexivas sobre suas práticas e saberes docentes.

Nessa prática o professor considera que deve haver articulação entre aspectos teóricos e práticos, mas que esses aspectos sempre estão passíveis de reflexão e mudanças, ou seja, a promoção de rupturas com saberes e práticas consideradas verdadeiras e absolutas.

Além disso, em uma sala de aula onde se efetivam práticas Críticas/Reflexivas são estabelecidas relações de ensino por meio de processo de interação dialógica, que considera o aluno como um sujeito com condições de elaborar seus conhecimentos, sendo o professor o mediador do processo dessas interações ocorridas entre o conhecimento e sujeito que aprende.

A esse respeito, Lopes (1996, p. 110) afirma que:

[...] o professor deve questionar seus alunos, interpretá-los constantemente, ser elemento integrador, apresentando conhecimento sistematizado. Deve discutir e apresentar questões essenciais à apropriação desses conhecimentos, levando os alunos a refletir suas idéias e seus procedimentos de ação.

No entanto, para que o professor possa assegurar uma prática Crítica/Reflexiva implica em considerar o desafio de inserir, também, em um processo reflexivo suas ações docentes. Isso sugere afirmar que as estratégias de ensino, os conhecimentos da aprendizagem, entre outros aspectos relacionados às suas práticas docentes devem ser postas às situações de ações reflexivas que permitam análises da condução do processo de ensinar, como do próprio conhecimento da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um receptor de conhecimentos científicos e estratégias técnicas e passa a ser um indivíduo consciente do seu fazer docente e autor na elaboração de seus conhecimentos.

O planejamento das práticas de ensino não é concebido como um mero instrumento técnico que explicita de forma linear o trajeto que o professor deve percorrer na sua aula, mas como uma ação reflexiva que implica em desenvolver uma atividade constante de revisão e avaliação das práticas de ensino, ou seja, efetivar a reflexão crítica.

Desta forma, a prática Crítica/Reflexiva em sala de aula deve ser vista pelo professor como um processo que implica na ampliação de socialização e elaboração de conhecimentos que ultrapassa um espaço determinado de

quatro paredes, criando possibilidades de reelaboração de outras formas de ensinar e elaborar conhecimentos, que contribuam para o processo de desenvolvimento do aluno e do próprio professor. “Ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entender-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade (LIBERALI, 2008 p. 38).

Por fim, os conceitos postos nessa perspectiva são os de reflexão crítica, elaboração, conhecimento científico, mediação, interação dialógica, conhecimentos prévios e atividade.

À luz do exposto, as análises das práticas de ensino da partícipe foram norteadas pelas categorias apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 5 – Categorias de análises das práticas de ensino.

PRÁTICA DE ENSINO	CARACTERÍSTICAS DAS AÇÕES DO PROFESSOR	CONCEITOS
Tradicional/Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Materializa na sala de aula atitudes que faz o aluno concebê-lo como o detentor do saber; - Concebe-se como um receptor e transmissor do conhecimento científico; - Compreensão hierarquizada da prática sobre a teoria - Estabelece, na sala de aula com os alunos, uma troca verbal focada no estímulo resposta; - O planejamento é realizado cumprindo uma lógica formal (tema, conteúdo, objetivos, metodologia e avaliação), sem considerar a flexibilidade no processo de ensinar-aprender; - Planeja práticas de ensino-aprendizagem centradas na transmissão e reprodução do conhecimento; - Efetiva atitudes que explicitam uma compreensão universal e inquestionável do objeto da aprendizagem; - O foco de suas preocupações é com a aplicação de estratégias ou instrumentos didáticos; - Centra a eficácia do processo de ensino-aprendizagem nas técnicas e 	<ul style="list-style-type: none"> - Neutralidade; - Planejamento; - Conhecimento científico; - Prática, - Conteúdo; - Objetivo; - Metodologia; - Avaliação; - Controle; - Eficiência; - Aprender a fazer.

	instrumentos utilizados.	
Crítica Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - A ênfase da prática docente no processo de ensino-aprendizagem é na elaboração de conhecimentos; - Desenvolve, no processo de ensino aprendizagem, atividades mediadoras; - O processo crítico reflexivo é o fio condutor das ações desencadeadas no processo de aprender-ensinar; - Realiza ações reflexivas sobre as práticas e saberes docentes; - Efetivam articulações, conscientes, entre aspectos teóricos e práticos; - Desenvolvem e propõe situações de aprendizagem que promovam rupturas com saberes e práticas consideradas verdadeiras e absolutas; - Estabelecem, nas situações de ensino-aprendizagem, por meio de processos de interações dialógicas multilaterais relações entre alunos e objeto de conhecimento; - Atua como mediador do processo das interações ocorridas entre o conhecimento e sujeito que aprende; - Expressa nas suas ações docentes a compreensão de aluno como um sujeito com condições de elaborar seus conhecimentos; - Nas práticas de ensino não se limita a reproduzir ou transmitir os conhecimentos ou estratégias técnicas postas nos manuais didáticos ou pelas teorias, mas busca refletir, constantemente, sobre seu fazer docente; - Se posiciona como autor na elaboração de seus conhecimentos; - No ato de planejar desenvolve ações reflexivas que implica em efetivar atividades constates de revisão e avaliação das práticas de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão crítica, - Elaboração; - Conhecimento científico; - Mediação; - Interação dialógica; -Conhecimentos prévios; - Atividade.

Fonte: Categorias construídas com base nos estudos realizados em Ferreira (2010), Saviane (2003/2005), Pimenta e Ghedin (2002), Guarnieri (2005) e Liberali (2008). Agosto de 2010.

As nossas análises acerca das práticas de ensino de Geografia da partícipe foram norteadas pelas categorias apresentadas, anteriormente, elaboradas com base nos estudos dos referenciais já citados.

2.4.3 REFLEXÃO

Como já apresentado anteriormente, este trabalho de pesquisa estabeleceu situações reflexivas para a elaboração de conhecimentos que permitissem aos partícipes refletir criticamente acerca das práticas de ensino, em particular, da Geografia.

Neste sentido, fez-se necessário a realização de estudos sobre alguns referenciais que nos permitisse estabelecer categorias de análises do processo de reflexão crítica. Para tanto, desenvolvemos nossos estudos reflexões sobre esse aspecto com base em Pimenta e Ghedin (2002), Ibiapina (2004), Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007), Liberalli (2004/2008), entre outros.

Com base nas leituras realizadas nestes referenciais destacamos a reflexão prática, a reflexão técnica e a reflexão crítica como categorias que nortearam as nossas análises acerca do processo reflexivo desenvolvido na investigação desempenhado no percurso deste trabalho de pesquisa.

A esse respeito, Liberali (2008) afirma que a reflexão técnica preocupa-se com os meios que são utilizados para atingir os fins, a teoria ganha foco de atenção no momento de prever os acontecimentos, a reflexão prática foca no conhecimento prático, o responsável pela compreensão dos problemas e resolução deles e, por fim, a reflexão crítica que tem foco nas duas perspectivas anteriores. Mas, também, considera importante o processo de análise de critérios morais e das ações pessoais num contexto sócio-histórico.

Na reflexão técnica o professor encaminha suas ações reflexivas com foco no saber fazer, considerando que ele ao desenvolver ações preocupa-se com os instrumentos que serão utilizados e como eles contribuirão para a apreensão do objeto do conhecimento.

Assim, a aplicação dos seus conhecimentos construídos no percurso de sua formação é realizada sem que ocorram ações reflexivas sobre as teorias que norteariam esses saberes, pois as ações não são utilizadas como exemplos

de compreensão da teoria, mas como forma de exemplificar, descrevendo e informando, para comprovar a utilização prática dessa teoria.

O processo de reflexividade, neste caso, é conduzido com base numa relação fragmentada entre teoria e prática, em que as situações construídas e planejadas previamente podem definir a realidade, assegurando um controle sobre ela.

Desta forma, os procedimentos adotados, com base em uma teoria, que foram considerados, em uma situação problema, como a forma ideal para os fins, resolução do problema, deverá ser utilizada em qualquer situação semelhante que haverá êxito. O professor é um mero instrumento de aplicação dos procedimentos postos pela teoria.

Nessa perspectiva, Ibiapina (2004, p. 82) afirma que:

O eixo tradicional, baseado na ciência instrumental, de inspiração positivista, conduz os professores com à realização de reflexões com base na racionalidade técnica. Esse exercício é realizado para legitimar uma organização de trabalho e justificar uma hierarquia, em que há uma separação nítida, justificada cientificamente, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática, existindo um confronto nítido entre a ciência fundamental e aplicada.

Neste sentido, na reflexão técnica a aplicação pelo professor dos procedimentos/técnicas sugeridos pela teoria, sem que se processe uma reflexão sobre a compreensão dos conhecimentos sobre ela, supõe que esse profissional tenha um índice de eficiência muito maior do que outros que se preocupam em desenvolver uma prática focada no senso comum, ou seja, na reflexão sobre a sua prática. Assim, a reflexão técnica é uma atividade mental que permite ao sujeito pensar sobre procedimentos e técnicas a serem utilizadas na prática.

Na reflexão prática as ações do professor são caracterizadas pelas necessidades funcionais, que tem como foco pensar sobre as formas utilizadas por ele para resolver problemas da ação (LIBERALI, 2008). Assim, a reflexão está vinculada ao processo de pensar, sob uma ação de descrever, sobre as ações concretas vivenciadas pelo professor nas suas práticas de ensino.

O processo de reflexão se desenvolve por meio de um pensar sobre os conhecimentos construídos no percurso de vida profissional, sendo que essa reflexão não implica na relação das ações docentes desenvolvidas no

espaço escolar nem nas suas relações com perspectivas teóricas que norteiam as compreensões de processos essenciais ao ato de aprender-ensinar.

Além disso, as análises realizadas não consideram as relações do contexto escolar com o contexto sócio-histórico vivenciado pelos atores sociais que fazem parte do processo educativo formal. Assim, não permitem ao professor elaborar conhecimentos, por meio de ações reflexivas, acerca do processo histórico dos seus saberes e práticas, impedindo-o de tomar consciência dos objetivos, intenções, finalidades entre outros aspectos, do processo educativo desencadeado no espaço escolar.

Diante desses aspectos:

Refletir significa extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta. O ato de pensar, característico do exercício reflexivo, está aqui atrelado à experiência, estando direcionado a atender os aspectos práticos da prática docente. O professor, ao partir desse modelo de reflexão, pode definir seu modo de agir (IBIAPINA, 2004 p. 86).

Essa forma de compreender o processo reflexivo não tem a preocupação em promover a transformação das ações e saberes docentes dos professores, mas de reproduzi-los e transmiti-los, assegurando a manutenção das proposições sociais, políticas, ideológicas e culturais da sociedade vigente. Portanto, a reflexão prática é uma atividade mental realizada sobre as necessidades funcionais dos problemas da ação.

Em contraposição a essas perspectivas de reflexão apontamos a reflexão crítica, que implica na realização de ações de descrição, informação, confrontação e de reconstrução no ato de pensar sobre os saberes e práticas docentes.

Refletir criticamente é transcender a sala de aula onde ocorrem, na maioria das vezes, as práticas de ensino do professor, possibilitando a superação de uma compreensão meramente técnica e pragmática das ações docentes. Isso implica em o professor analisar as intenções políticas, sociais, ideológicas e culturais que se materializam na realização da sua função e da própria escola.

Desta forma, o professor que efetiva práticas crítica-reflexivas desenvolve o pensar sobre os seus conhecimentos, a teoria que norteia a sua

ação, sua própria ação e as formas de relacionamento desses aspectos com a natureza da produção desses saberes e práticas, para permitir a reelaboração do ensinar e do aprender numa relação de transformação com o contexto sócio-histórico.

Refletir criticamente significa colocar-se num contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores de práticas institucionalizada da educação, como da relação entre nosso pensar e nossa ação educativa.(GHEDIN, 2002 p. 138)

A reflexão crítica cria condições para o professor realizar um processo de transformação das práticas de ensino mediante o processo de pensar sobre os valores e significados ideológicos atribuídos por ele sobre sua atividade docente e da própria escola, com a finalidade de superar a racionalidade técnica ou a reflexão prática.

Neste sentido, o professor que realiza a reflexão crítica se conscientiza dos fatores que condicionam suas práticas e das formas de emancipação de superação desse condicionamento, efetivando atitudes que permitam descobrir as relações ocultas no seu fazer e no seu saber com as intenções de conhecimentos e práticas pré-estabelecidas, conforme emanados pelos sistemas de organização dos currículos escolares tradicionais.

O aspecto singular da reflexão crítica, em relação às reflexões técnica e prática, consiste na própria essência questionadora do ato reflexivo sobre os contextos das ações educativas, considerando que a reflexividade não se resume aos aspectos pedagógicos que dizem respeito apenas ao ato de ensinar, mas ao contexto das práticas sociais.

Isso permite ao professor compreender o movimento da materialização dos fenômenos da realidade, tomando consciência do conhecimento teórico que norteia suas práticas e saberes possibilitando reelaborá-los. Porém, esse processo reflexivo não é natural ele é apreendido por meio de situações sociais mediadas pela linguagem, implicando no desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o mundo objetivo e o subjetivo no intuito de transformá-los (IBIAPINA, 2004).

Assim, neste trabalho de pesquisa, consideramos que refletir criticamente é a realização de uma atividade mental que possibilita ao sujeito o processo de transformação das suas relações com o mundo objetivo e subjetivo.

Diante desses aspectos, apresentamos no quadro abaixo as categorias de análises dos processos reflexivos desenvolvidos nesta pesquisa.

Quadro 6 - Categorias de análise do processo de reflexão.

TIPO DE REFLEXÃO	CONCEITO
Reflexão Técnica	É uma atividade mental que permite ao sujeito pensar sobre procedimentos e técnicas a serem utilizadas na prática.
Reflexão Prática	É uma atividade mental realizada sobre as necessidades funcionais dos problemas da ação.
Reflexão Crítica	É uma atividade mental que possibilita ao sujeito o processo de transformação das suas relações com o mundo objetivo e subjetivo

Fonte: Categorias construídas com base nos estudos realizados em Pimenta e Ghedin (2002), Ghedin (2002), Ibiapina (2004), e Liberalli (2004/2008). Agosto de 2010

Portanto, as nossas análises acerca do processo reflexivo dos partícipes foram norteadas pelas categorias apresentadas no quadro acima, elaborado com base nos estudos dos referenciais citados.

2.4.4 COLABORAÇÃO

O processo colaborativo inseriu-se, neste trabalho de pesquisa, mediante as relações entre processo investigativo e formativo estabelecidas no percurso de construção do objeto de estudo. Assim, na nossa investigação a colaboração constitui-se em fenômeno essencial das relações sociais dialógicas da elaboração de saberes e práticas docentes.

Considerar processos colaborativos, em situação de pesquisa, não implica em afirmar que os professores, atuando como partícipes, desenvolvam todas as atividades/procedimentos de pesquisa, como por exemplo, definindo procedimentos metodológicos ou instrumentos para a construção dos dados.

No entanto, esse processo sugere uma construção coletiva em que os sujeitos cumprem suas atribuições com a finalidade de contribuir para a

construção do objeto de estudo, estabelecendo uma colaboração que permita aos pares constituir um contexto formativo, sem que esse processo formativo seja compreendido como uma coação de participação do processo investigativo, efetivando uma situação sem interesse no compartilhamento de formação.

[...] colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, sobre a base de um projeto comum, cada partícipe presta sua contribuição específica, isto é, contribuir para beneficiar esse projeto.

Neste sentido, é necessário que não se confunda o que realmente significa colaborar com e no processo de pesquisa, para que os docentes não se sintam pressionados a participar das tarefas de pesquisa as quais eles não foram formados, para as quais eles também não tenham necessidades e interesses em serem formados (IBIAPINA, 2008, p. 32).

A efetivação de processos colaborativos implica na necessidade de formação e interesse de elaboração de conhecimentos entre os pares, permitidas por meio de situações de reflexão crítica que possibilitem, a eles, conscientizarem-se, cada vez mais, das suas necessidades e interesse de elaboração de saberes e práticas.

Desta forma, a colaboração é algo que os profissionais aprendem nas relações sociais de aprendizagem desenvolvidas com tal finalidade. Isso, implica afirmar que o ato de colaborar não é inato, mas algo que deve ser conduzido a uma aprendizagem mediada, pela linguagem e por outros pares mais experientes.

O processo de aprendizado, porém não é desenvolvimento, mas sendo conduzido de forma adequada põe em movimento processos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000). Desse modo, o sujeito que é submetido ao processo de aprendizagem da colaboração tem mais possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal.

É indispensável no processo de aprendizagem da colaboração que o par mais experiente, na situação de aprendizagem, valorize os conhecimentos, as práticas e as atitudes, ainda não colaborativas, para que se criem condições de aprendizagem da colaboração e autonomia no processo de formação. Situações efetivadas, neste trabalho de pesquisa, por meio de sessões de estudos e análises reflexivas.

Nesse sentido, instituir processos de aprendizagem da colaboração, em situações de pesquisa e formação, é efetivar com os profissionais envolvidos uma reelaboração da compreensão da responsabilidade emancipatória e política na elaboração de seus saberes e práticas.

Estes dois aspectos – a dimensão política e a intencionalidade emancipatória – colocam a possibilidade de tornar os professores, em geral com mais poder – “empowerment” – para agir no sentido da transformação, tanto de suas práticas mais específicas, quanto da sociedade mais ampla. (IBIAPINA E FERRERIA, 2005 p. 31)

Na colaboração é importante definir que nas parcerias estabelecidas em relações interpessoais, sejam consideradas as responsabilidades de cada sujeito. Isto porque cada indivíduo é responsável pelo desenvolvimento do outro, não ocorrendo unilateralidade de responsabilidade e sim uma interdependência de relações responsivas.

Desse modo, é imprescindível que todos tomem consciência das responsabilidades do processo formativo, como por exemplo: leituras de textos norteadoras do processo reflexivo, intervenções na elaboração de conhecimentos do outro, compreender o outro num contexto de aprendizagem nas relações com o contexto sócio-histórico, entender as dificuldades de aprendizagem, transformar essas dificuldades em situações de necessidades e aprendizagem na formação. Entre essas responsabilidades é relevante também conscientizar-se de que a aprendizagem do processo colaborativo é conflituosa e carece de entendimento mútuo dos partícipes que atuam como tal e, principalmente, o partícipe que atua como pesquisador formal, ser tolerante e respeitar o momento de aprendizagem do outro, as discordâncias, sugestões e contribuições, inclusive considerar que os conflitos vivenciados no processo investigativo, que possam obstacularizar o percurso da pesquisa não sejam motivos de abandono do processo formativo.

Assim, compreender a aprendizagem da colaboração, em contexto de formação e pesquisa, como algo harmônico é considerar que o ato de reelaborar conhecimentos e práticas é efetivado por situações lineares. “[...] o labor é uma atividade rica, pois tangencia a própria condição humana. Somos nós mesmos, com nossa idiossincrasia, em disputa, em polêmica, em labor com o outro” (MONTEIRO, 2002 p. 124).

Considerando que a colaboração se efetiva por meio de um processo que exige dos pares intensas relações dialógicas e reflexivas, não podemos desconsiderar as reações humanas conflituosas que caminham no rumo da negação do próprio ser que sabe, que conhece a si mesmo, e não aprendeu a negar esse saber ser e o saber fazer, que o impulsiona à manutenção de seus conhecimentos e práticas.

Diante desses aspectos consideramos, neste trabalho de pesquisa, que colaboração é uma atividade mediada e consciente de um sujeito mais experiente que visa o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos pares. Portanto, as nossas categorias que nortearam as análises sobre as colaborações dos pares no processo investigativo são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 7: Categorias de análises do processo colaborativo

CATEGORIAS	CONCEITOS	ATITUDES/AÇÕES DO PARTICÍPE
Colaboração	É uma atividade mediada e consciente de um sujeito mais experiente que visa o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos pares	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece relações dialógicas que permitem ao outro refletir sobre suas necessidades de formação; - Valoriza os conhecimentos e experiências do outro; - Possibilita ao outro situações de expressão da autonomia; - Permite um processo de interdependência de relações responsivas, cumprindo compromissos e responsabilidades compartilhadas. - Efetiva intensas relações dialógicas que possibilitem a reflexão crítica.

Não colaboração	É uma ação entre pares que visa à realização funcional de tarefas.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera o outro apenas como um aprendiz passivo, sem se posicionar em situações reflexivas; - Estabelece situação de unilateralidade de responsabilidades. - Centraliza as tomadas de decisões; - Monopoliza o processo dialógico; - Não permite o compartilhamento de interesses de formação; - Institui atitudes que impossibilitam o processo de reflexões críticas sobre seus conhecimentos e práticas docentes.
-----------------	--	---

Fonte: Categorias construídas com base nos estudos realizados em Ibiapina (2004/2008), Ferreira e Ibiapina (2005), Monteiro (2002), Vigotski (2000b). Agosto: 2010

Portanto, as nossas análises acerca do processo colaborativo dos partícipes foram norteadas pelas categorias apresentadas no quadro anteriormente, elaborado com base nos estudos dos referenciais citados.

2.4.5 PLANO DE AULA

O plano de aula neste trabalho de pesquisa tem como objetivo nortear a construção dos dados acerca dos conhecimentos prévios dos partícipes, no intuito de estabelecer elementos que possibilitem análises dos conhecimentos conceituais como da sua elaboração que podem permitir a reelaboração das práticas de ensino dessa área do saber, permitindo o planejamento e execução de situações de intervenções que possibilitem a construção do percurso a ser desenvolvido no processo investigativo.

O planejamento de aula na história da educação brasileira está intrinsecamente relacionado com o advento da importância desse instrumento para uma sociedade que estabelecia transformações no processo de

desenvolvimento econômico, político e social brasileiro a partir da década de 1930, na superação de uma sociedade oligárquica e rural por uma sociedade industrializada.

[...] a instalação do “novo” modelo de Estado, ao concretizar-se através das “novas” práticas sociais para atender ao desenvolvimento industrial do país, provocou nova forma de organizar a estrutura e o funcionamento das instituições existentes. É no interior da forma do Estado burguês que será colocada a ênfase no processo de elaboração de planos. (DAMIS, 1996 p. 174/175)

Neste sentido, a escola passa a reproduzir as práticas sociais estabelecidas para o desenvolvimento e suprimento das necessidades predominantes na sociedade, que via no ato de planejar uma forma de garantir a eficiência e a eficácia do processo educativo. Assim, o planejamento tinha como foco a adaptação e integração do aluno para as necessidades de formação da sociedade industrializada, situação que configurou um processo de racionalização técnica das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Porém, na década de 1970, essa racionalidade técnica passa a sofrer duras críticas com relação às intenções de reprodução da ideologia burguesa no interior das instituições de ensino, por meio de um instrumento de controle e afirmação de práticas conservadoras que promovia a materialização de aparelhos ideológicos do Estado.

O planejamento escolar, compreendido, agora, como a organização racional dos meios para atender as finalidades sociais da escola capitalista, passou a ser analisado e criticado do ponto de vista do seu papel de contribuir, arbitrariamente, para operacionalizar os meios educativos com a finalidade de reproduzir, no interior da prática pedagógica a dominação do capital. Com a função reprodutivista destacada, a escola passou por um processo de crítica que questionou o planejamento do trabalho pedagógico como veículo, meio e condição para garanti-la. (idem, p. 179).

Diante disso, o planejamento passou a ser marginalizado e sua função secundarizada, sendo descartada a sua importância no processo de sistematização de situações de ensino-aprendizagem em uma perspectiva que se denomina crítica da educação.

Em virtude desses contextos, esse instrumento, norteador das práticas de ensino na sala de aula, tem se configurado, em alguns momentos, como um ato burocrático que orienta ou, pelo menos, deveria orientar os procedimentos de ensino que permitirão ao aluno a produção/elaboração de conhecimentos nas situações de aprendizagens e, em outros momentos, como um objeto desmerecedor de materializar-se como instrumento norteador das práticas de ensino e, por esse motivo, sem necessidade de realizar a sua elaboração, ficando o processo de ensino-aprendizagem sob o improviso.

Em pesquisas realizadas por Farias (2009), Lopes (2004), Damis (1996), entre outros, acerca do processo de ensino-aprendizagem, o planejamento tem se configurado como instrumento de indagações no intuito de possibilitar discussões sobre o referido processo, sistematizado pelos professores no espaço escolar. Em sua essência isso representa as compreensões e intenções desses profissionais sobre as práticas docentes sistematizadas por eles em um contexto de ensino.

Diante desses aspectos, consideramos que o planejamento se configurou, enquanto forma/conteúdo de pensar sistematicamente às ações que foram encaminhadas com os alunos para a elaboração de conhecimentos. Assim, o ato de planejar implica em considerar aspectos necessários que possibilitem as relações entre sua estrutura (forma) que compreende elementos necessários a sua materialização e relações desses com os saberes pedagógicos, experienciais e das áreas de conhecimentos (conteúdo) que promovem a efetivação de uma prática flexível, coerente, objetiva e ousada.

Neste contexto o processo colaborativo se insere, considerando que os partícipes Vitor e Sidy efetivaram situações de estudos reflexivos que permitiu discussões teórico-metodológicas de fatores que deveriam ser considerados num planejamento que se pretenda desenvolver, com os alunos, o processo de elaboração conceitual em uma perspectiva sócio-histórica, criando possibilidades de conscientizações dos aportes teórico-metodológicos que norteiam suas práticas docentes desenvolvidas no espaço escolar.

Considerando isso, após a confirmação de adesão das partícipes optamos por solicitar a elas que, caso não tivessem um plano de aula elaborado e executado, elaborassem um, direcionado ao ensino da Geografia para ser entregue em data previamente agendada.

Ressaltamos que não sugerimos às partícipes aspectos que deveriam constar no plano solicitado, apenas que elaborassem um plano de aula que cumprisse todos os critérios adotados por elas no momento de planejamento de aula da referida área do saber, comunicando a todas que esse instrumento seria utilizado na nossa entrevista. Além disso, vale destacar que o plano de aula se insere como instrumento, nesta pesquisa, que possibilitou a construção de questões norteadoras semi-estruturadas para a construção dos dados acerca dos conhecimentos prévios das partícipes, conforme apresentado inicialmente no nosso objetivo.

Inicialmente não pretendíamos estabelecer categorias de análises sobre este instrumento, apesar de sermos conhecedores da necessidade de efetivação de um planejamento no processo de execução das situações de aprendizagens conceitual. Isso por que compreendíamos que esse processo analítico seria apresentado de forma indissociável com as análises das categorias que estabelecemos para as práticas de ensino.

No entanto, passamos a considerar necessárias as categorias de análises do planejamento das partícipes em virtude de não ter sido possível a realização da observação que nos daria elementos de análises para constatar o processo de reelaboração das práticas de ensino da partícipe Sídy. Isso se configurou em virtude do tempo de aproximadamente dois (02) meses tomados, pela partícipe, para a reelaboração do planejamento, situação que impossibilitou a execução da aula diante do encerramento do ano letivo.

Diante disso, apresentamos no quadro as categorias que nortearam as análises sobre o planejamento das partícipes.

Quadro 8: Categorias de análises do planejamento de aula.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ELEMENTOS CONSIDERADOS NO PLANEJAMENTO
	Forma	Disciplina, objetivos, conteúdo, metodologia ou procedimentos metodológicos e avaliação.
		- Não relaciona os conhecimentos à realidade social do aluno; - Centram os procedimentos

Planejamento técnico	Conteúdo	metodológicos em exposições orais, leituras de livros textos, tarefas de memorização; - Conhecimento vinculado ao conteúdo proposto no livro didático; - A avaliação é centrada na resolução de uma tarefa ao final da aula planejada.
Planejamento crítico/reflexivo para a elaboração conceitual	Forma	Disciplina(s), objetivos, conhecimento (conceitual), metodologia (situações de aprendizagens motivadora, sistematizadora e avaliativa), funções mentais, processos psíquicos, procedimentos lógico, habilidades, atitudes e reações afetivas.
	Conteúdo	- Introduz o conhecimento conceitual vinculado a realidade sócio-cultural do aluno (conhecimentos prévios); - Ocorre uma relação entre os elementos constitutivos do planejamento; - As situações de aprendizagens são estabelecidas de forma diversificada e sistemática, não priorizando apenas a memorização de conhecimentos; - Permite procedimentos dialógicos entre os sujeitos da aprendizagem.

Fonte: Categorias construídas com base nos estudos realizados em Ferreira (2009), Farias (2009), Lopes (2004) e Damis (1996). Dezembro de 2010

As nossas análises acerca dos planos de aula das partícipes foram norteadas pelas categorias apresentadas no quadro anterior, elaborado com base nos estudos dos referenciais citados.

Em suma, neste capítulo, apresentamos a pesquisa colaborativa como opção teórico-metodológica que norteou o processo de construção do percurso do objeto de estudo e estudos, discussões/reflexões que nos orientaram no

processo de categorização das análises do processo de elaboração conceitual e das práticas docentes dos partícipes. A seguir apontaremos estudos discussões/reflexões acerca da geografia escolar e seus discursos pedagógicos que norteados pelas bases epistemológicas que orientam esses discursos e as práticas de ensino efetivadas pelos professores no contexto escolar.

3. A GEOGRAFIA ESCOLAR: AS PRÁTICAS DE ENSINO NA ESCOLA FUNDAMENTAL

Neste capítulo apresentaremos as reflexões que foram pautadas nos aportes filosóficos que norteiam a geografia escolar, abordando o processo histórico da institucionalização dessa área do saber como disciplina no ensino regular das escolas, realizando considerações a respeito de aspectos teórico-metodológicos das bases epistemológicas que norteiam os discursos pedagógicos⁶ dessa disciplina escolar.

Para tanto, faz-se necessário retrocedermos na história social da Geografia e, de forma sintética, considerar alguns fatores que possibilitaram sua introdução como disciplina regular nos currículos escolares. Esclareço que não tivemos a pretensão de realizar uma análise minuciosa do processo de sistematização da Geografia enquanto área do saber, considerando que existem bibliografias que tratam sobre esse assunto, tais como: Moraes (1999 e 2002), Gomes (1996) e Lencione (2003), Vesentini (2004) entre outros.

Ressalto que a forma como se encontram posta as reflexões sobre o tema em foco não pressupõe uma maneira linear de conceber o processo histórico que desencadeou a institucionalização dessa área de conhecimento enquanto disciplina escolar. Porém, fez-se necessário para que se desenvolvesse essa discussão por meio de uma perspectiva didática.

Com o advento da sociedade moderna, mais precisamente no final do século XVIII, inicia-se o processo de sistematização da Geografia enquanto área de conhecimento. Nesse período o foco dos estudos nessa área do saber, ainda, eram tratados como a simples descrição física (elementos humanos) e natural (elementos da natureza) dos lugares. A sua base metódica investigativa se configurava por meio da observação direta e descrição detalhada dos fenômenos encontrados em lugares distintos.

Segundo Tonini (2003, p. 23) “o final do século XVIII pode ser visto pelos estudiosos como o divisor entre a Renascença e a Modernidade, porque é

⁶ Termo utilizado por Tonini (2003) para designar as tendências pedagógicas (Tradicional, Crítica e Humanística) que norteia o ensino da Geografia no espaço escolar.

nesse momento que começa a serem dados os nós na trama da sistematização de um outro campo de conhecimento: a Geografia”. A Renascença com seu método de análise dual de fenômenos da realidade, no sentido de desenvolver uma descrição física dos lugares e histórico-descritiva da atuação humana no espaço, influencia significativamente as análises geográficas.

Neste mesmo período, a maioria dos países Europeus já vivenciava o processo de instituição do modo de produção capitalista e, por conseguinte, a sistematização de fatores que apontavam para consolidação da sociedade moderna. O advento dessa modernidade evidencia a necessidade da sistematização de um saber que garantisse o conhecimento global terrestre para que os países envoltos no processo de instituição de uma sociedade capitalista pudessem expandir seus domínios comerciais, tornando isso possível por meio das grandes navegações, que possibilitou o conhecimento de terras até então desconhecidas.

Além desse fator, citado anteriormente, não podemos deixar despercebido o processo de evolução das idéias, que também contribuiu para referendar com pressupostos filosóficos e científicos a sistematização do saber geográfico, objetivado no processo de transição do feudalismo ao capitalismo.

Com a instituição do modo de produção capitalista era necessária a superação das instituições políticas do feudalismo, o que implicava em uma disputa ideológica com o pensamento que garantia e legitimava a base dessas instituições. A classe de pensadores burgueses buscava em suas idéias romper com a carga teológica feudal, negando as concepções que recorriam à providência divina, como base para as explicações dos fenômenos.

Para tanto, era necessário consolidar as ideias iluministas de igualdade entre os homens, através da ampliação da formação cultural como sua força libertadora e transformadora e, através dela, da sociedade estabelecendo novos valores, mudando os fins da educação que agora, no limiar da modernidade, considera o homem um ser ativo acessível a um entendimento racional do mundo. Esse contexto faz surgir uma nova classe social, a burguesia, que brota nos centros urbanos originando novas relações

econômicas e de poderes na busca da hegemonia e contra o poder dos senhores feudais e da igreja.

Em virtude dessa conjuntura, as instituições de ensino passaram a ocupar um lugar cada vez mais importante na formação do homem-cidadão, tornando-se um espaço reprodutor da ideologia burguesa com o lema direito de todos e dever do Estado, que se fez presente no processo de universalização de um ensino laico, gratuito e obrigatório. “É neste contexto que a expansão do sistema de ensino passa a servir para assegurar a hegemonia burguesa reproduzindo as relações de classe existentes e garantindo, ao mesmo tempo, a expansão do capitalismo” (PEREIRA, 1999 p. 25).

Nesse contexto de estruturação econômica, política, social e cultural da sociedade moderna é que se consolidam as condições necessárias à instituição da Geografia nos currículos escolares. O ensino de Geografia não se instituiu enquanto disciplina escolar a partir dos centros acadêmicos, mas ocorreu um movimento inverso, consequência do processo de expansão do sistema escolar iniciado desde o século XVII que se consolidou no século XVIII com a criação do ensino primário obrigatório no Estado prussiano.

Essa obrigatoriedade provocou a elevação do número de escolas e, portanto, surgindo à necessidade de instituir cursos de formação de docentes nas cátedras de Geografia para atuar nas escolas secundárias e primárias, acarretando a elevação do número de professores. “A Geografia universitária se desenvolve, então, em função das necessidades das escolas e das instituições de ensino médio”. (PEREIRA, 1999 p. 43)

Neste período o Estado alemão, ainda, passava por um processo de afirmação do sistema capitalista para garantir a unificação de seu território, situação que não lhe permitia se configurar com princípios de uma sociedade moderna. Assim, a Geografia, principalmente no Estado alemão, torna-se uma aliada no projeto de unificação territorial na busca da concretização de uma sociedade capitalista. É com esse intuito que o ensino de Geografia se efetiva nas escolas do ensino primário e médio desse país.

Em 1820 com a instituição da cátedra de Geografia na Universidade de Berlin, fundada por Humboldt doze (12) anos antes, tendo como primeiro

professor Ritter, passa a ser produzidas inúmeras publicações acerca dos saberes geográficos, principalmente, destinados às escolas primárias e secundárias.

Os franceses atribuem à vitória alemã na guerra franco-prussiana a instituição da obrigatoriedade do ensino de Geografia nas escolas alemãs e a fundação de cátedras nas universidades, permitindo uma superioridade científica e técnica na utilização de conhecimentos geográficos, que possibilitaram a conquista pelo Estado Prussiano dos territórios da Ausácia e da Lorena. A esse respeito, Lefort aponta que “a incúria militar é explicada pelo desconhecimento do terreno, pela incapacidade de ler os mapas; logo pela fraqueza nacional de serem pouco versados nas questões geográficas (LEFORT, 2004 p. 146).

Esse fator, inclusive, provocou mudanças significativas no sistema de ensino francês, tais como: instituição do ensino gratuito, mais autonomia para as universidades, criação de vagas para professores universitários, obrigatoriedade de excursões para estudos geográficos e/ou cartográficos, entre outras.

A fundação de cátedras dessa área do saber teve como principal objetivo a formação de professores de Geografia que deveriam disseminar no ensino das escolas primárias e secundárias, seja na Alemanha com o determinismo⁷, seja na França com o possibilismo⁸, um discurso mistificador da naturalização da materialização dos fenômenos da realidade.

Assim, a expansão do sistema escolar estava atrelada ao objetivo de consolidar as idéias da sociedade moderna. Isso porque as instituições

⁷ O determinismo é uma concepção do pensamento geográfico tradicional que teve como principal precursor o alemão e prussiano Friedrich Ratzel, essa corrente defende a idéia de que as diferenças econômicas estabelecidas entre as nações têm origem nas relações do homem com o meio físico, ou seja, com o meio natural. Assim, a superioridade de países sobre outros é proveniente de aspectos demográficos ou relações comerciais que estabelecem a necessidade de expansão territorial.

⁸ O possibilismo se constitui em outra concepção do pensamento geográfico tradicional que teve como principal precursor o francês Paul Vidal de La Blache, esse pensamento defende que embora o homem sofra influência dos aspectos naturais ele também pode influenciar esse meio. Assim, a diferença no desenvolvimento de nações é estabelecida pelo grau cultural elevado dos seus cidadãos, pois são as condições técnicas e de capital que permite ao homem interferir no meio e consequentemente superar os obstáculos criados pela natureza permitindo uma possibilidade de desenvolvimento econômico e cultural de sua nação.

escolares através do ensino primário e secundário, por meio do ensino da Geografia, eram responsáveis não pelo ensino de estratégias militares ou da defesa de interesses financeiros, mas pela formação de homens-cidadãos, caberia a instituição escolar difundir a ideologia do Estado-Nacional e do próprio sistema capitalista e a Geografia recebeu a incumbência de disseminação desse ideário.

No entanto, é apenas no final do século XIX, que a Geografia Escolar consolida-se enquanto área de conhecimento, ganhando definitivamente status acadêmico, sob influência das bases epistemológicas norteadas pela perspectiva positivista, denominada, por meio do discurso pedagógico, de Geografia Tradicional.

A Geografia Escolar Tradicional norteadas pelo positivismo⁹ imprime um processo de análises dos fenômenos da realidade que prioriza os aspectos visíveis, considerando que eles demonstram-se diretamente ao observador. Esse aspecto explicita o princípio de compreender a Geografia como uma ciência empírica, pautada na observação (MORAES, 1999).

Além disso, o mesmo princípio conduz ao processo de naturalização das análises geográfica nas relações entre o homem e a natureza. Essa perspectiva considera o homem como um ser a mais na natureza, ou seja, como um simples dado, um elemento que molda a paisagem em determinado lugar.

Nesse sentido, esses pressupostos produzem um processo de dualização, herança da renascença como já apontado anteriormente, na forma de apreensão dos fenômenos da realidade, considerando que incide a separação das relações entre homem e sociedade, depreendendo-se que não é necessário compreender as relações entre homem/natureza ou entre os homens, mas descrever quantitativamente os aspectos físicos naturais e sociais.

⁹ No positivismo a observação se constitui no fator essencial às análises dos fenômenos da realidade, suas análises expressam os fatos imediatos da realidade limitando o conhecimento científico ao sensório-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.

É por esse motivo que na Geografia Escolar Tradicional os interesses políticos, econômicos e sociais passaram a ficar ocultos em um discurso de aparente neutralidade e, por meio de uma visão naturalista e mecanicista da realidade, são expressos nos conteúdos escolares dos manuais didáticos.

Considerando que a Geografia institui-se como área de conhecimento em meados do século XIX, como afirmei anteriormente, não é de causar espanto que tenha como base epistemológica o positivismo, pois a educação, denominada pelo discurso pedagógico Tradicional, nesse período também era influenciada por essa perspectiva filosófica.

Desse modo pode-se afirmar que a educação Tradicional privilegia o professor no processo de transmissão de conteúdos, concebendo de forma dicotômica o processo de ensino-aprendizagem. Situação que centra a aprendizagem do aluno na memorização de conteúdos pré-estabelecidos, constituindo-se em um receptor de informações transmitidas pelo professor e concebidas como verdades absolutas.

A esse respeito, Saviani afirma que:

A escola surge como um antídoto à ignorância logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2003, p. 6)

Nessa perspectiva, a aprendizagem dos saberes geográficos é considerada um fim em si mesmo. Isso porque os conteúdos devem ser adquiridos pelos alunos, tal como são transmitidos pelos professores, ou como está exposto nos manuais didáticos, sendo que o processo de intervenção realizado na aprendizagem desses saberes é centrado de forma unilateral, apenas no professor.

Esses aspectos que são instituídos por meio de uma concepção Tradicional da Educação, que têm por objetivo compreender a sociedade como essencialmente harmônica, têm a finalidade de considerar que as distorções

existentes na sociedade são provocadas pelos sujeitos sociais e deverão ser consertadas por meio da educação.

As distorções sociais deverão ser superadas por meio do processo educativo para promover a integração social de todos os cidadãos, através do que a função da educação limitar-se-á em manter o processo educacional em um estágio que garanta o impedimento do surgimento das distorções e, com isso, possa permitir a construção de uma sociedade igualitária.

Assim, os saberes geográficos transmitidos pela Geografia Escolar em uma perspectiva positivista, tomando por base o casamento entre geografia escolar e educação tradicional, elimina o processo de reflexões críticas na compreensão dos fenômenos da realidade privilegiando a simples descrição do natural e social.

Desta forma, os estudos realizados no espaço escolar não desenvolvem um aprofundamento das relações sociedade/natureza. Por essa razão, efetiva-se o princípio de que não é necessário que a geografia escolar sistematize o ensino das relações entre o homem e a natureza, nem tão pouco entre os homens, mas efetive a memorização de informações que expresse a descrição da natureza física e dos fenômenos sociais.

A ênfase numa geografia descritiva, que se preocupa em estabelecer as diferenças entre paisagens de lugares distintos, em apresentarem as formas de trabalho do homem, suas atividades produtivas, apenas memorizar os tipos de climas, solos, regiões, continentes, entre outros exerce uma função político-social dissimuladora em defesa de uma geografia escolar acrítica e a-histórica.

Desde o século XIX, esses pressupostos norteiam o ensino de Geografia Tradicional no Brasil, mas o documento que, inicialmente, norteou o ensino desta área do saber foi a Lei 15 de outubro de 1827, que tornava obrigatório o ensino de leitura e escrita, as quatro operações, conhecimentos básicos de aritmética, língua nacional, princípio e doutrinas da moral cristã e católica apostólica romana. Essa obrigatoriedade deveria ser estabelecida nas escolas de letras, sendo assim, o ensino de geografia não se inseria nesse contexto.

Porém, os conhecimentos geográficos não deixaram de ser ministrado nas escolas em virtude da relação que essa área do saber tem com o ensino

da História e, naquela época, com a disciplina de Língua Nacional. A esse respeito Vlach (2004 p.189) afirma que:

[...] o ensino de geografia não integrava diretamente os conteúdos das escolas de primeiras letras. Isso não impediu, porém, que se fizesse presente de maneira indireta nessas escolas. Sua presença ocorria por meio da História do Brasil e da língua nacional, cujos textos enfatizavam a descrição território, sua dimensão, suas belezas naturais.

É com o decreto de Lei de 02 de dezembro de 1837 no seu artigo 3º que o ensino de Geografia é colocado na obrigatoriedade. Isso se deve, também, a fundação, no mesmo ano, do Colégio Pedro II que era direcionado ao ensino secundário e que em sua estrutura curricular compreendia o ensino de princípios de Geografia. Neste período o ensino secundário tinha o objetivo de ser um trampolim para o ensino superior já que a Geografia e a História faziam parte das áreas exigidas para o exame de seleção para as faculdades de Direito.

Nas escolas brasileiras, em que os professores sistematizam o ensino dessa área do saber norteados por uma perspectiva da Geografia e Educação Tradicional, dão ênfase aos elementos físicos, humanos e econômicos no sentido de transmitir informações meramente descritivas, fazendo com que essa disciplina carregue o peso de ser denominada, pelos professores e alunos, mais especificamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como uma “matéria” estritamente decoreba por enfatizar à memorização dos conteúdos.

Nesse sentido, na Geografia Escolar Tradicional, norteados por princípios da Pedagogia Tradicional, o professor é a autoridade máxima do processo de ensinar que apresentam, de forma predominantemente expositiva, os conhecimentos a serem memorizados pelos alunos que estão postos nas atividades propostas nos livros textos. A esse respeito, Ferreira afirma que:

O saber escolar, da maioria das escolas, se constitui das noções contidas em livros textos, muitas delas já superadas pelo avanço do conhecimento científico. As tarefas escolares se limitam à cópia dos exercícios dos manuais. A maior parte do tempo escolar é utilizado na correção de exercícios que foram copiados para serem executados e cópia de novos exercícios.(FERREIRA, 2000 p. 61)

Assim, o professor que sistematiza sua prática docente com base numa Geografia Escolar Tradicional conduz o processo de ensino/aprendizagem à memorização de conceitos como, por exemplo, espaço, cidade, erosão, povo, paisagem natural, e a descrição de fenômenos sociais, tais como: as atividades desenvolvidas pelo homem, o desenvolvimento urbano, a diferença entre o espaço urbano e o espaço rural, entre outros.

Esse aspecto de enfatizar a memorização de conteúdos escritos em manuais didáticos, pelos alunos e, conseqüentemente, pelos professores, se constitui no ensino tradicional com a finalidade de estabelecer a formação de um cidadão passivo, receptor de informações que lhe serão transmitidas por serem consideradas as mais importantes e úteis a sua formação.

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 professores¹⁰. Não quero, todavia, afirmar que o livro didático não deve ser utilizado pelos professores como instrumento técnico-metodológico num processo de sistematização das ações educativas.

Contudo, o instrumental didático que se encontra à disposição dos professores, e que norteia a construção dos seus conhecimentos, está intrinsecamente relacionado ao processo ensino-aprendizagem que efetiva procedimentos de ensino que priorizam a memorização de conceitos norteados pelo pensamento geográfico tradicional. Assim, os professores restringem as análises geográficas aos fenômenos descritíveis e perceptíveis do real, através da mensuração, observação, e visão particulares do movimento da realidade objetiva.

As práticas docentes de reelaboração de conhecimentos passam a se constituir em um processo de memorização, conforme citado anteriormente, acarretando nesses profissionais uma compreensão inadequada do que vem a ser conhecimento, “[...]sendo concebido como uma informação que é apreendida unicamente pela memorização. Essa postura leva ao

¹⁰ Isso, também, foi constatado na pesquisa realizada no meu mestrado, citada na introdução deste trabalho de pesquisa.

‘desencorajamento do conhecimento conceitual’, porque a escolarização trivializa a aprendizagem” (STRAFORINI, 2004 p. 57).

Nessa perspectiva, o professor, em suas práticas de ensino, remete ao aluno conteúdos programáticos que se encontram pré-estabelecidos nesses instrumentos didáticos estabelecendo mais efetivamente, como procedimento metodológico, aulas estritamente expositivas na expectativa de que o aluno, quando lhe for solicitado, possa reproduzir de forma automática as informações repassadas, assegurando uma aprendizagem eficaz.

É importante ressaltar que as práticas docentes desenvolvidas no ensino da Geografia, norteadas pela concepção Tradicional, não considera em suas análises geográficas a gênese dos fenômenos da realidade, se transformando em uma geografia escolar a-histórica, como já afirmei anteriormente.

Esse aspecto conduz a um outro problema das análises geográficas no ensino dessa disciplina, o processo de fragmentação e hierarquização dos saberes, onde o professor aplica o método sintético em que parte das partes ao todo, como por exemplo, inicia-se com um estudo seqüencial, linear e fragmentado que primeiro trata do bairro, passa para a cidade, em seguida, macro e micro regiões, posteriormente estados, países, continentes e, a somatória deles, se constitui no mundo.

A fragmentação e hierarquização na construção de conhecimentos geográficos, seja pelo aluno, seja pelo professor, promove a legitimação de uma proposta de ensino conteudista em que os conteúdos se constituem em elementos imutáveis. Segundo Garcia e Alves (2002), esse processo de fragmentação necessário ao desenvolvimento da ciência, sociedade e da escola influencia significativamente a formação de professores, fazendo com esses profissionais nada saibam sobre o mundo ou as relações existentes entre os saberes que se constituem no objeto de estudo de sua área de atuação acabando por externalizar, em suas práticas de ensino, essa compreensão desarticulada de conhecimento.

Portanto, as práticas docentes estabelecidas no espaço escolar para o processo de reelaboração de conhecimentos geográficos, pelos professores e alunos, como na sistematização do ensino dessa disciplina escolar norteadas pela perspectiva Tradicional de Educação, são de caráter mecânico e de

memorização, distanciando os professores e alunos da compreensão das complexas relações que materializam os fenômenos da realidade, como também, impossibilitando um processo de mudanças significativas nas práticas de ensino-aprendizagem efetivadas pelos professores no espaço escolar.

A Geografia Escolar Tradicional, com pressupostos positivistas, como já afirmado anteriormente, influenciou significativamente o ensino nas escolas, mas para Moraes (1999), a partir da década de 1970, as manifestações da Geografia Tradicional, enquanto área de conhecimento, soaram como resquícios do passado. Entretanto, não podemos aplicar a afirmação de Moraes (idem) no que concerne o âmbito da geografia escolar, considerando que essa perspectiva ainda influencia as práticas docentes desenvolvidas no espaço escolar¹¹.

Na década de 1950, no Brasil, diante das mudanças nas relações de trabalho, no bojo do processo de produção capitalista que passou do estágio concorrencial para o monopolista, se instalou o processo de desenvolvimento tecnológico que tornou os fenômenos que materializavam as relações sociais em uma sociedade capitalista cada vez mais complexa.

O planejamento torna-se um instrumento de intervenção, principalmente do Estado, com o objetivo de regular o mercado econômico e assegurar a organização espacial num processo de globalização das relações econômicas. Os métodos de análises positivistas que tentavam explicar a realidade espacial ancorados a lugares restritos, não estavam preparados para as formas de relações complexas que se materializavam nesse momento histórico da sociedade capitalista.

O ideário positivista da geografia escolar não supria as necessidades das novas relações econômicas de acúmulo do capital. O mercado capitalista não era mais controlado por múltiplas empresas, mas pelos grandes monopólios e com eles a ideia do planejamento econômico voltado para gerenciamento e para a melhor escolha do território de aplicações e

¹¹ Alguns pesquisadores tais como Soares Júnior (2004), Pereira (1999), Tonini (2003), entre outros afirmam a influência, significativa, que a geografia escolar tradicional, ainda, exerce nas práticas docentes efetivadas no espaço escolar, como nos saberes geográficos expostos nos manuais didáticos.

acumulação do capital empresarial.

Nesse sentido, os fundamentos filosóficos positivistas que orientam a geografia escolar com base empírica, que reduz a realidade ao mundo dos sentidos em suas aparências, reveladas ao pesquisador através da observação direta, tornaram-se obsoletos. Era necessário buscar novas formas de análises do espaço, que contribuíssem para a compreensão das novas formas de relações sociais.

A geografia escolar passa a ser influenciada por outras formas de pensamentos denominados pelos geógrafos de movimento de renovação da Geografia¹². Diante do contexto instituído pelas mudanças nas relações sociais da sociedade capitalista, surge o âmbito desse movimento, a Geografia Pragmática ou Nova Geografia com o objetivo de suprir as necessidades de análises das novas formas de organização espacial dessa sociedade, fornecendo instrumentos de análises para proporcionar uma melhor intervenção espacial que atendesse aos interesses de acúmulo de capital.

Seu discurso não se vincula a nenhuma proposta de políticas educacionais, característica que a distingue das outras concepções do pensamento geográfico. No entanto, a filosofia da Educação, o neopositivismo,¹³ norteia a Geografia Pragmática e influencia alguns princípios educacionais que permitiu uma relação entre eles e a Geografia enquanto disciplina escolar.

A influência neopositivista na geografia escolar expressa alguns princípios que revela uma geografia direcionada a estabelecer estratégias e metodologias de análises para a organização do espaço. Assim, utiliza-se da linguagem matemática e, conseqüentemente, estatística como estratégia metodológica para transformar seus discursos analíticos em verdades, na tentativa de assegurar maior rigor científico maximizando a possibilidade de generalização, explicando as relações que se materializavam na nova forma de

¹² Termo atribuído por Moraes (1999) ao processo de legitimação da influência das tendências Crítica e Pragmática da Geografia na produção do saber geográfico.

¹³ O neopositivismo entende que os resultados de qualquer investigação devem ser expressados de forma clara, se afirmando em dados empíricos-abstratos coletados por métodos que priorizem a matematização das análises.

organização do espaço que instituí a realidade social capitalista.

Essas estratégias de análises têm o propósito de viabilizar um planejamento para atuação dos capitalistas na organização espacial, criando classificações e nomeações para os países, regiões e populações, expressando uma relação de poder e controle dos próprios resultados das análises estatísticas, viabilizando previsões de como o espaço se organizará num tempo futuro, incluindo ou excluindo a possibilidade de investimento do capital naquele país ou região.

Neste sentido, a linguagem matemática passou a ser aplicada com mais ênfase na geografia escolar, utilizada principalmente, para melhor explicitar as diferenças entre países, regiões e populações. Aspectos demonstrados através de gráficos, tabelas, entre outras formas de representação matemática. Essas representações possibilitam a quantificação das diferenças com a inclusão ou exclusão de variáveis, levando à classificações estatísticas de categorias, que segundo esse pensamento, proporciona um entendimento mais adequado da estruturação de organização do espaço, cabendo aos alunos apreenderem as categorias que distinguem ou assemelham um país, região ou povo.

O processo ensino-aprendizagem da geografia escolar norteado por pressupostos filosóficos neopositivista negligencia os fenômenos que estruturam as relações sócias, concebendo-as como um fato a-histórico e, conseqüentemente, ocultando as rugosidades da sociedade capitalista.

Explicar os fenômenos que materializam as relações espaciais articulados à pura matematização por meio de dados estatísticos, não provoca rupturas com a geografia escolar positivista (tradicional) do século XIX que utilizou a escola como locus de reprodução do discurso da ideologia burguesa.

A esse respeito, Tonini (2003, p. 63) afirma que:

O discurso da Nova Geografia para o entendimento das relações sociais continua a auxiliar no processo de manutenção do discurso constituído por políticas imperiais, ao manter-se categorizando os países e os lugares por meio desses mecanismos de instituição de modelos.

Uma geografia escolar que emprega apenas o empirismo abstrato assentado na linguagem matemática e estatística, no ensino dos

conhecimentos da Geografia, mantém os conteúdos escolares, dessa disciplina, presos ao mundo das aparências, negando as contradições da sociedade capitalista, sustentando o dualismo da relação homem/meio e dificultando a apreensão do processo de produção do espaço pelo homem.

Ao separar por meio de análises estatísticas as relações homem/meio, essas análises, acabam assumindo uma dimensão puramente quantitativa não explicitando as relações qualitativas exercidas pela sociedade, correspondente a forma de produção e organização do espaço geográfico.

Ressalto, mais uma vez, que apesar dos aspectos citados, anteriormente, da relação da Geografia Pragmática (neopositivista) com a Educação, essa concepção do pensamento geográfico não se efetivou como uma concepção geográfica que direciona seus princípios à sistematização, no espaço escolar, do ensino da Geografia, “[...] essa abordagem não encontrava legitimidade para circular no ensino porque a geografia escolar não tem a finalidade de planejamento espacial” (TONINI, *idem* p. 64).

Portanto, apesar dos seus princípios de análises, norteados pelo neopositivismo, estarem presentes nos manuais didáticos, como apresentado anteriormente, a concepção Pragmática contribuiu, mais significativamente, para estabelecer estratégia de planejamento espacial com o objetivo de permitir a melhor forma de alocação de capital.

No cerne do movimento de renovação, já referenciado, emerge uma outra Geografia influenciada pela ala mais progressista da Geografia francesa, tendo como principais precursores Yves Lacost, Pierre George, Milton Santos, Willian Bunge, David Harvey (MORAES, 1999), entre outros, que direcionaram as análises geográficas a uma concepção filosófica histórico-social.

Assim, modifica a postura de análise dos fenômenos que constituem a realidade da geografia escolar com bases epistemológicas positivistas ou neopositivistas, efetivando pensamentos que provocam rupturas com as formas de explicação do real, permitindo ir além da descrição e naturalização dos fenômenos, se contrapondo ao empirismo exacerbado e a utilização da linguagem matemática que mantém as análises geográficas presas ao mundo das aparências e negando as contradições da sociedade capitalista.

A Geografia Escolar Crítica com seu suporte filosófico no materialismo histórico-dialético,¹⁴ passa a considerar a relação entre o homem e a natureza como um processo, pelo qual ocorre a apropriação e construção do espaço pelo homem, entendendo o espaço geográfico como um produto/processo social que se produz no palco de lutas e conflitos sociais gestadas no interior da sociedade.

Os processos naturais são preocupações dessa geografia escolar, mas não considera o homem um ser determinado pelas leis ambientais. Nas compreende os homens como sujeitos ativos que atuam no seu meio ambiente em que vivem e são influenciados por eles por meio de relações sociais, econômicas, políticas e culturais constituídas pelos interesses de outros homens e engendradas pelo modo de produção.

Contudo, Moraes (1999, p. 126) afirma que:

A unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta [...]. É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico. Enfim, é uma unidade ética.

A Geografia Escolar Crítica, norteadada pelo Materialismo Histórico-Dialético, propõe a análise da construção do espaço geográfico com outra visão teórica, considerando as relações de poder, os conflitos, suas contradições, apropriação da natureza pelo homem, dimensões históricas das relações homem/meio em suas relações múltiplas, englobando todas as relações natureza/homem/sociedade/cultura/trabalho que materializam os fenômenos no processo de construção e apropriação do referido espaço.

Dessa maneira, compreende e considera que a construção e apropriação do espaço geográfico decorrem de momentos históricos e de

¹⁴ 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, insere suas análises numa perspectiva histórico-social em que o sujeito é historicamente determinado e contextualizado socialmente.

acordo com os interesses da sociedade, produzindo as desigualdades sociais no próprio espaço, efetivadas por meio das relações de poder, determinando territorialidades de inclusão e exclusão espaciais que proporcionam um controle de relações econômicas, sociais, culturais e, inclusive, de pensamento.

Diante disso, remete para os currículos escolares uma proposta que vincula o estudo de aspectos como: relevo, hidrografia, clima e vegetação articulado a conceitos como espaço, paisagem, território, lugar e região considerando para a explicação desses fenômenos os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, emocionais, ideológicos e religiosos por meio das análises dos processos de produção e apropriação estabelecidos pela relação sociedade/natureza/trabalho/cultura, dito anteriormente.

Nessa perspectiva, propõe rupturas com o caráter empirista e classificatório da Geografia pautada no positivismo e neopositivismo. Essa ideia rompe com a pura descrição e passa a analisar as dinâmicas das relações sociais que produzem os fenômenos que materializam a produção do espaço geográfico nas suas diferentes dimensões que são plurais no espaço/tempo no movimento da sociedade em que vivemos.

Os conteúdos no ensino dessa disciplina, na Geografia Crítica escolar, não se restringem à memorização dos conceitos e descrições das diferenças entre os elementos naturais que possam ser apreendidos pela compreensão como relevo, paisagem, vegetação, populações, as atividades econômicas, entre outros aspectos que distanciam qualquer possibilidade de reflexões-críticas sobre as dimensões complexas que produzem as relações sociais na produção/apropriação do espaço.

A Geografia Crítica escolar propõe uma transformação dos aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática dos professores, considerando que é necessário uma profunda reestruturação da forma/conteúdo do processo de ensino/aprendizagem dessa disciplina.

Esse processo deve ser sistematizado e objetivado para a edificação da cidadania, possibilitando construções de saberes teóricos/práticos que permitam ao professor e aluno condições de apreender e analisar os

fenômenos da realidade de forma crítica, como também, considerar e fazer com que eles se percebam como sujeitos sociais concreto, deixando de se conceberem como sujeitos passivos, e passe a argumentar e expor suas opiniões, participando das transformações que se fazem necessárias no processo de superação das diferenças sociais engendradas pelo sistema capitalista.

O professor que submete o ensino de geografia, apenas, a propostas curriculares pré-estabelecidas por meio de programas contidos em documentos oficiais, fornecidos pelas instituições governamentais ou contidos em manuais didáticos não promove rupturas com as proposta da geografia escolar tradicional ou pragmática. Ele necessita, no espaço escolar, implementar a reelaboração de saberes e práticas docentes que promovam rupturas com essas perspectivas.

Nas últimas décadas configura-se no âmbito escolar, como perspectiva da geografia escolar, predominante na proposta oficial de currículos para essa disciplina, o pensamento fenomenológico. Apesar dessa tendência ser conhecida desde 1920 nos Estados Unidos, tendo como precursor Carlos Ortwin (influenciado pelo discurso de Ratzel e La Blache – Geografia Tradicional) e em 1960 na França com Paul Claval é apenas em 1980 que o seu discurso começa a ganhar espaço no cenário nacional (TONINI, 2003).

Isso porque antes era encoberto pela Geografia Escolar com bases epistemológicas positivista, neopositivista e Materialismo Histórico-Dialético. Além disso, a mudança na concepção de cultura – como manifestações de valores para práticas de significados, comunicativas e atribuições de valores - pelos geógrafos humanísticos fez com que seu discurso seja reconhecido.

Nos anos 1980, o processo de globalização¹⁵ cria condições favoráveis para que a produção da Geografia Humanístico e Geografia Cultural, norteadas por fundamentos filosóficos da fenomenologia¹⁶, passe a ser difundida nas

¹⁵ Em seu conjunto, esse processo de globalização, faz com que as noções de produtividade, eficiência, qualidade, equidade sejam colocadas como fatores essenciais ao acesso a uma suposta modernidade, que implica na implementação do Estado-Mínimo.

¹⁶ 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.

análises do espaço geográfico, com a tentativa de explicitar uma paisagem natural homogênea.

As análises do espaço geográfico passam a se preocupar, não com a homogeneidade da paisagem, mas com a pluralidade cultural provocada pelo processo de globalização. Nessa perspectiva, Tonini (2003 p. 74) afirma que “com a globalização as diferenças culturais têm-se acentuado entre os lugares, o que permite ver cada local como um recorte espacial que apresenta suas particularidades, ou seja, suas práticas culturais”.

A paisagem natural, para a geografia escolar com base fenomenológica, contém significados simbólicos por expressar, por meio da linguagem, marcas de uma determinada cultura. Assim, segundo os defensores dessa geografia escolar os conhecimentos dessa disciplina não podem ser analisados apenas pelos processos de produção econômica que negligencia a cultura do lugar construída pelos homens. A produção do espaço deve considerar o homem que atribui significados aos lugares por meio de suas ações onde vive, produzindo sua cultura.

A perspectiva Humanístico e Cultural norteia a proposta curricular nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN) elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura. Essa tendência da geografia escolar, norteadas por princípios fenomenológicos, foi na década de 1990 a base referencial do Programas de Formação Continuada PCN em Ação para professores do Ensino Fundamental, que contemplava um módulo de formação direcionado ao Vol. 5 História e Geografia.

A influência dessa perspectiva nas propostas curriculares contidas no PCN de Geografia é explicitada por meio das críticas as concepções Tradicional (positivista), Pragmática (neopositivista) e Crítica (materialista histórico-dialética) da geografia escolar, fazendo uma apologia as Geografias Humanístico e Cultural. Assim, propõe a efetivação de uma Geografia que considere a subjetividade das dimensões estabelecidas entre o homem e a natureza.

De acordo com o referido documento:

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[...] (PCN – Historia e Geografia, 1997 p. 105/106).

No entanto, as práticas docentes efetivadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, norteadas pelas concepções Humanístico e Cultural ainda permanecem pautadas nos direcionamentos contidos nos livros didáticos, como apontam pesquisas realizados por Soares Júnior (1994/200?), Andrade Júnior (2005) entre outros, que abordam os aspectos culturais como manifestações artísticas, comparação entre diferentes crenças religiosas, costumes de diferentes povos, propõe interpretações da produção do espaço geográfico apenas como uma construção cultural, entre outros aspectos nesse sentido.

O ensino de geografia estabelecido na sala de aula, com base na concepção da Geografia Humanístico e Cultural, considera que a experiência vivenciada pelos alunos em suas vidas é fundamental para a construção e abstração de conhecimentos. Assim, enfatiza a percepção humana como aspecto fundamental para compreensão dos fenômenos da realidade objetiva, considerando essa realidade como uma apropriação individual, pois as impressões que o sujeito tem de determinado fenômeno é o que constitui tal realidade, questionando se há, na verdade, uma realidade objetiva.

Desse modo, o conhecimento sobre determinada realidade deve ser considerado como uma interpretação subjetiva de cada indivíduo e, ao professor, responsável para criar possibilidades de um ambiente favorável ao aprender, cabe apenas a missão de ser um facilitador na construção pelo aluno, dos saberes que ele considerar importantes e necessários, entrando em contato com situações problemas que repercutam na sua existência (MIZUKAMI, 1986).

À luz do exposto, o professor que norteia o processo de ensino-aprendizagem, através dos pressupostos Humanístico e Cultural, privilegia a percepção e, é por meio dela que o sujeito abstrai os fenômenos da realidade

através da sua experiência individual. O ensino de Geografia assim configurado, caracteriza-se pela transmissão de conteúdos superficiais, descritiva, 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 contexto, as práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos espaços escolares brasileiros não diferem das ações descritivas (objetivas e/ou subjetivas) efetivadas nas escolas em outros tempos. Essas consideram a concepção não-dialética da geografia escolar que se efetiva enquanto pensamento teórico contido no documento oficial (PCN) e que norteia a formação profissional dos professores, já afirmado anteriormente, os quais ainda utilizam apenas o instrumento didático (livro didático) convencional como forma de transmissão de conhecimentos escolares.

Apesar do referido documento nortear a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, ainda não provocou avanços qualitativos nas discussões que tangem aos aspectos teórico-metodológicos da produção do conhecimento geográfico e de teorias de aprendizagem que orientem práticas educativas voltados para assegurar a aprendizagem de conhecimentos escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno e do professor enquanto profissional da educação. Isso permite a esses últimos atuarem de forma deliberada na mediação do processo de ensino-aprendizagem de saberes geográficos.

O PCN propõe conteúdos ou conceitos importantes ao ensino de Geografia, mas não realiza análises das relações que materializam a produção/reprodução dos fenômenos histórico-sociais, nem faz referências a teorias que discutem o processo de elaboração e desenvolvimento conceitual na criança.

Isso provoca uma insegurança teórico-metodológica no professor diante da necessidade da mudança de atitudes e procedimentos nas suas práticas de ensino, em particular da geografia. Não havendo essa mudança em direção a um fazer docente que permita ao professor atuar como mediador, numa ação deliberada do desenvolvimento intelectual do aluno, com que as práticas

docentes ainda se mantenham presas a princípios norteadores da geografia escolar instituída no início do século passado.

Nesse sentido, diante do atual momento histórico-social que imprime processos extremamente complexos nas relações estabelecidas entre homem-sociedade-natureza, os professores, no espaço escolar, não podem sistematizar uma prática de ensino da geografia que tenha como base processos sintético (das partes ao todo) ou analítico (do todo as partes) provocando uma hierarquização e linearização de conteúdos pré-estabelecidos, nem tão pouco, centrar a construção de saberes geográficos, tendo como princípio, apenas, as interpretações subjetivas da realidade. Essas interpretações não permite ao indivíduo apreender que pode existir uma realidade objetiva, ainda não compreendida por ele, como, também, a construção de uma compreensão de realidade que tem como referência apenas o que é expresso nos manuais didáticos e/ou nas representações realizadas pelos professores, norteadas por esses mesmos manuais¹⁷.

A geografia escolar norteadada, no processo de ensino-aprendizagem, por esses pressupostos está desenvolvendo uma prática guiada pelos princípios filosóficos da fenomenologia, que privilegia a percepção através da qual o sujeito abstrai os fenômenos da realidade por meio da sua experiência individual.

Os diferentes fenômenos da realidade apresentam-se diante dos olhos dos sujeitos sociais, revelando uma carga subjetiva que não propicia rupturas com a visão aparente, privilegiando a experiência humana diante dos valores, das transformações econômicas, dos aspectos físicos, psicológicos e do legado cultural dos indivíduos, ficando, mais uma vez, na aparência.

Todavia, a geografia escolar 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 Escolar Crítica.

¹⁷ Ressalto, mais uma vez, que a minha intenção de crítica acerca dos manuais didáticos não pretende expressar a idéia de que devemos inutilizar esse recurso didático nos interiores das escolas, mas reafirmar que ele não pode ser o único instrumento norteador dos saberes geográficos construídos por professores e alunos.

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 efetivam mudanças significativas nas formas/conteúdos da geografia escolar sistematizada pelos professores, mais especificamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desses aspectos, faz-se necessário desenvolver no espaço escolar, com esses profissionais, situações que permitam contribuir para o processo de reelaboração de saberes e práticas docentes, no sentido de possibilitar compreensões acerca do processo de aprender/ensinar Geografia.

A apreensão da realidade assume, no ato de aprender/ensinar geografia, o centro desencadeador no processo de ensino-aprendizagem dos saberes geográficos. Isso porque a importância de considerá-la nesses processos não se restringe ao simples fato de tomá-la como ponto de partida, mas na compreensão que se tem dela e das formas explicativas que o sujeito se utiliza para compreendê-la.

[...] a geografia a ser estudada não deve ser aquela enumerativa, descritiva, enciclopédica. Ela deve trabalhar com a realidade do aluno, uma realidade de múltiplas relações[...]. O aluno deve ser inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico.(STRAFORINI, 2004 p. 81).

É nesse sentido que tomamos como referência, para a construção do nosso objeto de estudo acerca do processo de reelaboração de conhecimentos conceituais e das práticas de ensino da Geografia, a concepção Crítica norteadada pelo materialismo histórico-dialético.

Nessa perspectiva, se propõe uma compreensão dos fenômenos, que se materializavam na realidade, não mais restrita aos fatores que ocorrem em um espaço circunscrito, mas as complexas relações que acontecem em lugares distantes por meio de um processo global estabelecido com os avanços científico-tecnológicos que permite promover rupturas significativas, nas formas de relacionamentos entre homens, suas ideias, lugares, comportamento, entre outros aspectos.

No ensino de Geografia, norteadado pela perspectiva Crítica, o professor conduz o processo de elaboração de seus conhecimentos utilizando-se de

instrumentos norteadores que permitiam a ele apreender a realidade como algo que se estabelece com formas mais complexas de relacionamentos entre homem-sociedade-natureza.

Isso se torna necessário para que o professor não permita, nas suas práticas docentes, passar despercebida a função libertadora da Educação, emancipando os sujeitos sociais da ignorância, no sentido de fazer com que esses indivíduos compreendam a realidade por meio de explicações que considere a totalidade-mundo. É, diante desse contexto, que a Geografia Crítica Escolar busca nas categorias do materialismo histórico-dialético analisar a realidade como algo que está em constante transformação, em movimento dinâmico.

Assim, o termo crítica se refere a uma forma de compreensão e postura frente a essa realidade, a uma ordem constituída, exigindo dessa maneira, inclusive, do profissional da Educação a negação de pressupostos tradicionais da geografia escolar, com vistas a rupturas das práticas tradicionais de ensino, “a(s) geografia(s) crítica(s) escolar(es), portanto, concebidas nesses termos, deve ser ao mesmo tempo uma forma concreta de prática educativa e um vir-a-ser, isto é, estará sempre ‘em construção’ mesmo sendo implementada” (VESENTINI, 1992 p. 75).

Essa concepção da Geografia Escolar é norteada pela Pedagogia Progressista que expressa as tendências libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos as quais expressam uma compreensão de Educação que ultrapassam a imposição autoritária do sistema na superação dos currículos pré-estabelecidos.

O conhecimento é compreendido como uma produção social dos alunos e professores, que se relacionam, intrinsecamente, com a realidade desses sujeitos. O método utilizado para a sistematização desses saberes deve fazer com que os alunos compreendam as relações entre esses conhecimentos e a realidade objetiva. Dessa maneira, o professor e aluno ocupam importância análoga no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia não pode ser sistematizado sem que considere a realidade histórica, social, econômica e cultural dos agentes sociais que fazem parte do processo de aprender/ensinar Geografia. Assim, as propostas oficiais de Geografia não devem ser seguidas

rigorosamente a risca, mas como sugestões que poderão ser discutidas e reelaboradas no sentido de promover rupturas com formas de controle social estabelecidos de maneira intrínseca nos programas oficiais.

Isso, porque esse controle, em particular, afeta em um primeiro momento os professores que passam a assumir a função de simples reprodutores de saberes e, no segundo momento, os alunos que se transformam em sujeitos passivos na obtenção de saberes transmitidos pelos professores. Situação que permite criar obstáculos no processo de produção-apropriação de saberes docentes e escolares (este último pelos professores e alunos) e que se contrapõe à perspectiva Crítica da Geografia escolar.

O professor que norteia as suas práticas docentes na concepção da Geografia Crítica Escolar, como apontado anteriormente, sistematiza situações de ensino-aprendizagem que permitem ao aluno compreender as relações que materializam os fenômenos da realidade numa apreensão de totalidade-mundo. Devemos, portanto, considerar que ressaltar a totalidade-mundo como forma de compreensão das relações que materializam os fenômenos do real é abordar uma apreensão abstrata do mundo objetivo, considerando que totalidade-mundo trata-se de um conceito extremamente abstrato.

Diante disso, o professor não deve efetivar suas ações docentes de ensino-aprendizagem com base apenas em abstrações, mas trabalhar com a totalidade-mundo implica, também, em desenvolver atividades de ensino que permitam utilizar-se da empiria (totalidade) no sentido de fragmentá-la, de forma que não admita a perda da apreensão do todo, considerando todas as relações que materializam o fenômeno, sejam as que se constituem próximo ao lugar da realidade objetiva na qual o fenômeno ocorre ou distante dela, ou seja, realizar os processos de análise e síntese sem fragmentá-los.

Desta forma, para que o professor possa efetivar o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos geográficos, como por exemplo, o conceito de Território, foco de nossas análises, faz-se necessário que ele próprio compreenda as relações estabelecidas entre outros conceitos que materializam o conceito citado anteriormente, tais como, as relações de afetividade, sociais, econômicas, culturais, de trabalho, de tempo, espaço, produto/processo, entre outras que materializam os conceitos de espaço, lugar, região e paisagem

enquanto fenômenos da realidade objetiva que consubstanciam o espaço geográfico.

Contudo, não afirmo que os professores, em particular, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em suas práticas docentes exijam que todos os alunos, ainda crianças, devem por obrigação estabelecer relações extremamente complexas, no sentido de apreender a totalidade-mundo dos fenômenos da realidade. Porém não podemos privar esses sujeitos sociais de instituir um processo de construção de saberes escolares que permitam a eles criar hipóteses, inferir, classificar, descrever, observar, enumerar, comparar entre outros procedimentos, no sentido de construir explicações que contemplem a aparência e essência dos fenômenos da realidade.

O professor necessita compreender, também, que os conhecimentos escolares geográficos construídos com os alunos não podem ser considerados como um fim em si mesmo, mas que apesar de partir de um saber já existente (saberes prévios e/ou considerados científicos) ele deve ser concebido como algo que, esteja, sempre em processo de reconstrução. Porém, esse processo dinâmico de ressignificação, transformação é intrínseca ao domínio pelos sujeitos sociais desse saber (SAVIANI, 2005).

Desta forma, o profissional da educação que desenvolve uma geografia escolar crítica, deve ser capaz de efetivar práticas docentes que torne possível a construção de saberes docentes no sentido de se reconhecer e fazendo, também, o aluno se reconhecer enquanto sujeito crítico/reflexivo.

Estabelecer no espaço escolar pesquisas acerca das análises do processo de reelaboração conceitual e das práticas de ensino, em uma perspectiva crítica, implica em fazer com que os professores, em particular, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendam que a Geografia se constituiu, enquanto disciplina escolar, em virtude de determinadas circunstâncias e que os conhecimentos intrínsecos a ela se transformam em instrumentos de alienação ou formação do cidadão crítico-reflexivo.

Portanto, isso só pode ocorrer se o professor deixar de ser um consumidor passivo de currículos pré-estabelecidos impostos burocraticamente a esses profissionais e começarem a compreender, que são sujeitos capazes de construir propostas teórico-metodológicas renovadoras, iniciando um

processo de elaboração de saberes e práxis voltado à formação, desenvolvimento profissional e humano, deles e de seus alunos.

Tendo em vistas os aspectos desenvolvidos nas nossas discussões/reflexões anteriores, apresentaremos no capítulo seguinte o percurso do nosso processo de construção dos dados acerca dos conhecimentos prévios dos partícipes, como análises descritivas/reflexivas dos seus saberes e práticas docentes que nos permitiram a construção de processo reflexivos/críticos sobre o nosso objeto de estudo.

4. SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DE TERRITÓRIO E DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Neste capítulo, apresentamos as discussão/reflexões das análises dos dados da pesquisa, que foram construídos, inicialmente, com a realização do procedimento da entrevista acerca dos conhecimentos prévios dos partícipes e, posteriormente, com as sessões de estudos e análises reflexivas no processo de intervenção na elaboração conceitual de território e práticas de ensino da Geografia.

Considerando que o nosso objeto de estudo trata da análise da contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual para as práticas de ensino de Geografia, com professoras do Ensino Fundamental, foi necessário desenvolvermos análises que abarcassem os conhecimentos prévios dos partícipes sobre a conceituação de território e das suas práticas de ensino dessa área do saber.

Diante disso, as nossas análises tentam apontar para a realização dos nossos objetivos: investigar com professoras do Ensino Fundamental a contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual de Território nas práticas de ensino de Geografia e analisar, com essas profissionais, por meio de situações crítica-reflexivas a produção desse processo na reconstrução das práticas de ensino da referida área do saber. Ressaltamos que compreendemos o conceito de território na Geografia, categoria de análise deste trabalho de pesquisa, como processo de gestão das relações de poder materializadas em uma delimitação física num dado tempo/espço.

Portanto, apresentamos a seguir o desenvolvimento do processo de construção e análise dos dados acerca dos conhecimentos prévios dos partícipes que se configuraram diante das nossas intenções investigativas materializadas no processo de intervenção na elaboração de conhecimentos conceituais e práticas de ensino de Geografia.

4.1 ANÁLISES DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS CONCEITUAIS DE TERRITÓRIO E DA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO.

Como já apontamos anteriormente, desenvolveremos, inicialmente, as análises acerca dos conhecimentos prévios dos partícipes que foram construídos por meio de uma entrevista com questões semi-estruturadas. A referida entrevista foi realizada na escola campo de pesquisa, com data previamente estabelecida, logo após a apresentação do informativo de pesquisa (anexo A).

Inicialmente, esclarecemos que os conhecimentos prévios no processo de elaboração conceitual, constituem-se num fator essencial para o planejamento e realização de intervenções pedagógicas. É através das informações coletadas que podemos construir conhecimentos por meio de análises das categorias, já mencionadas nesta tese, que permitam identificar o grau de pensamento e, de significação que os partícipes apresentam sobre determinado fenômeno da realidade. Desse modo, os conhecimentos prévios são significados que o sujeito internalizou durante o seu percurso de vida escolar e cotidiana sobre determinado fenômeno, tais como imagens, concepções, idéias, representações (FERREIRA, 2009).

Assim, as análises desses conhecimentos nos permitiram realizar um planejamento da intervenção pedagógica objetivando a condução dos indivíduos à apreensão dos traços distintivos da conceituação de Território, com a finalidade deles atingirem graus mais elevados de 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).

Desse modo, os dados construídos sobre os conhecimentos prévios dos partícipes diz respeito aos significados e as ideias expressas por eles com relação a um dado conceito e suas práticas de ensino de Geografia, independente do lugar onde se construiu esses conhecimentos. Assim, considerados nas análises dos conhecimentos prévios dos partícipes, as relações sociais, históricas e culturais efetivadas nas suas vidas cotidianas, como também, nas formações profissionais.

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 como profissionais da educação, estabelecidos no espaço escolar e fora dele.

Ressaltamos que para o procedimento da entrevista, solicitamos que as partícipes realizassem um planejamento de uma aula de Geografia, sem determinar tema, conteúdos, objetivos, entre outros aspectos. Apenas fizemos uma exigência: que o planejamento respeitasse a forma/conteúdo que elas utilizavam em seus planejamentos diários rotineiros e que deveriam ser entregue na semana anterior à entrevista.

Lembramos ainda, que participaram das entrevistas cinco (05) partícipes. Inicialmente, Ely, posteriormente foram incorporados ao processo de pesquisa, Ary, Edy, Edna e Sidy, pois as adesões à pesquisa das quatro (04) últimas partícipes se estabeleceram após a adesão de Ely. Isso se configurou em virtude das constantes ausências de Ely nas sessões de estudos e posterior a uma sugestão da própria partícipe, conforme já apresentado no primeiro capítulo.

O procedimento se iniciou com a solicitação as partícipes da descrição do encaminhamento do planejamento, por elas, em sala de aula:

Partícipe Vitor: Inicialmente gostaria que descrevesse como você encaminhou o planejamento dessa aula. Desde o planejamento até a execução com os alunos em sala de aula.

Partícipe Ary: Primeiro assim... fiz o planejamento, aí separou o conteúdo, esse é até um conteúdo do quarto bimestre, né.

Aí comecei a trabalhar o meio ambiente... é... é... o... planejei, estudei e passei algumas atividades que eles tirassem no livro e passassem pra o caderno[...]

Partícipe Ely: É assim, eu planejo sempre em casa né!

Eu pego sempre vários livros... eu vou na internet também pego alguns textos na internet... mesmo que eu vá trabalhar com livros... com livros do aluno, mas eu sempre eu pego algum texto... assim, as vezes eu pego na internet, eu pego de outro livro... sabe! Pego alguma música, alguma coisa que complementa assim[...]

Partícipe Sidy: Por que é... é... no livro da gente de Geografia, que eu peguei é... é... faço esse levando como base também o livro da gente em sala de aula. Que a gente usa, que ele também fala de meio ambiente também.

Em livros que eu tenho lá em casa, um monte de livros.

Partícipe Vitor: Que livros?

Partícipe Sidy: Livros didáticos, atlas e alguns paradidáticos.

Partícipe Vitor: Então no planejamento você escolheu a temática os problemas do campo e da cidade, e esta temática foi escolhida por você?

Partícipe Edy: É por que foi no bimestre.

Partícipe Vitor: Então você planejou e já desenvolveu o planejamento com os alunos na sala de aula?

Partícipe Edy: Já.

Partícipe Vitor: E o que eu você utilizou pra planejar a aula? Que instrumento?

Partícipe Edy: Alguns livros.

Partícipe Vitor: Que livros?

Partícipe Edy: Nos livros didáticos mesmo.

Partícipe Vitor: O planejamento que você me entregou, já desenvolveu em sala de aula?

Partícipe Edna: Já.

Partícipe Vitor: Quando você desenvolveu com os alunos, como você encaminhou com eles? Descreva esse processo de execução do planejamento em sala de aula?

Partícipe Edna: Esse planejamento de Geografia foi devido à um mini-projeto que foi feito, por que devido a política de Ceará Mirim a gente fez um mini-projeto...

Partícipe Vitor: humhum.

O que você utilizou pra planejar a aula? Que livros?

Partícipe Edna: a gente geralmente usa o livro.

Partícipe Vitor: Que livro?

Partícipe Edna: Didáticos, mas às vezes uso outro como revista.... mas é difícil é mais o livro didático mesmo.

Nesse extrat, apenas a partícipe Ely e Edna afirmam que para a elaboração do planejamento busca algumas informações em sites ou revistas, respectivamente, mas a principal fonte é o livro didático. As partícipes Sidy, Edy e Ary não fazem referencias à outro tipo de fonte de informação, afirmando

ser o livro didático o principal instrumento norteador de informações e produção do conhecimento que elas pretendem produzir no espaço escolar. Isso implica em afirmar que os conteúdos ministrados, nas salas de aulas, por essas professoras são estabelecidos com base na sequência proposta por esse instrumental didático.

Assim, não são elas quem decidem o conhecimento a ser aprendido pelos alunos, levando em consideração as necessidades de aprendizagem, mas são os conteúdos pré-determinados, ou seja, “os conteúdos do ensino já estão definidos no plano curricular da escola e nos livros didáticos” (MARTINS, 2008 p. 34). Diante desse aspecto, podemos considerar que os conhecimentos produzidos por essas professoras, norteados apenas pelo livro didático não possibilitam a compreensão das complexidades das relações que materializam os fenômenos na realidade, mais especificamente, os conhecimentos que são ministrados nas aulas de Geografia.

Isso fica evidente nos extrat seguites, que tratam de dados sobre os conhecimentos prévios das professoras acerca do conceito de território na Geografia:

Partícipe Vitor: Pra você o que é território?

Partícipe Sidy: Eu. eu... na minha compreensão, eu entendo que território... pronto no caso aqui... o território seja... o lugar onde convivemos.

Partícipe Ary: Um território é assim um... lugar onde abrange assim, cidades, terras.

Partícipe Ely: É o espaço onde relaciona-se grupos e indivíduos com objetivos social, político e etc...

Partícipe Edy: Território... é... é um local onde existe algo a ser... onde assim... onde se vive... é um espaço. Agora não sei mais.

Partícipe. Edna: Onde nós tamos habitando.

Esses extrat evidencia que as professoras Ary, Edy, Edna e Sidy caracterizam o fenômeno território preso aos atributos que explicitam suas características empíricas, tais como: cidades, terras, lugar onde convivemos, onde se vive, onde nós tamos habitando. Essas dimensões estão relacionadas aos elementos do campo perceptível (espaço, cidade, terras, convivemos, vive,

habitando) do referido conceito. Para isso, as professoras tomaram como parâmetro de atribuição da sua caracterização, suas experiências concretas que as fizeram isolar propriedade do conceito propriamente dito, mas não as distinguiram das suas experiências imediatas.

A esse respeito, Ferreira (2007) destaca que a caracterização é quando o sujeito abstrai alguns indícios distintivos e substanciais do fenômeno, mas ainda está presente o processo de numeração de atributos não distintivos. Isso em virtude dessas abstrações, ainda se depreender de elementos perceptíveis, com grau de generalidade amplo em virtude do volume não predominar sobre as particularidades, ou seja, sobre o conteúdo do fenômeno.

A partícipe Ely caracteriza os atributos na tentativa de justificar as propriedades do fenômeno território, surgindo na sua fala as propriedades grupos, indivíduos, objetivos social, econômico e político que não se configuram enquanto propriedade distintiva, mas possibilita as inter-relações pelas quais abstraímos a materialização das propriedades que compõem, de forma integral, o fenômeno território. Assim, essa partícipe estabelece relações referentes aos aspectos que se relacionam com o contexto social onde se consolidam suas experiências cotidianas, sem destacar os atributos que indiquem as relações inerentes à conceituação, isto é, a relação que estabelece a unidade dialética entre o geral (espaço/tempo), o particular (delimitação física) e o singular (gestão de poder).

Além das caracterizações das partícipes, citadas anteriormente, o partícipe Vitor apontava que o conceito de território na Geografia deveria ser compreendido como o lócus de relações sociais engendradas por uma gestão de poder materializada em uma delimitação física. Essa compreensão de território não expressa, nas suas relações, a conceitualização científica do referido fenômeno, considerando que apesar de conter atributos necessários a conceitualização científica, tais como gestão de poder e delimitação física, ainda inclui as relações sociais, que é atributo múltiplo e não necessário a território, categorizadando-se como uma caracterização.

Esses extrat, também, expressam que:

- As partícipes Sidy, Edna, Ary e Edy não expressam nenhuma concepção geográfica, seja Humanístico-Cultural ou Tradicional, por relacionar o território a uma compreensão com indícios insubstanciais e não distintivos do fenômeno

em estudo, por apontar como propriedades das suas conceitualizações o lugar onde se vive ou lugar de vivências, cidade, região, terras e espaço escamoteando as propriedades substanciais e distintivas do território, tais como: gestão de poder, delimitação física e espaço/tempo;

- Contudo, destacamos que as caracterizações expressadas pelas partícipes Sidy, Edna, Ary e Edy, ao estabelecer compreensões de território com indícios insubstanciais não distintivos, também, permeiam ideias que evidenciam a influência das concepções geográfica Tradicional, Humanístico-Cultural norteadas pelos princípios filosóficos do positivismo e da fenomenologia, que se utilizam de uma linguagem empírica-naturalista e da percepção. Assim, condicionam a conceitualização de território à demarcação física, controlada pelo poder do Estado-Nação e representada, cartograficamente, pelos mapas que é evidenciado, pelas partícipes, nas propriedades não distintivas (cidades, terras, região, espaço), como das relações humanas de práticas culturais que atribui significados aos lugares através de suas ações no meio em que vive, produzindo sua cultura expressas pelas propriedades insubstanciais (lugar onde convivemos, onde se vive, onde nós temos habitando) atribuindo um sentimento simbólico de pertencimento com valor de uso, lhe conferindo um sentido estritamente subjetivo;

- A professora Ely, apesar de destacar nas propriedades relações que possibilitam a compreensão do fenômeno território na realidade objetiva, ainda, relaciona as propriedades da sua caracterização (grupos, indivíduos, objetivos social, econômico e político) a numeração de atributos não distintivos e insubstanciais vinculados a ideias da perspectiva fenomenológica, já citada anteriormente, que norteia os discursos da concepção Humanístico-Cultural da Geografia.

- O partícipe Vitor, apesar de caracterizar o território, já aponta para uma compreensão das complexas relações que materializam o fenômeno território na realidade, já que abstrai alguns atributos necessários a conceitualização científica (gestão de poder e delimitação física) que assinala um processo de ruptura com as ideias das concepções Tradicional, Humanístico-Cultural da Geografia, encaminhando a uma compreensão norteadas pelo ideário da concepção geográfica Crítica, fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico-dialético.

Na entrevista questionamos, ainda, acerca de alguns aspectos que considerávamos necessário obter mais informações. Com a partícipe Ary questionamos:

Partícipe Vitor: Nessas aulas de Geografia você já trabalhou os conceitos da Geografia?

Partícipe Ary: Não.

Partícipe Vitor: Você já ouviu falar sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos em crianças?

Partícipe Ary: Não.

O diálogo de questões estabelecido com a partícipe Edy, a esse respeito, se configurou da seguinte forma:

Partícipe Vitor: Você está a quanto tempo atuando como professora?

Partícipe Edy: há treze (13) anos.

Partícipe Vitor: Nesse período que você está atuando e, em particular, aqui na escola você já trabalhou, com eles, os conceitos da Geografia?

Partícipe Edy: Não.

Partícipe Vitor: Você lembra de algum conceito da geografia?

Partícipe Edy: Não...

Partícipe Vitor: Você poderia citar?

Partícipe Edy: O que eu mais lembro é de espaço né?

Partícipe Vitor: Nesse período que você trabalha como professora, você já teve alguma discussão sobre processo de formação e desenvolvimento de conceitos?

Partícipe Edy: Não.

Partícipe Vitor: Não discutiu nenhuma teoria sobre isso?

Partícipe Edy: Não.

A esse respeito Edna afirma o seguinte:

Partícipe Vitor: Durante esses cursos de formação continuada que você fez já discutiu algo sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos?

Partícipe Edna: Eu vi lá na faculdade, no curso de graduação, eu vi alguma coisa, mas não foi tão aprofundado não.

Partícipe Vitor: Então assim... pra você o que é um conceito?

Partícipe Edna: É a gente dizer do que se trata aquilo ali. Assim, Geografia é isso, isso e isso.

Partícipe Vitor: Você lembra de algum autor, pesquisador que trate sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos?

Partícipe Edna: Não, não lembro não.

Esses extrat evidenciam que apesar dessas profissionais serem responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de conceitos no espaço escolar e, terem participado de cursos de formação continuada de professores, não estabeleceram, nesses cursos de formação e, provavelmente, no espaço escolar estudos acerca do processo de formação e desenvolvimento de conceitos.

Com a partícipe Ely, questionamos sobre as suas intenções em construir conceitos com os alunos:

Partícipe Vitor: Ely, no segundo momento, você coloca assim... se quiser acompanhar fique a vontade. Mostrar aos alunos a importância de lê a fim de construir conceitos e de entender a mensagem do texto servindo, também, pra estimular a curiosidade e a vontade de buscar, construir e criar novas expectativas.

Você está relacionando isso aqui a conceitos, que conceitos são esses?

Partícipe Ely: Construir conceitos que eu digo é definir o que, que eles entendem... Só que é aquela mesma questão: como eu vou fazer com que meu aluno aprenda a formar conceito, se eu tô sempre pedindo pra eles defina isso, defina aquilo... Defina regiões. O que é que você entende por regiões?

Tá certo que eu coloco o que é que você entende por regiões? Mas eu não sei como é que eu vou é.. antes disso é... colocar pra eles pra que eles tenham lá formulando um conceito de região.

Eu coloquei isso aqui é a fim de construir conceitos, mas essa construção de conceitos eu ainda acho que é aquela definição: o que é que você entende por paisagem? O que é que você entende por região?

Mas se é.. o processo da construção de conceitos! Eu não sei como... como é... fazer com que eles... eles... construa um conceito, eu acho que dessa forma, eu posso até tá tentando mas que ainda não é um processo de construção de conceitos não.

Primeiro porque eu ainda não sei o que é... é... uma construção de conceitos até agora eu ainda não consegui é... é... entender direito o que é uma construção de conceitos não.

Nesse extrato a participante Ely, apesar de propor em um de seus objetivos do plano de aula, expressar o interesse de sistematizar com os alunos em sala de aula a construção de conceitos, tem a consciência de que não sabe desenvolver as práticas docentes adequadas para que possa sistematizar esse processo com seus alunos.

Ressaltamos que ela cursou o Programa de Formação Continuada PCN em Ação, que foi realizado em parceria entre município e MEC, que tratava de realização de oficinas acerca da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual consta, no vol. 5 destinado às orientações das áreas da História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental e sugere que sejam trabalhados com os alunos os conceitos das referidas áreas.

A respeito do ensino de Geografia o PCN afirma que:

O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos [...] (PCN, 2001 p. 108).

Em outro momento, afirma que: “outro critério importante na seleção de conteúdos refere-se às categorias de análises da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: espaço geográfico, paisagem, território e lugar” (PCN, 2001 p. 123).

Esses aspectos nos revelam que apesar da proposta curricular sugerir que o ensino dessa área do saber seja norteado por categorias conceituais, as formações continuadas acerca dos documentos curriculares oficiais, mais especificamente os PCN, não desenvolveram uma formação sistemática que possibilitassem um processo de discussões/reflexões acerca dos conceitos, como de teorias que tratem do processo de formação e desenvolvimento de conceitos.

Com a participante Sídny, na entrevista, a temática sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos foi questionado no momento em que

ela afirmou que no processo avaliativo, seriam considerados os conceitos formados pelos alunos:

Partícipe Vitor: Sidy e com relação ao processo avaliativo? Como você pretende executar o processo avaliativo na execução do planejamento?

Partícipe. Sidy: Eu... eu... eu vou usar o encaminhamento... eu vou dizer como faço na minha sala de aula. Eu faço... no caso sobre esse assunto que só isso aqui leva en's aulas, né? Quando eu termino com aquilo que o aluno... que ele compreendeu, né? O que ele compreendeu? O conceito que ficou, num é isso? Isso é o método de avaliação.

Após a partícipe ter concluído a descrição sobre a forma como encaminharia o processo avaliativo, foi questionado o seguinte:

Partícipe Vitor: Pra você o que é um conceito?

A partícipe Sídya fica reflexiva sobre o questionamento.

Partícipe Vitor: O que você compreende por conceito?

Partícipe Sidy: Conceituar uma coisa?

O partícipe Vitor gesticula afirmando.

Partícipe Sidy: É... explicar a coisa, saber pra que serve a coisa.

Isso assim?

Partícipe Vitor: É a sua compreensão.

Partícipe Sidy: Eu acho que é.

É explicar a coisa e saber pra que serve a coisa.

Ely a esse respeito, conforme já apresentado anteriormente, afirmou que:

Partícipe Vitor – Você está relacionando isso aqui a conceitos, que conceitos são esses?

Partícipe Ely – Construir conceitos que eu digo é definir o que, que eles entendem... só que é aquela mesma questão como eu vou fazer com que meu

aluno aprenda a formar conceito se eu tô sempre pedindo pra eles defina isso, defina aquilo... defina regiões.

Tanto nos extrait da partícipe Sidy, quanto da partícipe Ely, percebemos que as suas compreensões sobre o processo de formação e desenvolvimento de conceitos, ainda, estão atreladas à definição de um conhecimento, determinado pelo seu significado e fragmentado das suas relações com os aspectos históricos e psicológicos, numa perspectiva da lógica positivista. Ferreira (2007) considera que o positivismo lógico se estabeleceu, enquanto método hegemônico, nas análises sobre os estudos do processo de formação e desenvolvimento de conceitos. Dessa forma, essa perspectiva, ainda, influencia o processo de ensino-aprendizagem de conceitos no espaço escolar, como a compreensão dos professores acerca desse processo.

Portanto, apresentamos as nossas análises acerca dos conhecimentos conceituais, da forma de elaboração do planejamento e desses conhecimentos. Assim, faz-se necessário destacar a seguir análises sobre as práticas de ensino e dos planejamentos elaborado pelos partícipes.

4.2 AS PRÁTICAS DE ENSINO E O PLANEJAMENTO DE GEOGRAFIA

Apresentaremos nos extrait a seguir análises sobre os relatos das práticas de ensino, como dos planejamentos elaborados pelos partícipes para a sistematização das aulas de Geografia no espaço escolar, considerando as formas conteúdos destacadas por esses profissionais no processo de ensino aprendizagem dessa área do saber.

Ressaltamos que os extrait que se seguem, também, são dados construídos na entrevista semi-estruturada que, como já afirmamos anteriormente, tiveram como instrumento norteador os planejamentos de aula solicitados às partícipes. Ressaltamos que solicitamos os planos de aula, informando-lhes, apenas, que deveria ser um planejamento de uma aula de Geografia, que poderia ter sido executado ou não sem citar conteúdo, temáticas ou qualquer outro aspecto que tratasse da forma/conteúdo do plano de aula.

No transcorrer da entrevista Vitor solicita à partícipe Ary que descreva sua prática de ensino. A partícipe relata que trabalha com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, alunos com média de idade entre sete (7) a nove (9) anos que estão, ainda, no início do processo de alfabetização ocorrida no espaço escolar e que encontram algumas dificuldades no ato de ler e escrever.

Ressaltamos que o extrat apresentado abaixo diz respeito ao início do processo de execução da aula de Ary. Assim, Vitor questiona sobre as decisões de escolha e seleção da temática desenvolvida pela partícipe Ary com seus alunos:

Partícipe Vitor: Quem escolheu a temática foi você?

Partícipe Ary: Certo.

Partícipe Vitor: Então você planejou a aula, com a temática: cuidados com o meio ambiente, e nesse planejamento você coloca um texto. No momento de trabalhar, com o aluno, como você faz?

Partícipe Ary: Eu vou lendo pra eles e ao mesmo tempo, em cada tópico, eu para o vou discutindo.

Partícipe Vitor: Depois do texto você coloca uma atividade. Como você desenvolve essa atividade?

Partícipe Ary: A atividade eu faço mimeografado ou no quadro, eu encaminho a, a, atividade de acordo com o conteúdo.

Partícipe Vitor: Você coloca algumas questões e pede que eles respondam? É isso?

Partícipe Ary: É isso. Peço que eles respondam no caderno e depois passa pro quadro. Por que tem aquele aluno que tem mais dificuldade, né? Aí não completa, aí ele copia resposta do quadro.

Como apresentado no extrat Ary toma todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem. A escolha da temática, consequentemente do conteúdo, evidenciando uma centralização do referido processo na figura do professor, característica das práticas tradicional/técnica de ensino (- Partícipe Vitor: Quem escolheu a temática foi você? - Partícipe Ary: Certo). Isso se configura em virtude da partícipe não ter considerado no processo de planejamento os conhecimentos prévios dos alunos, situação que seria necessário à execução de uma atividade que permitisse a Ary ter

conhecimentos a cerca dos saberes escolares, já construídos pelos alunos com relação a temática “cuidados com o meio ambiente” permitindo estabelecer uma relação do saber escolar com o contexto sócio-cultural das crianças.

Além disso, as práticas tradicionais/técnicas ficam mais evidentes quando a partícipe Ary afirma que os encaminhamentos, no momento da leitura e discussão do texto, é o desenvolvimento de uma leitura oral, realizada por ela, tomando todas as decisões sobre os tópicos importantes a serem discutidos com os alunos (- Partícipe Ary: Eu vou lendo pra eles e ao mesmo tempo, em cada tópico, eu paro e vou discutindo). Situação em que a partícipe poderia ter executado situações dialógicas, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, utilizando-se de imagens que exigissem às crianças mobilizar a atenção e percepção em torno da aprendizagem, considerando o ano escolar, do conceito de paisagem, criando assim situações de aprendizagens num estágio de exploração dos conceitos geográficos, situação de aprendizagem essencial ao processo de elaboração conceitual no estágio exploratório.

A esse respeito, Ferreira (2009, p. 109) afirma que:

Nesse estágio são, recomendáveis situações de aprendizagem interessantes que provoquem reações afetivas positivas, possibilitem a ampliação do repertório sensório-perceptível do aluno a respeito do fenômeno a ser conceituado e o desenvolvimento dos processos e procedimentos implicados, nessa etapa, da elaboração conceitual. Abrange situações de caráter verbal, visual e ativo [...]

Diante disso, a condução do processo de ensino-aprendizagem pela partícipe Ary, conforme relato, não avança a uma perspectiva Crítica. Ao considerarmos que não há preocupação com as situações de aprendizagem sistematizadas, quando se utiliza de técnicas de ensino que dificulta a possibilidade de desenvolver com os alunos procedimentos lógico que lhes permitam as relações sensório-perceptíveis necessárias a elaboração de um conhecimento para uma melhor compreensão do fenômeno. Neste caso em particular, o conceito de paisagem que poderia ser ensinado neste ano escolar (2º ano) para o qual foi proposto o plano de aula, como já afirmamos anteriormente.

Ainda na entrevista realizada com Ary questionamos sobre uma tarefa proposta no plano de aula: “atividade eu faço mimiografado ou no quadro, eu encaminho a atividade de acordo com o conteúdo”. Além disso, afirma que:

“peço que eles respondam no caderno e depois passa pro quadro. “[...] aí não completa, aí ele copia resposta do quadro”. Nesses extrat percebemos que Ary executa o processo avaliativo com base em tarefas e procedimentos técnicos que enfatizam uma característica estímulo-resposta e que, também, significa uma reflexão técnica em que o foco da sua preocupação é as técnicas de ensino e os seus redimensionamentos, como veremos mais adiante.

Estas afirmações se configuram em virtude da própria tarefa, apresentada no planejamento a seguir:

Figura 1 – Plano de aula de Ary

Plano Diário
<p>Objetivo: conscientizar os alunos que cada um de nós somos responsáveis pelo meio ambiente e mostrar os tipos de poluições.</p>
<p>Conteúdo:</p> <p>Cuidados com o meio ambiente</p> <p>Devemos cuidar dos ambientes:</p> <p>Como é o ambiente da sua casa? Provavelmente ele é limpo e organizado.</p> <p>Você já pensou como seria viver em uma casa suja com lixo espalhado pelo chão? Não deve ser nada bom, não é? E com certeza você ajuda a manter sua casa limpa e organizada, não é mesmo?</p> <p>Pois então, os mesmos cuidados que temos com a nossa casa devemos ter com o ambiente da escola, do bairro e demais lugares do nosso planeta.</p> <p>O que podemos fazer?</p> <p>Há atitudes que ajudam a cuidar dos ambientes e preservar a natureza.</p> <p>Veja alguns exemplos: não jogar lixo no chão, economizar água, preservar florestas, não poluir os rios, produzir menos lixo etc.</p> <p>Veja alguns exemplos: não jogar lixo no chão, economizar água, preservar florestas, não poluir os rios, produzir menos lixo etc.</p> <p>Se cada um fizer a sua parte, o planeta terra agradece!</p>
<p>Livro: Geografia (projeto buriti). Ed. Moderna pág110 2ª ano ensino fundamental.</p>
<p>Atividade</p> <p>I - De que maneira você ajuda a cuidar dos ambientes e preservar a natureza? Escreva.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

II - Marque as atitudes que ajudam a cuidar dos ambientes:

- () Jogar o lixo no depósito de lixo
- () Queimar as matas
- () Plantar arvores
- () deixar a casa suja
- () Jogar lixo nos rios

III - Fale o que você faz para ajudar o ambiente sem sair de casa:

IV - O que deve ser feito para evitar a poluição no mar?

V - Que tipo de poluição você conhece?

Fonte: Pesquisador. Novembro de 2008.

No planejamento Ary apresenta, inicialmente, o objetivo e, posteriormente, o texto retirado do livro didático de Geografia, finalizando com uma tarefa estruturada com questões nas quais suas respostas estão relacionadas ao texto. Dessa maneira, a forma apresentada no referido planejamento se caracteriza numa perspectiva tradicional/técnica composto por elementos como objetivo, metodologia e avaliação por meio dos quais as suas relações com o conteúdo, que se materializa nas práticas docentes já referidas, anteriormente, não possibilitam avanços nas práticas de ensino.

O planejamento desta partícipe não se apresenta como crítico reflexivo para a elaboração conceitual, por não oferecer situações de aprendizagens que possibilitem o interesse dos alunos pelo conhecimento a ser elaborado, além do mais, a tarefa expõe questões que exigem deles respostas já definidas no texto, situação que caracteriza uma ênfase na memorização de informações contidas no livro texto. Diante disso, “associa-se a aprendizagem à capacidade de reter, guardar memorizar, armazenar de forma mecânica, passiva a repetitiva um considerável acervo cultural” (FARIAS, et. All, 2009 p. 42).

Do mesmo modo que a partícipe Ary, com a partícipe Edy a entrevista foi realizada tomando como base o plano de aula que ela produziu para

desenvolver com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, direcionado para alunos com uma média de idade de oito (8) a dez (10) anos. Ressaltamos que no relato a partícipe Edy não sugere nenhuma dificuldade no ato de ler e escrever dos alunos, mas considerando o ano escolar que ela desenvolve suas práticas docentes não descartamos a possibilidade de haver deficiência nesses atos, já que estão no início do processo de escolarização e um dos motivos que nos chamou mais a atenção foi os encaminhamentos tomados pela partícipe na execução da aula que, também, se constituiu em leituras de textos, conforme extrat apresentado abaixo.

No diálogo estabelecido entre Vitor e Edy foi questionado, inicialmente, sobre a escolha da temática, na qual afirmou:

Partícipe Vitor: Então no planejamento você escolheu a temática: os problemas do campo e da cidade. E esta temática foi escolhida por você?

Partícipe Edy: é por que foi no bimestre.

Partícipe Vitor: Então, você planejou e já desenvolveu o planejamento com os alunos na sala de aula?

Partícipe Edy: Já.

Partícipe Vitor: Então, como você desenvolveu esse plano de aula na sala de aula com os alunos?

Gostaria que você descrevesse isso.

Partícipe Edy: Eu pedi pra que eles lessem o texto, no livro didático, aí eu pedi pra que lessem, relatassem: o que é que eles achavam que são os problemas que eram enfrentados no campo, né? E na cidade?

E depois de tudo isso né? O que é que a gente pode fazer pra melhorar os problemas do campo?

Como a falta de trabalho, posto de saúde que não funciona...

E eles foram dando as idéias deles, né.

Assim como Ary, a partícipe Edy toma as decisões sobre o que deve ser ensinado aos alunos, conforme ela afirma: Partícipe Vitor: “Então, no planejamento você escolheu a temática: os problemas do campo e da cidade, e esta temática foi escolhida por você?” Partícipe Edy: “É por que foi no bimestre”. Diante disso, Edy não alega em nenhum momento ter efetivado

situações de aprendizagem para realizar a sondagem das competências e dos conhecimentos prévios das crianças.

A etapa referente à sondagem dos conhecimentos e das competências já internalizadas pelos alunos tem como referência, além do movimento ascendente/descendente já mencionado, a concepção vigotskiana da significação que tem o conhecimento elaborado pelos alunos em suas vivências e experiências no processo de formação e desenvolvimento de conceitos. (FERREIRA, 2009 p. 102)

Apesar da partícipe não ter como objetivo, com os alunos, o processo de elaboração de conceitos não podemos deixar de destacar a importância que os conhecimentos prévios têm nos encaminhamentos de situações de aprendizagem. Esses saberes construídos no percurso da vida cotidiana e escolar do aluno possibilitam ao professor tomar decisões de encaminhamentos metodológicos para que os alunos aprendam conhecimentos sistemáticos, que neste caso, em particular, poderia ser os atributos da conceitualização de território – delimitação física, espaço/tempo e gestão de poder – sendo trabalhado em estágio de exploração, já mencionado anteriormente.

A partícipe Edy, ao relatar sua prática, diz que solicitou aos alunos que realizassem a leitura de um texto contido no livro didático e, posteriormente, encaminhou um diálogo utilizando-se de algumas questões acerca da temática. Essa situação aponta para uma prática de ensino que, apesar de ainda ter o professor como centro do processo, tenta estabelecer interações dialógicas com os alunos, o que não deixa de ser categorizada como uma prática tradicional/técnica.

Isso se configura por ela questionar aos alunos aspectos, provavelmente, evidentes no livro texto. Atitude que caracteriza um processo dialógico norteado pela reflexão prática. Esta evidencia se dá porque as questões exigem dos alunos respostas que estejam relacionadas às explicações práticas, já contidas no texto do livro didático, com foco nas resoluções de problemas práticos imediatos do cotidiano dos alunos. Muitas vezes, esse tipo de reflexão, pode levar a uma atitude que se baseia apenas no uso do senso comum, que aparece como apoio para a avaliação (LIBERALI, 2008 p. 34)

Percebe-se mais claramente isso quando a partícipe fala sobre a tarefa proposta.

Partícipe Vitor: Você coloca a atividade...

Partícipe Edy: É tem a atividade... inclusive, não deu nem tempo...

Partícipe Vitor: Em que momento você propôs essa atividade pra eles?

Partícipe Edy: Depois da explicação da leitura do texto, eu... como tava saindo mais cedo a semana passada aí eles fizeram em casa a atividade.

Partícipe Vitor: Humhum. Ela foi utilizada como uma atividade avaliativa?

Partícipe Edy: Não. Não é nem tanto como uma atividade avaliativa. Foi pra observar...

E, e, é né? Porque aí eu tava observando se eles... se realmente eles sabiam quais eram o conteúdo, porque tem aluno que não fala né? ai eu não tenho como... saber.

A partícipe Edy aponta que a tarefa proposta se constitui como uma avaliação para saber “se realmente eles sabiam quais eram o conteúdo”, configurando, ainda mais, uma prática tradicional/técnica com foco na reflexão prática, já que o objetivo da tarefa se constitui em coletar informações sobre a apreensão do conteúdo escolhido por ela e contido no livro didático, redimensionando apenas o procedimento, mas, ainda preso a uma perspectiva que efetiva o estímulo-resposta. No planejamento apresentado abaixo constatamos essa afirmação.

Figura 2 – Plano de aula de Edy

Plano diário	
Objetivo:	Reconhecer quais são os problemas enfrentados pelas pessoas que residem no campo e na cidade
Conteúdo:	Problemas enfrentados no campo e na cidade.
Atividade:	
	Texto: livro página
	Atividade-mimeografada.
Metodologia	
	- Leitura do texto silenciosa e oral.
	- Comentários do texto.

-Elaboração de sugestões sobre possíveis soluções sobre os problemas enfrentados no campo e na cidade.

Avaliação: participação individual e coletiva no desenvolvimento das atividades

Atividade de Geografia

Os problemas enfrentados na cidade e no campo fazem com que as pessoas tentem outra vida mudando de lugar.

1 – vamos descobrir um pouco mais sobre os problemas que existem em um lugar e no outro.

A - Escreva os problemas que existem no campo depois desenhe-os.

B - Escreva os problemas que existem na cidade depois desenhe-os.

2. Os moradores do campo dependem da cidade para quê?

3. Os moradores da cidade dependem do campo para quê?

Fonte: Pesquisador. Novembro de 2008

A partícipe Edy, em seu planejamento, apresenta o objetivo, conteúdo, atividade, metodologia e uma tarefa, que, segundo ela, tinha o objetivo de avaliar os conteúdos apreendidos pelos alunos, com questões e solicitação aos alunos de uma produção de desenho para ilustrar as respostas. A estrutura (forma) do referido plano de aula se apresenta como um plano de ensino tradicional/técnico, já que não aponta nenhuma situação de aprendizagem para a construção de dados acerca dos conhecimentos prévios, os procedimentos lógicos, nem tão pouco, as funções psicológicas que seriam trabalhadas nas situações de aprendizagem.

A esse respeito, Lopes (2004, p. 56) afirma que:

No meio escolar, quando se faz referência a planejamento do ensino, a idéia que passa é aquela que identifica o processo por meio do qual são definidos os objetivos, o conteúdo, programático, os procedimentos de ensino, os recursos didáticos, a sistemática de avaliação da aprendizagem, bem como a bibliografia básica a ser consultada no decorrer de um curso de uma matéria de estudo. Com efeito, esse é o padrão de planejamento adotado pela grande maioria dos professores e que, em nome da eficiência do ensino disseminada pela concepção tecnicista de educação, passou a se valorizado apenas em sua dimensão técnica.

Da mesma forma como Ary, o planejamento sistematizado por Edy, nessa perspectiva, não se torna crítico reflexivo para a elaboração conceitual, por desenvolver um conteúdo, no trabalho docente, desarticulado do contexto sócio-cultural do aluno, fragmentando o conhecimento escolar com uma predominância de situações de aprendizagens transmissoras de conhecimentos com poucas, ou nenhuma, relações dialógicas entre professor e alunos, como, também, apresentadas por Edy. Situação que não permite uma análise crítica dos conteúdos.

Com a partícipe Edna foi solicitado que ela descrevesse o processo de execução da aula:

Partícipe Vitor: O planejamento que você me entregou já o desenvolveu em sala de aula?

Partícipe Edna: Já.

Partícipe Vitor: Quando você o desenvolveu, com os alunos, como você encaminhou com eles? Descreva esse processo de execução do planejamento em sala de aula.

Partícipe Edna: Esse planejamento de Geografia foi devido à um mini-projeto que foi feito, por que devido a política de Ceará Mirim a gente fez um mini-projeto.

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Edna: Aí, quando chegou na hora de Geografia, a gente... era uma aula a passeio. Uma aula a passeio pra conhecer o rio Ceará Mirim.

Aí, na realidade, essa aula a passeio não deu certo, por que teve um imprevisto. Aí, foi feita dentro da sala de aula mesmo, aí eu dei o mapa, lá na biblioteca e levei eles pra sala de aula.

Primeiro fui fazendo as perguntas a eles né? Aí fui fazendo as perguntas á eles e dizendo sobre o rio Ceará mirim, muitos deles não sabiam que existia esse rio ceará mirim.

Edna na descrição da execução da aula afirma que o planejamento está relacionado a um miniprojeto planejado, inicialmente, para uma aula passeio tendo como tema central o Rio Ceará Mirim. Isso se configura, na espacialidade que ela tomou, como ponto inicial da produção do conhecimento. Entretanto, a aula passeio não foi realizada em virtude de empecilhos não relatados. Com isso passou a utilizar como estratégia de ensino questionamentos sobre a espacialidade, já mencionada, utilizando-se de um mapa como instrumento norteador do processo de ensino-aprendizagem.

A partícipe Edna não destaca, em nenhum momento, encaminhamentos metodológicos para realizar um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos. Pode-se observar isso, também, no planejamento de Ary e Edy, como já mencionamos. Além disso, em seu planejamento, como veremos mais adiante, não são apresentados os procedimentos que ela executaria ao desenvolver a técnica de ensino da aula passeio que Feltran e Filho (1991, p. 122) apontam como estudo do meio e afirmam que “[...] o estudo do meio não deve ser entendido como fim em si mesmo, mas como uma técnica a serviço de fins claramente definidos”.

Com o redimensionamento da aula a partícipe Edna opta por encaminhar um mapa, para que os alunos identifiquem o município de Ceará Mirim, conforme apresentado no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Inicialmente você tinha planejado uma aula de campo, que não deu certo...

Partícipe Edna: Foi uma aula de campo... não deu certo.

Partícipe Vitor: Então você retornou pra sala de aula.

Partícipe Edna: Foi.

Partícipe Vitor: Então, no início, você pediu que eles realizassem essa atividade: localizar no mapa do Rio Grande do Norte o seu município.

Partícipe Vitor: Então, pediu que eles procurassem no mapa...

Partícipe Edna: É isso, mas o que eu queria destacar era o Rio que banha... que banha a cidade de Ceará Mirim. Tá entendendo?

Diante desse extrat percebemos que Edna tomou como procedimento a observação de um instrumento cartográfico para a identificação de um território

(município de Ceará Mirim) para que retomasse com os alunos o conteúdo da aula planejada. Desta forma, podemos afirmar que o instrumento cartográfico que ela utilizou para o estudo da referida dimensão territorial seria o mais adequado, diante da impossibilidade da realização do estudo do meio. “Para determinados lugares, paisagens, existe uma linguagem própria: a linguagem cartografia” (QUEIROZ, 1998, p. 16).

No entanto, o (a) professor(a) que optar por utilizar a linguagem cartográfica como instrumento de elaboração de conhecimentos sobre determinado fenômeno deve lançar mão de procedimentos lógicos que permitam, além da observação, possibilitar a comparação dos espaços representados no mapa, como a compreensão da própria linguagem cartográfica utilizada para identificação dos elementos espaciais (paisagem) representados por meio de signos (cidade, estados, municípios, distritos, nomes de rios, entre outros) e símbolos (erosões, elevações, estradas – férreas, vicinais - rios, entre outros).

O processo de representação simbólica, em situações de ensino formal, não é algo que se efetiva de maneira simples, mas implica em o professor promover situações de aprendizagens que permitam ao aluno relacionar as dimensões espaciais foco do estudo e à forma como essas dimensões se apresentam na realidade do aluno, em épocas passadas, como das formas que ela pode se tornar no futuro, se tornando em um elemento de suma importância para a elaboração dos conceitos geográficos (FERREIRA; SOARES JÚNIOR, 2001).

Sobre esses aspectos, Edna não ressalta em nenhum momento do seu relato, conforme veremos no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Entendi, mas depois que você pediu que eles procurassem nesse mapa, você solicitou que eles fizessem mais o que?

Partícipe Edna: Aí, quando eles encontraram no mapa, aí, eu falei pra eles... Discutindo no texto sobre o município... aí falei que eles encontraram o nosso município... Aí, mostrei.... mostrei... o município, que eles encontraram o rio Ceará Mirim que existia, aqui, em Ceará Mirim, aí, pedi pra que eles pintassem... essas coisas... o mapa, pedi que eles destacassem Ceará Mirim.

Conforme pudemos perceber Edna, após o encaminhamento da identificação do município, afirma que: aí falei que eles encontraram o nosso município... aí mostrei.... mostrei... o município, que eles encontraram o rio Ceará Mirim. Isso evidencia que não foram realizadas, com os alunos, discussões sobre as representações simbólicas existentes no mapa. Além disso, perceberemos no extrat abaixo, que a partícipe lança questões que, para respondê-las por meio de procedimento de reflexão crítica, seriam imprescindíveis à apreensão, por parte dos alunos, dessas representações.

Partícipe Edna: Aí pedi... o município de Ceará Mirim está localizado... ahahah... marque certo... pedi desse jeito: marque certo. O município de Ceará Mirim está localizado na... no Rio Grande do Norte ou no Rio Grande do Sul? Ceará Mirim está localizado na microrregião de Macaíba ou da Grande Natal? Mas sempre voltado aqui pro mapa né? E, aí, no mapa de Ceará Mirim, dentro do mapa do Rio Grande do Norte.

Partícipe Vitor: Então, depois que você pediu que eles identificasse, você mandou que eles listassem e identificassem a microrregião que o município pertence, né isso?

Partícipe Edna: Aí, mandei que eles pegassem o mapa do município pra identificar os distritos.

Assim, identificamos que as práticas de ensino desenvolvidas pela partícipe estão em concordância com a perspectiva tradicional/técnica, já que dá ênfase a uma aula que, apesar de utilizar-se de instrumento auxiliar para o estudo da territorialidade, não possibilita reflexões críticas acerca do conhecimento a ser elaborado, inclusive com o mapa, considerando que o processo reflexivo é possibilitado por questões voltadas para uma compreensão pragmática e factual do fenômeno (Ceará Mirim está localizado na microrregião de Macaíba ou da Grande Natal?), nesse caso o município.

Isso fica mais evidente no extrat abaixo, que trata do processo avaliativo.

Partícipe Vitor: E a avaliação dessa aula como você fez?

Partícipe Edna: A avaliação eu... a avaliação dessa aula foi nesse sentido, eu fiquei perguntando aqui... se eles conheciam esses distritos... aí, eu nesse mapa aqui... eu ia avaliando...

Por que depois que eu pedi o mapa eles começaram a botar e aí botei: o rio Ceará Mirim nasceu na serra de Santa Rosa... fui contando, fazendo um pequeno texto.

A avaliação eu fiz assim, oral mesmo. A única coisa que ficou no papel foi isso daí.

A partícipe Edna utiliza-se, também, do mapa para desenvolver práticas avaliativas, demonstrando que suas preocupações são com as aplicações de estratégias ou instrumentos didáticos, centrando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem nas técnicas e instrumentos utilizados. Isso evidencia um processo de reflexão técnica, considerando que o pensamento e redimensionamento da aula ministrada estão relacionados a mudanças de procedimentos e técnica de ensino a serem utilizadas por ela. Na reflexão técnica a “[...]maior preocupação seria a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos a críticas ou à mudança” (LIBERALI, 2008 p. 33).

Assim como as outras partícipes, Edna estabelece, na sala de aula com os alunos, uma troca verbal focada no estímulo resposta, utilizando como instrumento o mapa e, como veremos no extrat abaixo, uma tarefa proposta no plano de aula.

Figura 3 – Plano de aula de Edna

Plano diário.
<p>Objetivo – relatar a localização geográfica do município e perceber o processo de formação do rio que banha a cidade.</p> <p>Assunto – O Município de Ceará Mirim</p> <p>Nosso município está localizado no Rio Grande do Norte. Situado no litoral a margem direita do rio Ceará Mirim, pertencendo a microrregião de Macaíba.</p> <p>O rio Ceará Mirim nasce na serra Rosa a sudoeste da cidade de Lages, Pedra Preta, João Câmara, Poço Branco, Taipu e Ceará Mirim.</p> <p>Ele entra no município de Ceará Mirim na localidade de duas passagens e despeja suas águas no Oceano Atlântico entre Genipabú e Barra do Rio no município de Extremoz.</p>

Atividade :

1-Localize no mapa do Rio Grande do Norte o seu município.

2-Marque certo:

A - O município de Ceará Mirim está localizado no Estado do:

☐ Rio Grande do Sul ☐ Rio Grande do Norte

B - Ceará Mirim pertence a micro região de:

☐ Macaíba ☐ Macau

3-Observe o mapa do Brasil e pinte o Estado do Rio Grande do Norte.

(mapa mimeografado)

Fonte: Pesquisador: Novembro 2008

Neste planejamento Edna apresenta um texto que trata da localização do município e do rio Ceará Mirim. Posteriormente apresenta uma tarefa para que os alunos respondam questões sobre os conhecimentos produzidos na aula.

De forma sintética e confusa, Edna apresenta no texto a origem do rio Ceará Mirim (O rio Ceará Mirim nasce na serra Rosa a sudoeste da cidade de Lages, Pedra Preta, João Câmara, Poço Branco, Taipu e Ceará Mirim.), onde repassa uma informação sobre a Serra de Santa Rosa, incluindo a sua localização geográfica como sendo a sudoeste de vários municípios. Situação que provoca um equívoco, já que a serra se localiza a sudoeste apenas de um município (Lages) e não de todos os outros citados no texto.

Além disso, a prática tradicional/técnica ficou mais evidente quando a partícipe solicita que os alunos respondam questões que já estão presentes no texto, sem criar possibilidades de reflexões acerca do conceito de território que poderia ter sido trabalhado com os alunos, utilizando-se do município de Ceará Mirim. Ressaltamos que, nesse caso, o estágio a ser trabalhado pela professora poderia ter sido, como as outras partícipes, o exploratório com foco nos atributos gestão de poder (poder político do município) e delimitação física (espacialidade física do município).

O planejamento de Edna, como o das outras partícipes, não se caracteriza como um plano de aula crítico reflexivo para a elaboração

conceitual, já que propõe uma forma que contempla apenas elementos (objetivo, conteúdo e atividade) que não atendem, por completo, todos os elementos (Disciplina(s), objetivos, conhecimento (conceitual), metodologia (situações de aprendizagens motivadora, sistematizadora e avaliativa), funções mentais, processos psíquicos, procedimentos lógicos, habilidades, atitudes e reações afetivas) necessários à elaboração conceitual. Além disso, sistematiza o conteúdo com situações que centram os procedimentos metodológicos em exposições orais, leituras de livros textos, tarefas de memorização. Quanto à avaliação é centrada na resolução de uma tarefa ao final da aula planejada.

Com a partícipe Ely destacamos que até o dia da entrevista ela, ainda, não tinha executado o planejamento que norteou esse procedimento. Diferentemente das partícipes Ary, Edy e Edna que já haviam executado seus planejamentos com os alunos. Além disso, Ely já havia participado da nossa pesquisa anterior, desenvolvida em 2004, na escola campo de pesquisa, que tratava da elaboração conceitual de território dos professores, mas também, discutiu com as partícipes daquela pesquisa, de forma sintética, o processo de elaboração conceitual com crianças.

No extrat abaixo Ely inicia o relato de como iniciaria a aula planejada para a entrevista.

Partícipe Vitor: Agora, eu queria que você olhasse esse plano e me descrevesse como conduziria o desenvolvimento e execução na sala de aula.

Como é que você conduziria? No primeiro momento você faria assim, no segundo... no terceiro... pra você explicar isso.

Partícipe Ely: Sempre no primeiro momento eu... eu... apresento... falo o que é que a gente vai estudar hoje né, mas... fala sobre a região nordeste mas, eu não chego lá e abram o livro em tal página não, eu vou... as vezes, eu trago um texto que fala sobre a região nordeste...

No primeiro momento agente vai... eu vou perguntando o que é que vocês entende por região... o que é a re... vocês sabem o que é região? O Brasil é dividido em regiões, vocês sabem que regiões são?

Vou fazendo essas perguntas prévias né... é assim.... é... até que eu possa depois de todas essas perguntas eu... eles vão responder, que eles respondem um monte de coisas... aí eu vou lê um texto que fala da região nordeste. Aí,

falo, leio, o texto. Cada um vai falando. Aí, um fala, outro fala, é isso. Aqui tem isso...

Ely, diferentemente das outras partícipes, afirma que iniciaria a aula questionando os alunos acerca do conhecimento que ela pretende elaborar com eles, e, posteriormente, após as respostas dos alunos passaria a realizar a leitura de um texto relacionado ao conhecimento. Esses procedimentos nos fazem pensar que Ely ao aplicar procedimentos dialógicos, por meio de questionamentos com os alunos, sobre o conhecimento, ela faria um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios deles, mas no momento seguinte ela afirma que: “vou fazendo essas perguntas prévias né... é assim.... é... até que eu possa depois de todas essas perguntas eu... eles vão responder, que eles respondem um monte de coisas... aí eu vou lê um texto que fala da região nordeste”. Isso demonstra que o procedimento, de questionar, para construir conhecimentos acerca dos saberes prévios dos alunos sobre o conceito está adequado, mas ela não realiza qualquer diagnóstico acerca desses saberes. E, já se encaminha para uma leitura da seguinte forma: “aí eu vou lê um texto que fala da região nordeste. Aí, falo, leio, o texto. Cada um vai falando. Aí, um fala, outro fala, é isso. Aqui tem isso...”.

Esses aspectos demonstram que Ely, apesar de desenvolver procedimentos adequados para elaborar conhecimentos acerca dos saberes prévios dos alunos, centra os encaminhamentos metodológicos no seu saber-fazer. Isso fica evidente quando toma a decisão de executar a leitura de forma individual, pois se estabelece um monólogo, onde ela é o centro das decisões (aí falo, leio, o texto). Mesmo assim ela afirma que os alunos falam, mas entendemos que essa atitude caracteriza a prática tradicional/técnica.

Ely aponta que encaminha para os alunos uma leitura de texto no livro didático, mas antes faz questionamentos acerca da temática tratada no referido texto, como veremos no extrato abaixo.

Partícipe Ely: Pronto depois que eu leio o texto, tem falado muito aquela coisa toda eu vou mostrar... fico sempre mostrando... mostrando pra eles a importância de fazer uma leitura prévia o que é que... eu não digo nem leituras prévias aí, eu digo assim, fazer uma leitura antecipada de um texto pra que chegue naquele texto que a gente vai lê no livro.

Porque fala muito. Aí, um fala, outro fala, aquela coisa toda.

Bom! Aí, depois de tudo isso, aí sim, é que eu vou lá peço pra eles abrir... Sim! Mas antes disso eu vou... como é que vocês acham que é a paisagem a... a região nordeste... quando você fala na região nordeste, aí eles vão logo falando “é seco professora”, “o sertão”, fala logo sertão que é.. da região... fala logo no sertão. E fala da seca, ou então das chuvas, ou... e vai fazendo um monte de pergunta até que eu chego lá no texto que eu... vou... antes daquele texto que eu falo na conversa informal foi só termos de... de... motivação, até que eu chegue lá, aí sim eu peço pra abrir o livro na pagina tal e tal, e... lá tem, até antes mesmo de você começar a lê o texto, tem algumas perguntas no livro... pra eles responderem oralmente. Aí, vai fazendo eles, vão respondendo... e aí, eu vou falando outras coisas que eles não sabem, ou não tinham visto falar ainda. Eu vou falando, e isso... até que eles vão relembando e vão falando também...

Conforme percebemos a partícipe utiliza-se de um diálogo com os alunos para estabelecer um processo de motivação à leitura do texto. Essa situação demonstra que, apesar de utilizar, na sala de aula, o livro didático como único instrumento norteador do processo de elaboração de conhecimentos dos alunos, no momento referenciado, se estabelece algum avanço, ao considerar as relações dialógicas como ponto de partida para a produção/elaboração de conhecimentos. Isso pode ter favorecido situações de reflexões com os alunos sobre os saberes escolares, entretanto, se configurou uma situação contraditória ao demonstrado no extrat anterior.

No entanto, devemos considerar que, apesar de Ely estabelecer avanços com relação ao processo dialógico no seu fazer docente este ainda está atrelado a uma ação de reflexão prática. Isso porque esse movimento de reflexão está voltado às ações do cotidiano de sala de aula que produziu um saber experiencial, do senso comum.

A esse respeito, Benincá e Caimi (2004, p. 53) afirmam que:

Como o cotidiano é a fonte da qual se originam os sentidos das coisas, torna-se ele o produtor da cultura; [...]. O conhecimento construído nesse estágio da consciência é denominado de conhecimento do senso comum; trata-se de um conhecimento fragmentado e pouco coerente, pois o sentido dos objetos e do agir humano é fornecido pelo ambiente externo. Em razão disso, é muito

comum que o sujeito, sob o domínio de uma consciência prática, aja de forma contraditória, sem que disso se dê conta.

Esses aspectos, citados anteriormente sobre a prática de Ely, ficam evidentes no extrat abaixo.

Partícipe Ely: Depois de lê o texto aí eu explico aquele texto todinho alí do livro... pronto e depois que eu explico pergunto se eles entenderam, se tem alguma dúvida se tiver pode perguntar... aí digo: agora vamos fazer uma atividade pra saber se vocês realmente conseguiram é... assimilar alguma coisa sobre o texto...

A atividade eu coloco... eu copio no quadro... se for uma atividade que eu tenha levado de fora do livro, eu copio no quadro, se for uma atividade do livro não. eu vou lá digo a página é... é... o número, tudo direitinho... eles vão lá, que não pode responder do livro né, eles tiram... retiram as perguntas e colocam no caderno e vão respondendo.

E se for... se eu tiver trazido uma outra atividade que não é do livro eu copio... depois, a gente vai... eles vão é... eu leio cada uma dessas questões é... tirando algumas dúvidas deles: “eu não tô entendendo, isso é o que professora, não eu não tô entendendo... a que região... a que área da região nordeste ela se referi?” Aí, você diz ela quem? Né?

Nesse terceiro momento aqui, quando fala das imagens do nordeste, aqui seria... a.... pode até pensar assim: são três coisas... assim... que daria muito tempo... tá certo mas isso... a gente já tinha... é essas imagens assim tem no livro, a gente ia só é... vê, conversar, debater, alguns aspectos físicos, algumas coisas que eles tivessem observado e tudo...

Nesse extrat compreendemos que o direcionamento metodológico realizado por Ely está atrelado a uma perspectiva da prática tradicional/técnica, considerando que ela prioriza o processo avaliativo com base nas tarefas propostas em livros didático ou copiadas por ela no quadro (“A atividade eu coloco... eu copio no quadro... se for uma atividade que eu tenha levado de fora do livro eu copio no quadro, se for uma atividade do livro não. eu vou lá digo a página”).

O planejamento de aula apresentado pela partícipe evidencia ainda mais essa prática tradicional/técnica:

Figura 4 – Plano de aula de Ely

Plano diário
<p>- Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características que compõem o conjunto de paisagem da Região Nordeste; - Evidenciar contrastes entre paisagens da Região Nordeste; - Estabelecer as relações entre aspectos físicos e humanizados nas paisagens nordestinas. <p>1º Momento: apresentação do conteúdo da Região Nordeste. Fazer as perguntas prévias antes de iniciar o conteúdo para saber o que eles já sabem para dar continuidade.</p> <p>2º Momento: Mostrar aos alunos a importância de ler a fim de construir conceitos e de entender a mensagem do texto. Servindo também para estimular a curiosidade e a vontade de buscar, construir e criar novas expectativas.</p> <p>3º Momento: Região Nordeste</p> <ul style="list-style-type: none"> - imagens do nordeste; - As sub-regiões do Nordeste; - O sertão e a seca. <p>Pags 144, 145, 146 e 147 do livro da 4ª série. Geografia – Projeto Pitangua. Editora Moderna</p> <p>4º Momento: Explicações oral entre professor e alunos, expondo suas idéias e conclusões a cerca do assunto.</p> <p>5º Momento: Texto complementar.</p> <p style="text-align: center;">Asa Branca (Luiz Gonzaga)</p> <p>Quando olhei a terra ardendo Qual fogueira de São João Eu perguntei a Deus do céu Por que tamanha judiação?</p> <p>6º Momento: Atividade</p> <p>1– resposta</p> <p>A - Quais são as características da paisagem descrita na música Asa Branca?</p> <p>B - A que área da Região nordeste ela se refere?</p> <p>C - Na sua opinião, quais são as causas para a pobreza no Nordeste?</p> <p>D - O que contribui para a escassez de chuvas no sertão?</p> <p>E - É grande o desinteresse em resolver a situação nordestina. Na sua opinião por que isso acontece?</p>

F - O que define as diferenças e os contrastes marcantes encontrados na região nordeste?

2. Após as leituras, explicações e conversas, a que conclusões você chegou em relação a região nordeste? Comente através de poesia, história em quadrinhos, música desenho ou outros.

- Avaliação da aula será de acordo com os avanços obtidos e identificar as dificuldades para que possam ser retomados.

Fonte: Pesquisador. Maio de 2008

Na forma do planejamento de Ely está presente a estrutura básica de um planejamento tradicional/técnico, onde foi apresentado o objetivo, a metodologia (1º ao 5º momento) e ao final, uma tarefa de avaliação. Apesar da partícipe encaminhar um processo dialógico, como já apontamos, anteriormente, o conteúdo das ações docentes é norteado, no planejamento, pela utilização do livro didático como instrumento que orienta a construção da situação de aprendizagens e, principalmente, avaliativa com uma tarefa contendo questões voltadas às informações contidas no livro didático.

Desta forma, trata o conceito de região, foco da aula, com base nas relações da Geografia física/natural (tradicional), privilegiando a descrição da paisagem da referida região e humanizados, conforme apresentado nos objetivos: “Evidenciar contrastes entre paisagens da Região Nordeste”; “Estabelecer as relações entre aspectos físicos e humanizados nas paisagens nordestinas”. Assim, ao negligenciar as relações sociedade/natureza estabelecida no processo de regionalização, impossibilitou a execução da reelaboração do referido conceito, já que não aponta situações de aprendizagens que os alunos possam apreender os atributos necessários a conceitualização de região – ponto cartográfico.

Por fim, no segundo momento Ely diz que: “2º Momento: Mostrar aos alunos a importância de ler a fim de construir conceitos[...]”. Apesar de apontar esse elemento no planejamento não implica em afirmar que ele se configure como um planejamento crítico reflexivo para a elaboração conceitual, mas de igual maneira, as outras partícipes o planejamento de Ely se configura como tradicional/técnico. Isso porque esse aspecto que relaciona a leitura a elaboração de conceitos esclarece, mais ainda, que sua prática docente está norteada pela reflexão prática, como já mencionamos. Ressalta-se que a forma

apresentada no planejamento não expressa os elementos necessários a intervenção no processo de elaboração conceitual com os alunos, tais como: Disciplina(s), objetivos, conhecimento (conceitual), metodologia (situações de aprendizagens motivadora, sistematizadora e avaliativa), funções mentais, processos psíquicos, procedimentos lógico, habilidades, atitudes e reações afetivas.

Na entrevista com Sidy ficou evidente, assim como com as outras partícipes, que ela não desenvolveu com os alunos situações que possibilitassem construir e analisar os conhecimentos prévios dos alunos. Como expresso no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Então assim, você chega na sala de aula e pretende que eles percebam isso e vai apresentar o que vai trabalhar. Como você faz isso? Como Fazer para que eles aprendam essa relação entre o território de lá e esse aqui? Como você falou antes.

Partícipe Sidy: Bom! Eu chego na sala de aula, eu digo a eles que: agora vamos estudar o meio ambiente, tomando como base o território brasileiro e vamos ver o que? O prejuízo que... a cana-de-açúcar, aqui, no nosso município e em outro município.

Esse relato da partícipe Sidy aponta uma perspectiva da prática tradicional/técnica, já que evidencia nos seus encaminhamentos uma centralidade na tomada de decisões, principalmente sobre o que deve ser ensinado aos alunos. Desse modo, está preestabelecida a condução metodológica e os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, sem ao menos, considerar as condições sócio-culturais.

Outro aspecto a mencionar é o que Sidy afirma sobre o conhecimento (“o território brasileiro” e “o prejuízo que... a cana-de-açúcar, aqui, no nosso município e em outro município) que ela pretende elaborar com os alunos. Isso nos demonstra que apesar da partícipe afirmar que pretende estabelecer uma compreensão da relação entre território locais e distantes do contexto social dos alunos, em nenhum momento aponta os procedimentos que fará esse processo de aprendizagem do conceito de território, nem tão pouco aponta os atributos que serão abstraídos pelos alunos, mesmo que em uma perspectiva tradicional.

Nesse sentido, a partícipe Sidy poderia ter encaminhado procedimentos metodológicos que permitissem aos alunos, por meio do estágio de exploração, iniciar o processo de elaboração conceitual de território, tendo como espacialidade a Usina ou como ela mesma afirma, o território da cana-de-açúcar. Atitudes como estas estariam oportunizando situações de aprendizagens em que os alunos pudessem internalizar os atributos delimitação física, gestão de poder e espaço/tempo.

Além dos aspectos já mencionados a partícipe centra o processo de ensino-aprendizagem nos manuais didáticos, como ela afirma no extrat seguinte:

Partícipe Vitor: Sidy assim, você disse que quando chega, na sala de aula, você diz a eles o que vai estudar, vai encaminhar essa sua atividade...

Quais são as atividades, além dessa de pesquisa fotografia, produções de cartazes...

Você coloca isso aqui né?

Partícipe Sidy: É.

Partícipe Vitor: Que você normalmente utiliza na sala de aula?

Partícipe Sidy: Além dessas atividades?

Partícipe Vitor: É.

Partícipe Sidy: O que eu mais utilizo na sala de aula é... a gente fazer atividades sobre o assunto... eles pesquisam né? os meninos e aí, eu trago as atividades de escrever... no caso atividades que eles possam pensar e dá a opinião deles.

Eles sempre reclamam comigo: professora toda resposta da senhora tem que ter o por que e o justifique? Eu digo tem! Por que pra levar vocês a pensarem porque tão respondendo isso.

Então eu gosto muito de mandar pesquisar e trazer exercícios pra copiar no quadro.

Eu faço as minhas atividades do livro, eu não acho que o livro seja uma coisa que se jogue fora!

Todo mundo sabe que não dá pra você usar todo o livro... aquele livro...no caso o nosso de Geografia, não dá pra você utilizar aquele livro todo em sala de aula, mas o livro tem muitas coisas que você pode utilizar em sala de aula.

Esse assunto mesmo aqui está no livro, né?

O livro didático, neste caso, é o principal instrumento norteador do processo de elaboração de conhecimentos dos alunos, como da partícipe, já que ela aponta apenas esse instrumento como o norteador de suas tarefas encaminhadas aos alunos. Assim, Sidy mantém uma postura que faz o aluno concebê-la como detentora do saber e perceber-se como um sujeito receptor do conhecimento apresentado no livro didático.

A esse respeito, Rays (2004, p. 111) afirma que:

A transmissão de um conjunto de conhecimentos desvinculado do cotidiano daqueles a quem se destina, de um saber pronto e acabado, sempre ocupou o primeiro plano das preocupações e a manutenção da dominação econômica e político-ideológica na sociedade capitalista.

Desta forma, se evidencia que a organização metodológica no processo ensino-aprendizagem e do aspecto de sequenciação de conhecimentos ficam subordinados às ordenações postas nos livros didáticos. Isso possibilita a condução do professor e do aluno a um processo inconsciente das necessidades de aprendizagens, pelo fato de não saber a finalidade social, política, cultural e ideológica do saber produzido, por eles, no espaço escolar.

No extrat seguinte Sidy relata a cerca da sua condução no processo avaliativo dos alunos:

Partícipe Vitor: Sidy, e com relação ao processo avaliativo? Como você pretende executar o processo avaliativo do planejamento?

Partícipe Sidy: Eu... eu... eu vou usar o caminharmento... eu vou dizer como faço na minha sala de aula. Eu faço... no caso, sobre esse assunto que só isso aqui leva en's aulas, né? Quando eu termino com aquilo que o aluno... que ele compreendeu né? O que ele compreendeu? O conceito que ficou, num é isso? Isso é o método de avaliação.

Pra mim avaliar o aluno é o que ele aprendeu daquilo, o que ficou nele, não é o que ele decorou, não é o que ele acha que... fulano disse isso então fulano... não a avaliação pra mim é o que o aluno... ficou na consciência dele, se ele formou... se ele formou aquele conceito, aquele conceito que ele... seja em qualquer livro, em qualquer matéria pra mim, o conceito dele entra na minha avaliação. Tanto pode ser em leitura em escrita o que for, é o conceito dele do aluno, por que a avaliação não é igual pra todo mundo você tem que avaliar o

aluno por ele. Porque o que eu aprendi é uma coisa e o que você aprendeu é outra. Cada um vai ter o seu.

Se eu avaliar o normal e que o aluno tem que saber isso daquilo, eu vou dizer o que cada aluno tem, ali, ele vai ser igual a mim não vai ser igual a ele. Aí, bota abaixo toda a teoria de que o aluno tem que achar o seu norte.

Partícipe Vitor: Ok! Mas como é que você conduz esse processo de avaliação? Você aplica algum instrumento? Que instrumento é esse?

Partícipe Sidy: A atividade que vai ser feita, a pesquisa já é avaliada, a... a entrevista isso tudo é avaliado... o trabalho, quando eles fizerem o trabalho em sala de aula pra apresentar. Eles apresentam, eles falam, vai dizer aquela foto. Vai explicar o porque daquelas fotos. Isso aí tudinho é avaliado.

Avaliado na continuidade do processo toda a parte que vai ser feita do estudo, vai sendo feita vai ser avaliado, é avaliado quando ele vai formando o seu conceito, a avaliação de cada parte, de cada parte vai sendo avaliado.

Conforme apresentado no extrat Sidy afirma que os encaminhamentos feitos por ela no processo avaliativo dizem respeito a todas as tarefas propostas por ela e realizadas pelos alunos. Neste caso, uma exposição dos objetivos, produção de texto, pesquisa e a rescrita de texto. Diante disso, a partícipe, segundo o seu próprio relato, efetiva uma avaliação pautada em todos os procedimentos de ensino utilizados, por ela, com os alunos, porém não apresenta, diferentemente do que afirmou, anteriormente, (- Partícipe Sidy: Então eu gosto muito de mandar pesquisar e trazer exercícios pra copiar no quadro. - Partícipe Sidy: Eu faço as minhas atividades do livro, eu não acho que o livro seja uma coisa que se jogue fora!), em seu plano de aula nenhuma tarefa com questões que permitam realizar um diagnóstico acerca da aprendizagem dos alunos, mesmo que baseado em uma perspectiva de estímulo-resposta.

Sidy afirma que: “avaliado na continuidade do processo toda a parte que vai ser feita do estudo, vai sendo feita vai ser avaliado, é avaliado quando ele vai formando o seu conceito a avaliação de cada parte, de cada parte vai sendo avaliado”. Isso nos conduz a compreender que, no processo de ensino-aprendizagem sistematizado por ela, existiam intenções de realizar uma construção de conceitos com os alunos acerca da temática cana-de-açúcar,

mas não se estabeleceu situações que permitissem a avaliação do processo de elaboração conceitual. Insisto, mesmo que pautado numa lógica formal.

Isso fica evidente no plano de aula apresentado abaixo.

Figura 5 – Plano de aula de Sidy

Plano de aula
<p>Tema: A questão ambiental no campo.</p> <p>Sub-tema: A cultura da cana-de-açúcar.</p> <p>Público alvo: alunos do 5º ano.</p> <p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas associados a agricultura, como desmatamento, monocultura e queimadas. - Discutir soluções para as questões ambientais. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar os alunos a respeitar o ambiente em que vive. - Identificar a relação entre questão ambiental e problema social. <p>Sugestões para atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar pesquisa para identificar os problemas ambientais presentes no município. - Entrevistar pessoas a respeito da cultura da cana-de-açúcar. - Construir cartazes <p>A cultura da cana-de-açúcar</p> <p>1º momento</p> <p>Iniciar a aula falando com os alunos sobre o objetivo da aula e que conhecer este assunto é de real importância para a população de Ceará Mirim, visto que o trabalho no plantio e colheita e na usina é a principal fonte de renda das famílias.</p> <p>Pedir para formarem duplas e escreverem o que sabem sobre a cultura da cana-de-açúcar.</p> <p>2º momento</p> <p>Socializar o conhecimento de cada dupla para o grande grupo, e pedir para o que façam perguntas uns aos outros.</p> <p>Realizar o trabalho de entrevista na escola e depois comparar com o texto feito por eles.</p> <p>Refazer seus textos.</p>

Fonte: Pesquisador. Julho de 2008

Sidy, em seu planejamento, apresenta inicialmente o tema e subtema, público alvo, procedimentos metodológicos e, de forma sucinta, a descrição de uma previsão da condução da sua prática em sala de aula que finaliza com a realização de uma reescrita de texto, aparentemente utilizada como tarefa final. Essa estrutura demonstra tem uma forte preocupação com os procedimentos e instrumentos a serem utilizados na execução de suas práticas docentes.

Nesse sentido, o planejamento de aula de Sidy não pode ser categorizado como crítico reflexivo para a elaboração conceitual, mas como tradicional/técnico, já que privilegia a eficácia do processo de ensino-aprendizagem nas técnicas e instrumentos utilizados com o objetivo de assegurar o total controle das situações de aprendizagem e das ações desenvolvidas pelos alunos. Além disso, assegura uma prática reflexiva técnica considerando a importância atribuída por ela na eficácia dos encaminhamentos para atingir os objetivos, secundarizando o processo de mediação pedagógica que deve ser considerado em um planejamento crítico para elaboração conceitual norteado pelos elementos constitutivos de um plano nessa perspectiva, como por exemplo: fatores sócio culturais e afetivos dos alunos, procedimentos lógicos, situações de aprendizagens, entre outros já citados.

Diante das análises realizadas acerca dos conhecimentos prévios dos partícipes, apresentadas anteriormente, apontamos que se efetivou o processo colaborativo, nas relações estabelecidas entre eles, no procedimento da entrevista, considerando que foram oportunizadas situações de relações dialógicas para Ary, Edy, Edna, Ely e Sidy expressarem seu saber-fazer de uma forma que contribuíssem, conscientemente, com o processo investigativo e, além disso, se disporem à participar, mesmo que, inicialmente, como já afirmamos no primeiro capítulo, de um processo formativo que exigiu, neste procedimento de entrevista, posturas de confiabilidade mútua e exposições, sem restrições, das práticas e saberes docentes com o objetivo de esclarecer e fazer compreender os conhecimentos prévios, condutas e atitudes efetivadas por elas no contexto escolar.

Em resumo, os conhecimentos prévios dos partícipes acerca das práticas de ensino relatadas, do planejamento e sobre o conceito de território evidenciaram que se efetivava, no contexto profissional dessas partícipes, a

necessidade de um processo de intervenção pedagógica que permitissem, a elas, promover rupturas das práticas e planejamentos tradicionais/técnicos, como da reelaboração conceitual de território. Isso assegurava, ainda mais, que havia uma necessidade de reelaboração de saberes docentes que nos permitissem estabelecer procedimentos de reflexões críticas acerca de nossas práticas, sejam de ensino, sejam investigativas.

Desse modo, os conhecimentos prévios dos partícipes, apresentados anteriormente, dizem respeito aos seus saberes docentes construídos durante o percurso de vida escolar e profissional. Isso significa considerar aspectos relacionados a conhecimentos elaborados por estas profissionais da Educação, durante seus processos de formações profissionais e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em determinado contexto histórico-social.

O processo de apreensão de saberes docentes pelo qual as partícipes passaram se materializou no grau de conhecimento conceitual e das práticas apresentados nos extrat, ou seja, dos saberes docentes necessários a efetivação da profissão como professor. Desta forma, os conhecimentos relacionados a área do saber da Geografia encontravam-se presos aos conhecimentos espontâneos, que se relaciona com a categoria de caracterização pela descrição do fenômeno Território (FERREIRA, 2007), os conhecimentos pedagógicos/experienciais estavam presos ao processo de formação Tradicional/Técnica que retoma uma perspectiva clássica de formação que propõe o processo formativo como um retorno, reciclagem às formações recebidas. Isso que não possibilita a superação de práticas docentes cristalizadas durante o percurso de vida escolar e profissional.

Logo se fez necessário desenvolver discussões reflexões acerca do processo de produção/elaboração de saberes docentes e suas relações com as práticas docentes, considerando que nas nossas análises estão expressas as relações da compreensão dos conhecimentos das partícipes sobre seus saberes, que se materializam nas práticas de ensino relatadas por elas no procedimento da entrevista. Tendo em vista isso, apresentaremos no capítulo seguinte o processo de intervenção na reelaboração conceitual de território dos partícipes, como de saberes necessários às reelaborações de suas práticas de ensino de conceitos, além do percurso investigativo realizado na construção do nosso objeto de pesquisa.

5. REELABORANDO SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: INTERVINDO NA REELABORAÇÃO CONCEITUAL DE TERRITÓRIO E PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA.

Neste capítulo apresentamos o processo de intervenção, com as partícipes, na elaboração conceitual de território e práticas de ensino na Geografia. Ressaltamos que apesar do foco do nosso objeto não se tratar, especificamente, das análises da colaboração e reflexão a nossa opção metodológica está, intrinsecamente, relacionada com os processos colaborativos e reflexivos, como já apontamos em capítulo anterior. Isso, nos fez estabelecer estudos acerca da colaboração e reflexão, como apontamos anteriormente. Essas categorias serão consideradas como processos intrínsecos à nossa intervenção e, por este motivo, serão apresentadas análises que contemplem esses processos na relação com a reelaboração de conhecimentos conceitual e práticas de ensino.

Portanto, a seguir trataremos de apresentar uma discussão-reflexiva do processo de elaboração conceitual que foi efetivado no percurso investigativo, considerando os conflitos que se materializaram nas relações pesquisa e formação.

5.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL: DESCRIÇÃO-REFLEXIVA E REFLEXÃO-DESCRIPTIVA

Para desenvolvermos intervenções na elaboração conceitual e práticas de ensino dos partícipes por meio de situações críticas reflexivas, estabelecemos, no espaço escolar, situações de tomada de decisões compartilhadas, como por exemplo, a construção em colaboração de cronogramas de encontros, apresentação e discussão do informativo de responsabilidades e atribuições, decisão compartilhada de horário para a realização das sessões de estudos reflexivos, entre outras que se configurou o início das relações colaborativas.

Na primeira sessão de estudos reflexivos, com as partícipes, iniciamos o processo de intervenção realizando estudos acerca da temática Pesquisa Colaborativa (reflexão e colaboração), que tinha o objetivo de desenvolver estudos/reflexões sobre pesquisa colaborativa, colaboração e reflexão e teve

como instrumento norteador o texto A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica (IBIAPINA e FERREIRA, 2005).

A sessão de estudos reflexivos que tratou da temática citada, anteriormente, foi realizada após o intervalo de aulas, em uma sala de aula no dia 15 de dezembro de 2008 e contou com a presença das partícipes Edy, Edna e Ely com duração de aproximadamente quarenta e oito (48) minutos. Ressaltamos que o texto norteador, já previamente citado, destinado para o uso nas discussões/reflexões, foi entregue as partícipes com aproximadamente quinze (15) dias de antecedência e, isso, se repetiu em todas as sessões, conforme decisão tomada entre os partícipes.

No início das sessões de estudos reflexivos, o partícipe Vitor sempre questionava sobre a realização da leitura do texto, conforme evidenciado no extrait abaixo:

Partícipe Vitor: Vocês conseguiram ler o texto?

Partícipe Edna: Não! Eu mesmo não consegui ler o texto todo não.

Partícipe Edy: Não.

Partícipe Vitor: Por que não leram?

Partícipe Edna: Em virtude de um monte de coisas, essa coisa de final de ano.

Plano de aula, provas, notas, cobrando cadernetas... Provinha Brasil...

Apesar de constar em nosso informativo de responsabilidades e atribuições compartilhadas (anexo B) um item que afirma a necessidade de realização das leituras por todos os partícipes, o qual foi discutido, construído de forma compartilhada e apresentado a todas as partícipes, a não realização da leitura era uma situação comum nas sessões de estudos reflexivos, como veremos mais adiante. Essas atitudes, das partícipes, caracterizam um processo de ação não colaborativa por impossibilitar reflexões críticas sobre os conhecimentos e práticas docentes, considerando que, no processo de elaboração de conhecimentos a realização de estudos teóricos é de extrema importância para que possibilitem reflexões sobre as nossas práticas. Neste caso em particular, de reflexão, colaboração e sobre a nossa opção metodológica investigativa.

A esse respeito, Liberali (2004, p. 104) afirma que:

A teoria não se apresenta como índice para avaliação da ação. Na verdade, afeta a estrutura do discurso e do pensamento, porém de forma crítica. Da mesma forma, a prática aparece de forma recorrente, porém não como algo sobre a qual os educadores se centram exclusivamente.

Nessa perspectiva, para que pudéssemos possibilitar o processo reflexivo sobre as práticas docentes dos partícipes, tínhamos que estabelecer estudos reflexivos acerca dos conhecimentos sobre reflexão, colaboração e pesquisa colaborativa que se constituíam em conhecimentos indispensáveis durante todo o processo investigativo e, que se faziam necessários à compreensão desses conceitos e metodologia para a reelaboração das práticas colaborativo-reflexivas. Estas são imprescindíveis ao contexto formativo e investigativo nos quais os partícipes estavam se inserindo.

Contudo, apesar das leituras não terem sido realizadas, o partícipe Vitor, exerce, inicialmente, ações colaborativas como é apresentado no extrat seguinte:

Partícipe Vitor: Vamos fazer o seguinte, vocês querem um tempo pra concluir a leitura desse texto, querem discutir até onde vocês leram... o que é que vocês querem encaminhar hoje?

Porque, hoje, ficou certo de a gente encaminhar a discussão do texto.

Silêncio entre os partícipes.

Partícipe Vitor: Bom, então qual é a sugestão?

Partícipe Edna: Eu sugiro ler aqui, porque pra você é muito fácil....

Partícipe Vitor: Espera aí!

Partícipe Edna: Vou dizer. A sua dificuldade maior é por que não é a leitura e escrita. Por isso, essa dificuldade em conseguir adesão de todo mundo.... só querem leitura e escrita, leitura e escrita... lá tá todo mundo fazendo. Agora se você fizer isso, aí sim, Todo mundo queria. A sua dificuldade maior é isso.

Partícipe Vitor: Vamos fazer o seguinte: querem concluir a leitura desse texto?

Ou, então, querem discutir até onde vocês leram...?

Que vocês querem encaminhar hoje?

Hoje ficou certo de encaminhar a discussão né? Mas ai vocês disseram que em virtude dessa situação de final de ano, cadernetas, provinha Brasil...

Partícipe Edna: Eu acharia melhor assim... por que eu não li. Tô falando por mim, deixar pra ler amanhã. Eu acharia melhor assim por que não é ler por lê...

Partícipe Vitor: Humhum! Ler com paciência?

Partícipe Edna: É...

Partícipe Vitor: Então, vocês estão sugerindo ler o texto né? E ler o texto com calma, com paciência porque se configurou todas essas situações... Compreensível.

Então, ler agora ou ler em outro momento?

Porque vejam bem. Se vocês forem pegar o texto pra ler agora, vocês terão a oportunidade de pensar sobre o que as autoras estão falando? De refletir sobre o que elas estão falando? De tentar compreender de que conceitos elas estão tratando? Em torno da pesquisa colaborativa?

Porque as discussão, elas vão tecer todas com base na modalidade da pesquisa colaborativa, né?

E, aí, elas vão trazer alguns conceitos que norteiam a pesquisa colaborativa.

Mas, inicialmente, elas tratam do método que vai nortear o processo de efetivação da pesquisa colaborativa, que é o materialismo histórico-dialético.

Aí, a minha preocupação é de realizarmos a leitura agora e corremos o risco de fazer uma leitura muito.... superficial sobre o que as autoras estão discutindo, né? Compreendem?

Partícipe Edna: Tô entendendo... aí, a gente acaba....

Partícipe Vitor: Vocês não terão tempo de refletir sobre o que elas estão falando, sobre o que elas estão querendo colocar no texto, sobre o que elas estão querendo dizer, o que uma pesquisa colaborativa, porque é pesquisa colaborativa, porque o método materialismo histórico dialético norteia este tipo de pesquisa, quais os conceitos que a pesquisa colaborativa toma como norte para desencadear todo o processo de efetivação, realmente de uma pesquisa colaborativa, os princípios da pesquisa colaborativa....

Partícipe Ely: Porque então você não Le...

Partícipe Edna: deixa eu pegar.... pra acompanhar...

Partícipe Ely: Você vai falando....

Partícipe Vitor: Vocês querem que eu vá retomando sem que a gente faça uma leitura do texto?

Partícipe Ely: Sim!

Partícipe Edna: Sim, pode ser também!

Partícipe Vitor: Bom, tudo bem...

Como eu tava falando.... e, aí, vamos colocar assim: vamos dá um passeio sobre o texto, né? E, aí, eu tenho uma sugestão a gente dá uma passeada no texto, chamo atenção pra alguns pontos, ta certo... e então nesse período que a gente só vai se encontrar em janeiro de 2009...

Partícipe Ely: Fevereiro.

Partícipe Vitor: Ou em fevereiro, aí, no primeiro encontro a gente retoma a discussão desse texto, certo?

Partícipe Ely: Certo.

Como vimos, no extrat anterior, Vitor não decide, individualmente, os encaminhamentos a serem realizados com as partícipes. Ele opta por decidir, em colaboração, a melhor forma de proceder ao processo de estudos e reflexões sobre a temática. Isso configura ações colaborativas nas tomadas de decisões acerca dos procedimentos e encaminhamentos no processo investigativo e formativo, considerando que Vitor possibilitou condições para gerir o conflito de decisões sobre como proceder no processo de estudos reflexivos. Esclarecemos que na pesquisa colaborativa é importante que nos momentos de conflitos se estabeleçam condições democráticas para resolvê-los coletivamente e de forma criativa (IBIAPIANA, 2008).

No entanto, Vitor não deixa de considerar que é necessário chamar a atenção dos partícipes sobre as decisões tomadas anteriormente, contempladas no informativo de responsabilidades e atribuições compartilhadas (anexo B), necessárias ao desenvolvimento, de forma mais adequada, do processo investigativo (- Partícipe Vitor: Porque hoje ficou certo de a gente encaminhar a discussão do texto. - Silêncio entre os partícipes.). Além disso, demonstra uma compreensão de que na pesquisa colaborativa, que exige processos reflexivos de todos os envolvidos, é essencial considerar as negações intrínsecas ao contexto sócio-histórico vivenciado pelos profissionais, que em momentos da necessidade de formação, são exigidos, de forma incondicional, o cumprimento das tarefas deliberadas pelas instituições gestoras que negam as essas necessidades, possibilitando, inclusive, a negação das necessidades educacionais de todos que fazem parte da comunidade escolar.

No transcorrer do processo de exposições das discussões reflexões, apresentadas pelas autoras do texto referência, Vitor estabelece, também, ações não colaborativas, como veremos no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: O título do texto é a pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. Eu acho que no título as autoras já apontam o que o texto em si vai tratar, né?

Aí, inicialmente, elas vão tratar de formação de professor e pesquisa, nessa relação entre a importância do processo de pesquisa e a formação para o professor.

Primeiro elas fazem sempre um confronto de como são as pesquisas em uma perspectiva tradicional: aquela pesquisa em que o pesquisador chega à escola, não expõe os objetivos para os professores, não esclarece as dúvidas, não expõe a importância da pesquisa para a sua formação e prática, não contribui de forma efetiva para mudanças na prática, do processo de construção de saberes e conhecimentos. Uma pesquisa que o pesquisador faz a observação e o professor não do porque está sendo observado...

E elas vão trazer esse vies da pesquisa colaborativa que é, exatamente, uma contraposição da pesquisa em uma perspectiva tradicional.

Então, elas afirmam que as pesquisas em uma perspectiva tradicional tendem a colocar o professor em uma condição de profissional da racionalidade técnica por que fica apenas em uma tentativa de compreensão da prática e, não, numa compreensão teoria prática, que é isso que vai permitir o processo de reflexão e de, provável, resignificação e elaboração de conhecimentos e da prática docente.

Partícipe Edy: Seria a compreensão do que acontece com nós todos, mas dentro, realmente, de uma teoria na compreensão do que é uma paisagem, do que um território.... mas seri... às vezes, nem os livros não trazem... mostram uma paisagem como algo natural, mas não vai além do que a gente possa imaginar...

Partícipe Vitor: Bom, não deixa de ser isso que você está colocando. E, sobre isso que você colocou, quando se tenta ir além, vai apenas com base prática. Na racionalidade técnica, apenas, existe um processo de mudança nos direcionamentos encaminhados com os alunos, não há mudanças no aspecto cognitivo nessa produção do saber

Mas retomando o texto ela vai destacar que tem dois conceitos essenciais nesse processo da pesquisa colaborativa que é o conceito de reflexão ou a dimensão reflexiva, que elas colocam, e o conceito de colaboração...

Pudemos constatar que, apesar do processo de discussões reflexões sobre a temática ter sido tomado de forma compartilhada, Vitor praticamente conduz de forma individualizada, as reflexões sobre o estudo. Esta é uma situação presente em quase toda a sessão. Isso configura ação não colaborativa de monopolização do processo dialógico, situação em que apenas um partícipe domina com seu discurso todo o processo reflexivo, sem que permita ou crie possibilidades de questionamentos ou dos pares expor o seu pensamento sobre o foco do estudo. Neste caso, a pesquisa colaborativa, reflexão e colaboração.

Assim, o processo colaborativo poderia ter sido conduzido por Vitor de forma que as partícipes tivessem oportunidade de expressarem seus pensamentos, direcionando questionamentos sobre sua exposição, mesmo que elas não tivessem realizado a leitura do texto. Nesta situação Vitor apenas mediu o processo reflexivo sobre o seu discurso, construindo uma prática reflexiva do discurso, “como o discurso não parte da prática dos cidadãos e do seu cotidiano real, sendo feito sobre construções teóricas descolada da consciência prática, permanece como mero discurso” (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p. 57), configurando uma reflexão prática.

Na segunda sessão de estudos reflexivos, realizada em 04 de fevereiro de 2009, foram retomadas as discussões reflexões sobre a temática da sessão de estudos anterior. Esta sessão teve uma duração de aproximadamente quarenta e nove (49) minutos. Foi realizada em uma sala de aula e contou com as presenças das partícipes: Ary, Sídny e Edy registrando que a ausência das partícipes Edna e Ely, não foram justificadas. Objetivamos com essa sessão de estudos reflexivos desenvolver discussões/reflexões sobre pesquisa colaborativa, reflexão e colaboração, já que na sessão de estudo anterior, realizada ainda em dezembro de 2008, foi decidido que as discussões reflexões seriam retomadas.

O partícipe Vitor, mais uma vez, inicia a sessão de estudo questionando sobre a realização da leitura do texto (IBIAPINA e FERREIRA, 2005) norteador das discussões, como veremos no extrat abaixo:

Partícipe Vitor: Então, assim... quero perguntar a vocês: vocês conseguiram fazer a leitura do texto?

Partícipe Ary: fiz.

Partícipe Vitor: Fez?

A partícipe Sidy balança negativamente a cabeça

Partícipe Vitor: Fez não Sidy?

Partícipe Sidy: Passei o mês todinho na praia!

Partícipe Vitor: E não leu o texto! Certo.

Edy...

A partícipe Edy fica em silêncio.

Partícipe Sidy: Eu não li por que Edna tinha levado a minha apostila e.... passei o mês todinho na praia.

Partícipe Vitor: Certo, certo.

Como ocorreu na sessão de estudo anterior a leitura do instrumento norteador do processo reflexivo foi negligenciada. Apenas Ary informou que realizou a leitura. Esta situação que caracteriza ações não colaborativas dos partícipes com relação às responsabilidades dos indivíduos envolvidos no processo de formação a ser construído em colaboração, não compartilhando interesses de formação.

Contudo, devemos compreender que as mudanças que o profissional da educação, neste caso, os partícipes, devem proceder não depende simplesmente de um esforço em se colocar como investigador de práticas, mas do querer transformar as suas relações com o mundo objetivo, dos interesses inerentes ao processo investigativo e, principalmente, da sua vontade se transformar.

Sob esse aspecto Benincá e Caimi (2004, p. 59) afirmam que:

O esforço da ação reflexiva pode ser orientado por uma metodologia ou provocado pela ação do assessor, do grupo de reflexão, ou pelas contradições presentes no próprio contexto, mas depende, essencialmente, do sujeito que quer se transformar. Só ele pode descobrir e intervir no seu mundo.

Assim, os partícipes nas situações de estudos reflexivos sobre as práticas investigativas que seriam sistematizadas para possibilitar o pensar sobre suas práticas e saberes não se colocaram como sujeitos que pretendiam compreender as relações entre suas necessidades de formação e o processo investigativo que se configurava.

No entanto, no transcorrer do processo de discussões reflexões efetivado na sessão de estudo, percebe-se que a intervenção de Vitor, com as partícipes, possibilita a reflexão sobre aspectos necessários à compreensão dos conceitos, foco das discussões, colaboração e reflexão, como apresentado no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Mas, assim, Edy o que você poderia colocar do texto?

Lembram que no encontro passado eu coloquei pra vocês assim: pra que vocês tivessem atenção principalmente... na leitura, principalmente com relação ao que as autoras falam sobre o que é pesquisa colaborativa, colaboração e reflexão. Num foi?

Eu chamei a atenção de vocês nesses pontos e até mesmo a finalidade da pesquisa colaborativa.

Partícipe Edy: Eu vi assim que ela quer mostrar, que ela quer dizer ao professor colaborador a não mudar o pensamento dele, mas que ele tenha idéias, buscar novos horizontes, novas formas de desenvolver os estudos de... de.... da... de seus alunos e... de forma assim que ela quer instigar, no caso, você também.

No caso, assim, ela quer instigar, digamos assim: temos até prazer em buscar novas estratégias pra desenvolvemos nessa área.

Partícipe Edy: Eu acho que, assim, tanto ela quanto alguns teóricos tentam assim... pra que houvesse a compreensão de como... de como... compreender melhor que tipo de estratégias poderiam ser usados para tender melhor....

Partícipe Vitor: E com relação ao que os autores fazem sobre colaboração?

Sobre colaboração, sobre reflexão... se quiser destacar alguma coisa, colocar alguma coisa você fique a vontade...

Partícipe Edy: Eu anotei alguma coisa aqui...

Partícipe Vitor: E as outras fiquem a vontade pra dizer qualquer coisa que quiserem.

Partícipe Edy: Por que a colaboração tá aqui... tipo ninguém colabora sozinho como se houvesse uma reunião de pessoas colocando idéias pra se analisar, pra ver qual melhor poderia ser pra cada um, colaborando um com o outro colocando idéias, de empregar corretamente os texto , não só do professor mas do aluno... receber do aluno coisa que precisa colocar em sala de aula é que...

Partícipe Vitor: Nesse sentido, se eu perguntar a você o que é colaboração?

Partícipe Edy: Colaboração.

Partícipe Vitor: Colaboração nesse contexto que estamos construindo, agora.

Partícipe Edy: Humhum

Partícipe Vitor Pra você o que é colaboração?

Partícipe Edy: Participar... participar do, do momento colocando aquilo que eu absorvi, mas também procurando compreender o outro, entende o outro é... vê o que ele também compreendeu pra vê se as minhas ideias podem ser parecidas ou até mesmo aperfeiçoadas.

Através das reflexões né?

Fala muito sobre as reflexões, também.

E que isso deve refletir naquilo que a gente já sabe, naquilo que o outro já sabe pra que haja um conhecimento mútuo.

Partícipe Vitor: No caso, você tá colocando o que você entendeu sobre colaboração, no sentido de participar, de contribuir né?

Partícipe Edy: Humhum.

Vitor se coloca como um colaborador no processo de reflexão sobre a compreensão da partícipe Edy, questionando acerca da reflexão realizada por ela em torno dos conceitos focos do estudo, colaboração e reflexão. Isso fica mais evidente quando Edy inicia o seu diálogo, destacando as assimilações teóricas da leitura das autoras de forma confusa (Partícipe Edy: No caso, assim, ela quer instigar, digamos assim: temos até prazer em buscar novas estratégias pra desenvolvemos nessa área. Partícipe Edy: Eu acho que assim tanto ela quanto alguns teóricos tentam assim... pra que houvesse a compreensão de como... de como... compreender melhor que tipo de estratégias poderia ser usado para tender melhor....), mas Vitor retoma o

questionamento e solicita que ela destaque suas reflexões sobre os conceitos em estudo, já citados anteriormente.

Ibiapina e Ferreira (2005, p. 34) apontam que:

A colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses.

O processo dialógico provocado por Vitor com as partícipes permitiu que Edy expressasse a sua compreensão sobre o conceito de colaboração (Partícipe Vitor: Pra você o que é colaboração? Partícipe Edy: Participar... participar do, do momento colocando aquilo que eu absorve, mas também, procurando compreender o outro, entende o outro é... vê o que ele também compreendeu pra vê se as minhas idéias podem ser parecidas ou, até mesmo, aperfeiçoadas), possibilitando sínteses das reflexões desencadeadas pela leitura e discussão do texto, configurando uma reflexão crítica.

Ainda com relação a esta sessão de estudos no processo dialógico estabelecido por Vitor, em alguns momentos há apenas leituras de fragmentos do texto destacados pelas partícipes, mas sempre com explicações ou longas exposições orais de Vitor. Isso configura um processo dialógico que em alguns momentos, como apresentado do extrat anterior, se efetivam ações colaborativas e em outros se estabelece as ações de não colaboração.

No entanto, há momentos em que a colaboração ocorre de forma que se concretiza um processo dialógico reflexivo, valorizando o conhecimento do outro e permitindo relações dialógicas reflexivas onde Vitor permite que as partícipes externalizem suas marcações no texto. Desse modo, ele solicita a leitura e argumentação, como posto no extrat abaixo, onde o diálogo surgiu após uma discussão sobre o processo da relação entre a necessidade e vontade, postos pelas autoras do texto, como entre aprendizado e desenvolvimento. Diante do conflito, Vitor questiona:

Partícipe Vitor: E aí, querem falar alguma coisa?

Partícipe Edy: Eu marquei esse outro!

Partícipe Vitor: Pode falar, pode ficar a vontade.

Partícipe Edy: Lê Sidy. Lê tu.

Neste contexto, o professor deixa de ser um mero objeto investigativo, compartilhado... compartilhando, juntamente com os pesquisadores o objetivo, o construir e transformar conceitos e práticas e por conseqüências as pesquisas deixam de investigar para o professor, passando a investigar com o professor, oferecendo assim, oportunidade de criação de sonhos em que esses profissionais unem-se enquanto co-participantes na luta em prol de mudanças sociais, pois as práticas de pesquisas voltam-se para o estudo... estudo e a reestruturação e reconstrução da educação e da sociedade, o que passa necessariamente pela reconstrução de conhecimentos elaborados em espaços colaborativos.

Partícipe Vitor: Então?

Partícipe Edy: Fala né, do que nós podemos ganhar, né? Do que a educação pode ganhar no sentido de colaboração.

Transformar, reconstruir diz que isso vai... nos vai encaminhar a ter sucesso nesse sentido, pelo menos é pra ter né?

Partícipe Sídý: O que muitos pesquisadores discutem né? Melhorar os nossos conhecimentos isso vai transpassar né. Isso vai melhorar em todo canto.

Isso vai melhorar na sala de aula com seus alunos, com todo mundo. Não fica só naquela mesma coisa que você já sabe... isso vai transpassar, isso vai colaborar com você... é isso com as outras pessoas também, quando você pesquisa, quando você reparte com os seus colegas né isso?

Partícipe Vitor: Isso....

Partícipe Sídý: Né isso? Né assim?

Partícipe Vitor: É exatamente isso... desses termos que você colocou Sidy... dessa busca de conhecimento, dessas busca de construção de conhecimento, do que Edy colocou do processo de reconstruir de...

Partícipe Edy: Transformar...

Nesse extrait Vitor atua como colaborador do processo de reflexão sobre os conhecimentos das partícipes acerca do que significa colaboração, utilizando para isso o texto como instrumento que, por meio da linguagem escrita, esclarece e possibilita aos partícipes pensar a colaboração como um processo transformador que implica em uma construção e elaboração de conhecimentos.

Isso evidencia que as ações colaborativas e a reflexão crítica se expressam no contexto investigativo entre os partícipes, já que ocorreu uma interação dialógica que possibilitou uma produção de conhecimentos acerca do objeto de estudo da sessão reflexiva (colaboração), “as formulações por meio da linguagem dão origem ao processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão”. (IBIAPINA e FERREIRA, 2005)

Esse processo fica mais evidente, de forma sucinta, no transcorrer do diálogo anterior, apresentado no extrat seguinte.

Partícipe Vitor: Isso. Você falou transformar. Dessa mudança desse processo de construção de reelaboração que vai possibilitar uma sucessão de reflexão sobre nós mesmo. E, a pesquisa colaborativa, nesse sentido vem contribuir significativamente com esse processo porque ela permite que a gente se desprenda daquela perspectiva tradicional de pesquisa em que o sujeito tá ali pra ser observado...

Ele é um sujeito ativo na pesquisa, mas passa a ser passivo no sentido de ser um co-autor... ele não é um co-autor da pesquisa na perspectiva tradicional de pesquisa, mas na pesquisa colaborativa não, ele é co-autor da pesquisa.

Por quê?

Porque ele tá construindo com o pesquisador...

Partícipe Sidy: Tá elaborando junto com o pesquisador...

Partícipe Edy: É.

Partícipe Vitor: Exatamente. Todos os procedimentos de investigação, como, também, o próprio objeto de estudo pois o pesquisador não decide só, nem pode, porque se fizer isso a pesquisa deixa de serem colaborativas. As decisões são compartilhadas.

Nesse extrat Vitor tem o domínio da fala, porém as partícipes complementam o seu discurso sobre sua compreensão (- Partícipe Vitor: Por que ele tá construindo com o pesquisador... - Partícipe Sidy: Tá elaborando junto com o pesquisador... - Partícipe Edy: É.), o que configura relações reflexivas promovidas por meio da mediação da linguagem, criando possibilidades de reelaboração de conhecimentos acerca da apreensão dos partícipes sobre a modalidade pesquisa colaborativa.

Na terceira sessão de estudos reflexivas , realizada em 20 de março de 2009, com duração aproximada de 1h, contamos com a presença de Ary e Sidy. Neste período, contávamos como partícipes da pesquisa as duas já mencionadas e Ely, que ainda não tinha definido sua lotação profissional e que, mais uma vez, se fez ausente na sessão. Ressaltamos que as outras partícipes, Edy e Edna não mais faziam parte do grupo em virtude de terem sido convidadas a desenvolver suas atividades profissionais em outras escolas, como supervisoras pedagógicas.

Além disso, destacamos que esta sessão de estudos reflexivos foi adiada por três (3) vezes em virtude de reuniões realizadas pela gestão, coordenação e supervisão pedagógica, mesmo sendo sabedoras do cronograma de estudos já apresentado e entregue uma cópia a estes setores da escola campo de pesquisa. Destacamos que a duração de tempo entre uma sessão e outra, conforme decisão entre os partícipes, deveriam ser de quinze (15) dias, mas as decisões administrativas/pedagógicas não permitiram o cumprimento do cronograma, sendo necessário o agendamento ser realizado apenas ao final de cada sessão.

Na sessão mencionada, anteriormente, desenvolvemos as nossas discussões/reflexões sobre a segunda temática: Diários. Nos estudos tomamos como referencial para as reflexões acerca desse instrumento, Zabalza (2004, p. 13-30 e p. 139-152). Assim, destacamos os seguintes objetivos nesta sessão de estudos reflexivos: identificar os tipos de diários e aspectos necessários à produção de um relato reflexivo; apreender a função de um diário reflexivo e como realizar os registros nesse tipo de diário.

A sessão teve início com Vitor questionando mais uma vez sobre as leituras realizadas pelas partícipes, sobre a temática em foco.

Partícipe Vitor: Vocês leram o texto?

Partícipe Sidy: Não! Eu só fiquei com o que eu tinha lido o ano passado.

Partícipe Vitor: E ai Ary leu o texto?

Partícipe Ary: Não! Li uma parte e depois parei.

Partícipe Vitor: Pronto leu uma parte e não conseguiu concluir, né isso?

Partícipe Ary: É.

Partícipe Sidy: É o que tá marcado, feito o ano passado.

Neste extrat fica evidente, mais uma vez, que as ações colaborativas que implicam em um compromisso e responsabilidades compartilhadas não se efetivavam de forma adequadas, já que as leituras destinadas ao processo de estudos e reflexões acerca das temáticas não eram realizadas ou se eram sempre ficavam incompletas, constituindo ações não colaborativas que impossibilitaram reflexões críticas. Porém, consideramos que inserir profissionais da educação em um processo de formação, norteado pela reflexão crítica, que implica em mudanças de atitudes na promoção de rupturas com hábitos, crenças, costumes e saberes docentes que foram construídos durante todas as suas vidas profissionais, não é tarefa fácil.

Além disso, conforme já mencionamos, a colaboração não é algo inato, mas se aprende a colaborar ao longo de um aprendizado e o processo reflexivo é um processo pelo qual o sujeito pode ter a possibilidade de pensar sobre esses aspectos, seus saberes e práticas. É uma atividade que provoca intensos conflitos, e por isso é exaustivo, provocando, inclusive, no sujeito da reflexão rejeições ao próprio ato de refletir (BENINCÁ; CAIMI, 2004).

Nessa sessão de estudo, considerando que o foco das discussões/reflexões era o diário como instrumento norteador do processo de produção das nossas sínteses e relatos sobre a prática e estudos, percebemos que as partícipes compreenderam a função do referido instrumento de pesquisa, isso fica evidente no extrat seguinte.

Partícipe Vitor: O diário de classe na nossa pesquisa, no nosso objeto de estudo ele vai se efetivar como instrumento norteador do processo reflexivo.

Do pensar, do rever, do repensar, do ressignificar a experiência narrada, como o autor coloca, do reconstruir o evento ou a sensação narrada...

Partícipe Sidy: É.

Partícipe Vitor: Por que a sensação narrada?

Lembra quando eu falei: que nós vamos construir juntos e reconstruir os nossos conhecimentos no sentido de tentar modificar as nossas práticas de ensino?

Lembram?

Partícipe Sidy: Foi...

Partícipe Vitor: Eu acho que foi talvez...

Foi com você né Sidy?

Partícipe Sidy: Foi naquele outro diário...

Partícipe Vitor: Então, diário ele vai servir pra isso.

No momento em que se vai ministrando uma aula, vai escrever sobre isso... vai ter o momento de escrever e depois teremos o momento de informar, de dizer o como foi feito, o porquê foi feito...

Vai ter o momento de confrontar, se o objetivo foi atingido ou não...

Partícipe Sidy: Desse jeito aqui ô: nós precisamos de certo distanciamento da atuação para vê-la em perspectivas e de uma forma mais consciente.

A gente vai ter que se distanciar... a gente vai fazer e ao mesmo tempo que agente vai tá fazendo, a gente vai tá como observador do que agente vai tá fazendo.

A gente vai tá fazendo e se distanciar como observador, pra observar nós mesmos e depois refletir sobre aquilo.

Vamos ter a prática e depois a observação feita por uma só pessoa.

Partícipe Vitor: Exatamente! Vocês serão professores e pesquisadores da própria prática.

E o instrumento norteador desse processo é o...

Partícipe Ary: Diário.

Ele oferece as oportunidades de a gente se auto-avaliar né?

Partícipe Vitor: Isso.

No extrat anterior Vitor encaminhou as reflexões sobre o diário expondo a função que esse instrumento terá durante o desenvolvimento do processo investigativo, atuando como um mediador na compreensão das partícipes sobre esses aspectos. Essa situação provoca um processo dialógico em que Sidy aponta que “a gente vai tá fazendo e se distancia como observador, pra observar nós mesmos e, depois, refletir sobre aquilo”. Sua compreensão acerca da utilidade desse instrumento para o processo reflexivo é importante.

Com isso a partícipe Ary aponta que o diário vai contribuir para estabelecer situações de auto-avaliações e, que, nesta pesquisa, esse instrumento tem duas funções: a de possibilitar aos partícipes a produção das sínteses dos estudos e as descrições das aulas ministradas; e servir de instrumento norteador do processo de análise reflexiva sobre as práticas de ensino. Por isso, este extrat apresenta a configuração de ações colaborativas

em que se efetivou, por meio de um processo dialógico mediado pelos sujeitos, a aprendizagem da função do diário no contexto de pesquisa.

As práticas colaborativas ficam mais evidentes na quarta sessão realizada em 03 de abril de 2009, que contou com a presença dos partícipes Sidy e Vitor, e, ainda, nessa sessão foi dada continuidade aos estudos e discussões sobre os diários. As partícipes Ary e Ely não justificaram as suas ausências. Nesta sessão, Vitor retoma as discussões sobre o diário questionando Sidy sobre a compreensão que ela tem do referido recurso didático, como posto no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: E então você conseguiu ler o texto?

Partícipe Sidy: Eu anotei aqui a pergunta: o diário de aula também pode ser aquele caderno de registro que eu faço com os meninos?

Que eu vou registrando e... que eu vou... que eles vão avançando e eu vou registrando no caderno... isso, também, funciona como diário?

Partícipe Vitor: Ele não deixa de ser um diário, por que, dessa forma como você tá colocando, ele vai ser...

Partícipe Sidy: Como um registro individual de cada aluno, pra mim usar como um método avaliativo..

Partícipe Vitor: Como um instrumento avaliativo...

Partícipe Sidy: Então quer dizer que eu posso usar também assim?

Partícipe Vitor: Pode, pode.

Você tem mais alguma dúvida?

Partícipe Sidy: Não até aqui só isso.

Partícipe Vitor: Tudo bem.

Então o que é que você compreendeu do texto?

Partícipe Sidy: Essa parte aqui do começo... acho que é mais ou menos...

Acho que até mais ou menos... Até aqui que eu entendi. Ele pode funcionar como um caderno de registro, onde.. eu faço... na minha aula onde cada aluno tem a sua folhinha, que eu vou registrando e depois eu uso como método avaliativo também.

Pronto no final do ano... eu... eu... tenho dois alunos que eles não fazem, mas no final do ano eu tenho no meu caderno de registro que eles não sabem ler, que eles não sabem responder, que eles não fazem...

Partícipe Vitor: Humhum.

Nesse extrat é evidenciado que, diferentemente das outras sessões, a partícipe Sidy inicialmente não expõe leituras de fragmentos do texto, mas já aponta dúvidas acerca da temática em estudo e, principalmente, sobre a função de instrumento avaliativo dos alunos e autoavaliativo dos professores, como, também de pesquisa e análise de procedimentos didáticos.

A esse respeito, Zabalza (2004, p. 23) afirma que:

Neste ponto, cabe incluir o uso didático do “diário de aula”. Nesse sentido, o uso do diário segue dois caminhos: o diário (de alunos ou professores) usado como recurso para registrar o andamento da aula e o diário como recurso voltado para a pesquisa e avaliação dos processos didáticos.

Assim, os objetivos postos para as sessões de estudos, que tinham como foco as funções e tipos de diários, passaram a ser internalizados pela partícipe Sidy, considerando que ela compreendeu que o referido instrumento tem as duas funções avaliativas, já referenciadas anteriormente. A compreensão de Sidy com relação aos tipos de diários fica mais evidente no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: E com base no que o autor coloca: você registra isso sobre os seus alunos, sobre o que eles fazem e você anota mais o que no seu caderno?

Partícipe Sidy: Eu tenho vários cadernos...

São vários cadernos.

Eu tenho um caderno de anotar só dos alunos... que cada um tem uma folha...

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Uma folha dividida ao meio: um do aprendizado e um do comportamento.

Do ano todinho, tá anotado lá no caderno.

Tenho o caderno que anoto as aulas, o caderno que anoto os planos. Tudo registrado, só que agora que eu vi que é diário num é? O nome?

Que é diário porque vai ser a vida diária do ano letivo.

Eu entendi assim, por que dia a dia você tá lá

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Você faz o registro do aprendizado, avaliativo...

Partícipe Vitor: Como o autor coloca esse diário ele vai ser determinado de acordo com a finalidade que você terá ao escrevê-lo.

Você coloca sobre o diário, que tem como objetivo a avaliação dos alunos e, também, tem o diário reflexivo.

Isso, com base na narração que o autor está colocando

Quando a narração pretende um processo reflexivo tratando de esclarecer os próprios temas e idéias tratados.

E, então, você tem o diário analítico que, além de tratar as formas como o aluno ou você aprendeu, tem o reflexivo que você vai se debruçar sobre aquela prática e analisar o como você e o aluno aprendeu.

Partícipe Sidy: Como se eu fosse refletir o aprendizado do meu aluno. Como se o aluno...

Como se o aluno aprendeu e eu dei a aula como queria ou se eu deixei a desejar, é isso?

Partícipe Vitor: Isso também.

O processo colaborativo e reflexivo sistematizado por Vitor conduz a partícipe Sidy a compreender que a materialização do diário como instrumento avaliativo deve ter finalidades distintas, delimitando sua tipologia como norteador pelas intenções de quem o produz. Assim, as ações colaborativas, nesta sessão de estudos reflexivos, se configuraram em virtude dos dois partícipes permitirem uma relação dialógica que possibilitou uma compreensão sobre a temática em estudo, atingindo os objetivos já postos anteriormente.

A quinta sessão de estudos reflexivos realizada no dia 23 de abril de 2009 teve como objetivos efetivar discussões sobre a produção social da Geografia, apreender as ideias das concepções do pensamento geográfico e seus fundamentos teórico-metodológicos e compreender a influência dessas concepções nas práticas de ensino dessa área do saber. Assim, esta sessão tratava das discussões reflexões sobre a geografia escolar e os discursos pedagógicos norteadas pelas leituras realizadas em Tonini (2003, p.17 - 56).

A sessão contou com a presença dos partícipes Vitor, Ely e Sidy, dentre os quais a segunda afirmou não ter realizado a leitura do texto e a terceira considerou que fez uma leitura mínima do referido recurso didático. Essa situação implicou na realização de questionamentos realizados por Vitor, em particular, à partícipe Sidy sobre o porquê da ausência de leituras do texto e, posteriormente, fez uma explanação das ideias da autora acerca da temática em discussão nesta sessão.

Sidy ressaltou a dificuldade que tem em apreender conhecimentos da área da Geografia.

Partícipe Vitor: Vocês tiveram tempo de ler o texto?

Partícipe Sidy: Li, mas como diz?

Não muita coisa.

Como eu já disse na entrevista, eu tenho assim... um certo... uma mente um pouco fechada pra Geografia.

Partícipe Vitor: Humhum.

Isso aponta a necessidade de formação que a partícipe tem diante do objeto de estudo, considerando que se trata de analisar o processo de elaboração conceitual de território e as práticas de ensino sistematizadas por ela no espaço escolar. Esse aspecto materializa o processo colaborativo no processo investigativo, proporcionando aos partícipes, em especial a Sidy a oportunidade de, por meio da pesquisa colaborativa, expor suas necessidades de formação, de forma direta ou indireta e professor se envolveram em projetos comuns, que beneficiou a escola (IBIAPINA, 2008).

Contudo, nesta sessão, as discussões ficaram com grau de generalidade muito amplo e, por esse motivo, os objetivos não foram atingidos, situação que fica evidente no extrat seguinte que apresenta a continuidade do diálogo anterior.

Partícipe Sidy: Tentei a até escrever dessa vez, mas também, só escrevi essas poucas linhas.

Partícipe Vitor: O que foi que você colocou nestas poucas linhas?

Partícipe Sidy: Nas poucas linhas escrevi asssim. Sobre a nova geografia né?

Para os Estados Unidos a nova geografia tecnicamente serve para os interesses econômicos e políticos né. E que não pensava na escola e, também, tomava muito como base a matemática por conta dos cálculos, das tabelas, aquelas coisas toda né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Pra medir aquelas coisas toda, a economia, a política né? Os gráficos pra fazer quem sobe e quem desce na política...

Partícipe Ely: Eu posso falar?

Partícipe Vitor: Claro que sim!

Partícipe Ely: Eu não li não, viu. Mas quando ela falou nessa geografia aí, que serve mais pra isso aí, eu achei interessante... acho que os Estado Unidos tem um foco na educação grande e fala muito na educação dos Estados Unidos como é que ele usam a nova geografia som pra... pra... fazer esse tipo de... de... principalmente, pra fazer esse tipo de cálculo?

Neste extrait Vitor solicita a Sidy que exponha as suas apreciações pessoais postas nas anotações acerca das leituras realizadas em consideração a Nova Geografia. Depois Ely pediu permissão para falar e lançou um questionamento a Vitor sobre a utilização de métodos matemáticos nas análises dos fenômenos por essa concepção da Geografia.

Porém, o que se sucede é uma intervenção que não provoca reflexões críticas, tampouco colaboração das partícipes sobre suas considerações e, além disso, Vitor desconsidera o questionamento de Ely, conforme apresentado no extrait abaixo

Partícipe Sidy: Pronto foi só isso que eu escrevi.

Partícipe Vitor: Terminou?

Partícipe Ely: Me rebata!

Partícipe Vitor: É o seguinte...

Partícipe Sidy: Por que os números serviam como atestado da verdade né? A matemática.

Partícipe Vitor: Se observamos o titulo do texto é Rompendo significados.

No geral o que é que você, Sidy, mais especificamente... porque ela fez a leitura preliminar do texto...

O que é que você Sidy considera que a autora trata de que? No texto?

Partícipe Sidy: Ela tá tratando de...

Ressaltamos que neste momento ocorreu uma interrupção da supervisora escolar para tratar de assuntos da escola campo de pesquisa, provocando temporariamente uma paralisação das discussões-reflexivas. Com essa forma de tentar conduzir o processo reflexivo Vitor não prioriza ações não colaborativas, já que não conduz as partícipes à compreensão da influência da concepção da Nova Geografia na educação escolar e, ainda não consegue colaborar com Ely no seu processo de reflexão sobre suas considerações

teóricas. Ressalta-se que ely não realizou a leitura indicada e isso se configurou como uma ação não colaborativa. Prejudicial para as reflexões sobre seus conhecimentos e o não compartilhamento de interesses de formação. Porém, Vitor poderia ter provocado com questionamentos a reflexão das partícipes sobre suas colocações, mas apenas aponta as discussões num grau muito genérico, sem direcioná-las para os objetivos da sessão de estudos reflexivos, já apresentados, anteriormente, como veremos a seguir.

Partícipe Sidy: Voltando a pergunta né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Ele trata... trata né... porque o texto rompendo com o significado, ele trata exatamente da geografia não só no âmbito escolar. Ta entendendo?

E assim ele trata da geografia no contexto de tudo, no... no.. . no contexto da vida, no contexto do mundo,...

A geografia aqui... aqui... no caso, ele toma como base a geografia pra entender a política, pra entender a economia, a geografia pra se entender as causas sociais, a geografia pra... é por aí... eu fui riscando por aí...

A geografia pra se entender as causas sociais, as desigualdades, de cor, de raça, de dinheiro, tudo isso, tomando como base o estudo da geografia.

Foi isso que eu entendi na minha leitura, mas eu acho que não entendi muito bem, não entendi direito...

Partícipe Vitor: Mas é isso.

Partícipe Vitor: Ela trás essa discussão com os discursos geográficos.

Vocês podem ver que ela faz a discussão da Nova Geografia, o discurso da Geografia Crítica e o discurso da geografia humanística.

Ela trás essas três perspectivas de geográficas relacionadas ao discurso pedagógico, como ela chama.

E, então, ela trás a estruturação do processo das condições históricas das concepções geográficas na relação com a educação.

Como ela coloca com os discursos pedagógicos.

Nesse extrait, Sidy aponta sua compreensão teórica da forma como a temática em estudo é posta pela autora, mas Vitor não promove avanços com Sidy sobre as discussões das concepções geográficas e as suas influências no espaço escolar. Ele inicia sua exposição sem permitir situações que

possibilitassem o pensar reflexivo sobre os conhecimentos a serem elaborados, com Sidy e Ely, em colaboração.

A esse respeito, Ibiapina (2004, p. 21) afirma que:

O pesquisador que se engaja nesse tipo de trabalho cria condições necessárias para que os docentes participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao processo de desenvolvimento profissional do professor.

Desse modo, as ações não colaborativas realizadas por Vitor, que neste momento considerou Sidy e Ely apenas como aprendizes passivos, não auxiliou o processo de reflexão crítica, contribuindo para uma reflexão técnica que visa uma compreensão teórica, sem que façam as partícipes refletirem sobre a influência dessa teoria nas suas práticas de ensino, em particular da Geografia.

Esses aspectos ficam mais evidentes quando Vitor, na continuação das discussões, chama a atenção das partícipes para um determinado parágrafo do texto em estudo, faz a leitura e passa a explicar o questionamento feito por Sidy.

Partícipe Vitor: O que você anotou que não entendeu?

Tem alguma pergunta?

Partícipe Sidy: Eu anotei uma perguntinha já aqui: por que a Nova Geografia e a matemática?

Partícipe Vitor: Onde é a página?

Partícipe Sidy: Na página 59.

Após a leitura do parágrafo, Vitor inicia uma exposição oral sobre as considerações da autora do texto norteador do estudo por aproximadamente dezenove (19) minutos com raras interlocuções dos partícipes, ocorrendo, inclusive, situações que Ele fez interrupções nos momentos em que as partícipes tentaram expor suas ideias, desrespeitando as contribuições delas no processo reflexivo.

Partícipe Vitor: Alguma dúvida ainda com relação ao texto?

Partícipe Sidy: Não, eu só marquei aquela...

Partícipe Vitor: E com relação a Geografia Crítica?

Após esse momento dialógico entre os partícipes, Vitor passa a desenvolver longas exposições, com raros questionamentos. Essas ações não colaborativas impossibilitaram que o processo reflexivo avançasse para efetivar situações críticas colaborativas, uma vez que Vitor ao não obter resposta continuou com sua exposição. Isso caracteriza, ainda mais, as ações não colaborativas em que o processo dialógico não permitiu que os pares expusessem suas ideias e refletissem criticamente sobre a temática, que poderia ter permitido a elaboração dos conhecimentos das partícipes acerca das concepções geográficas e suas relações com as práticas de ensino da Geografia. Desse modo “construir novos sentidos, ou seja, novos conhecimentos, na medida em que se utiliza da reflexão e a partir das experiências nela existente, induz-nos a outras conclusões” (BENINCÁ e CAIMI, 2004 p. 60).

Apesar de no momento relatado não predominar práticas colaborativas, ao final da sessão de estudo, o partícipe Vitor ressaltou a importância das leituras serem realizadas, considerando que essas leituras iniciais sobre os textos são necessárias por provocarem as reflexões sobre as temáticas em estudo no processo de reconstrução dos conhecimentos acerca de conteúdos do temário geográfico.

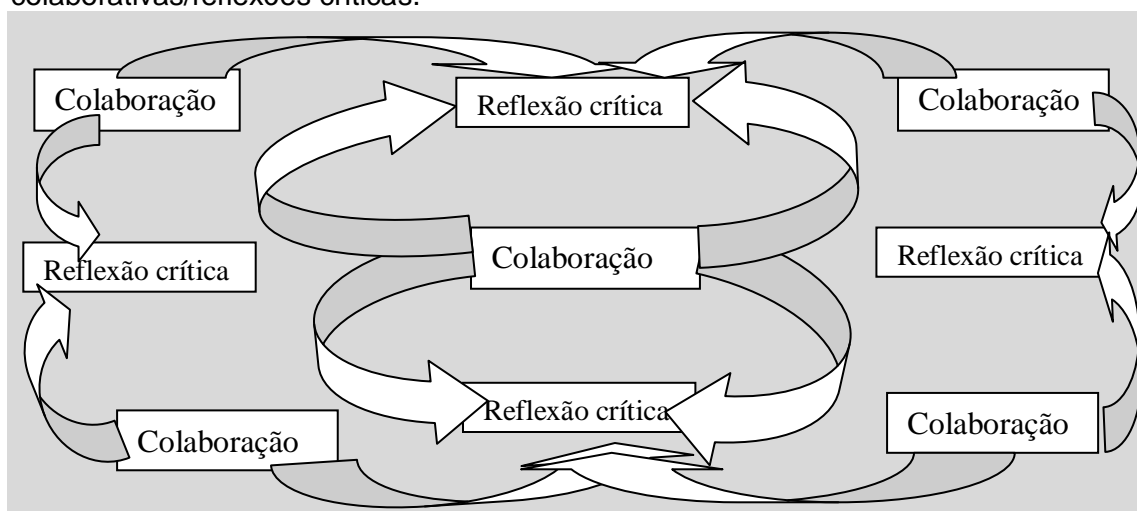
Ressaltamos que anteriormente a realização da sexta sessão de estudos reflexivos as negociações e desistências configurado no processo investigativo, já descrito no primeiro capítulo, provocou conflitos cognitivos em Vitor acerca dos procedimentos efetivados por ele junto as partícipes da pesquisa, já que tinham sido realizados todos os procedimentos metodológicos sugeridos pelos autores. Estes constituem referenciais da pesquisa, citados anteriormente, tais como: estabelecer relação entre interesse do objeto a ser investigado e as necessidades de formação dos partícipes, possibilitar a adesão por voluntariedade, efetivar decisões compartilhadas, entre outros.

Esses aspectos fizeram Vitor considerar que sua forma de compreender o processo investigativo colaborativo/reflexivo estava equivocada, pois pensava que na pesquisa colaborativa, os processos reflexivos, por meio dos procedimentos metodológicos, são possibilitados à medida em que os sujeitos são imersos em um contexto de situações investigativas/colaborativas.

Assim, considerou que, nesta modalidade de pesquisa, não eram as práticas colaborativas que faziam os partícipes pensarem o processo reflexivo como uma atividade necessária à reelaboração de saberes e práticas, mas passou a compreender que são as atividades reflexivas, por meio de estudos teóricos, que fariam os partícipes sentirem as necessidades de formação e passariam a colaborar com o processo de investigação.

Pensando dessa maneira, Vitor estabelece duas compreensões equivocadas, no estudo apresentado entre as relações entre pesquisa colaborativa e reflexão crítica. Essas compreensões equivocadas foram constatadas ao retomar estudos individualizados acerca dos referenciais que tratavam do processo de reflexão, principalmente, em Liberali (2008/2004), ilustrados nas figuras abaixo.

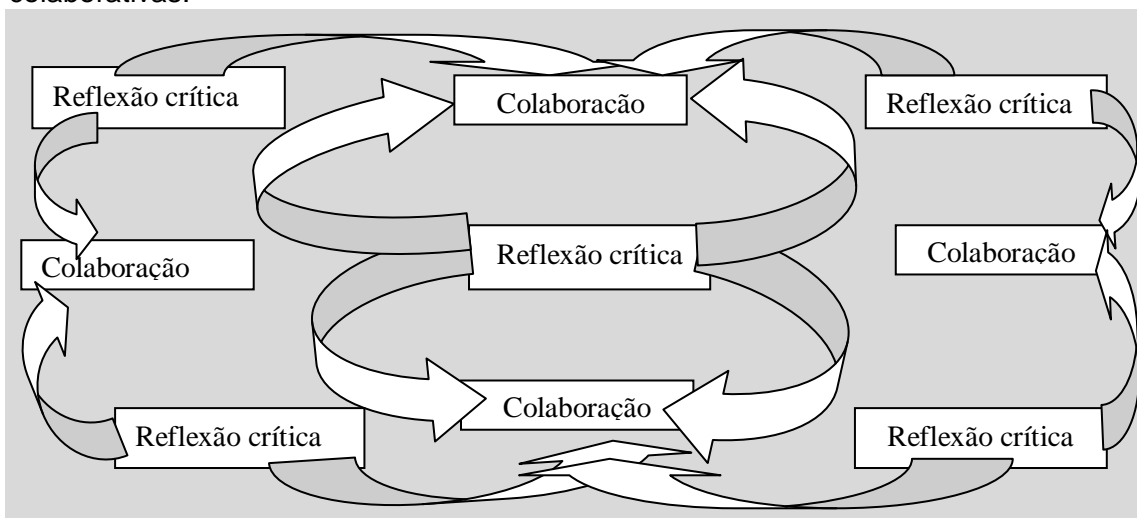
Figura 6 – 1ª compreensão linear de Vitor do processo de práticas colaborativas/reflexões críticas.



Fonte: Pesquisador e Liberali (2008/2004). Janeiro de 2011.

Esta figura representa a compreensão de Vitor da relação entre colaboração e reflexão crítica, considerando a colaboração como processo central e periférico, mas é a partir da colaboração, de onde parte todas as setas, que se efetivam as possibilidades de materialização do processo de reflexão crítica.

Figura 7 – 2ª compreensão linear de Vitor do processo de reflexões críticas/práticas colaborativas.



Fonte: Pesquisador e Liberali (2008/2004). Janeiro de 2011.

Da mesma forma que na figura 6, esta figura representa a forma de compreensão de Vitor sobre as relações entre o processo de reflexão crítica e a colaboração, sendo que na figura 7 o processo de reflexão crítica é o desencadeador da colaboração, pois parte dele todas as setas que possibilitaria condições à colaboração.

Segundo Liberali (2004) na reflexão técnica se estabelece um interesse sobre os conhecimentos que quer se produzir, mas com foco no controle e previsão dos eventos a serem realizados. Essa era preocupação de Vitor no primeiro caso, estabelecer procedimentos de pesquisa colaborativa para possibilitar as situações de reflexões críticas. Ainda com base nos estudos de Liberali (2008) a reflexão prática é caracterizada por necessidades funcionais em que os sujeitos tentam superar os problemas da prática pensando em conhecimentos construídos na prática, situação configurada no segundo caso, em que Vitor tentou superar os problemas práticos representados no contexto investigativo com base nas reflexões dos conhecimentos produzidos sobre suas práticas de pesquisa.

Os processos conflituosos que se configuraram no percurso investigativo permitiram a Vitor compreender e retomar reflexões críticas teórico-metodológicas acerca do processo investigativo. Assim, Vitor, por meio do processo de reflexão crítica sobre o seu fazer e seu saber passou a

ressignificar as suas práticas e conhecimentos que possibilitaram a compreensão dialética das relações entre reflexão crítica e colaboração.

A esse respeito, Benincá e Caimi (2004, p. 60) afirmam que:

Construir novos sentidos, ou seja, novos conhecimentos, na medida em que se utiliza da reflexão e a partir das experiências nela existentes, induz-nos a outras conclusões. O processo reflexivo produz propriamente o pensar humano. A lógica, utilizando-se do instrumento argumentativo, poderá conduzir a muitas outras descobertas, que poderão, por sua vez, modificar novamente o sentido do mundo, possibilitando a práxis.

Nesse sentido, Vitor passou a conduzir o processo investigativo de forma consciente, compreendendo que as práticas reflexivas e colaborativas se estabeleceram por meio de um processo em espiral, considerando que as reflexões críticas se efetivam nas relações com o processo colaborativo e que a colaboração se materializa por meio de processos de reflexões críticas, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 8 – Compreensão dialética do processo de reflexões críticas/práticas colaborativas.



Fonte: Pesquisador e Liberali (2008/2004). Janeiro de 2011.

Sendo assim, após a desistência das partícipes Ary e Ely, o processo investigativo passou a contar apenas com os partícipes Vitor e Sidy, situação que implicou em um redimensionamento do cronograma de estudos, agora, de acordo com as disponibilidades de Sidy. Considerando que de 01 a 10 de junho de 2009 se realizaria o processo de avaliações da escola e, no período, de 15

de junho a 30 de junho seria o recesso escolar, prorrogado, pela Secretaria de Educação, até o dia 06 de julho agendamos a sexta sessão de estudos reflexivos para o dia 09 de julho às 16h e 40min.

Assim, foi realizada a primeira sessão de estudo reflexivo, apenas, com a participação de Sidy e Vitor, em que realizaram, em dias anteriores, a leitura do texto Rompendo significados naturais (TONINI, 2003 p. 57 – 75), e as discussões/reflexões foram desenvolvidas de forma sistemática com os mesmos objetivos da sessão anterior. Isso se fez necessário em virtude, conforme já apontamos, dos objetivos não terem sido atingidos nos estudos realizados anteriormente.

A sessão de estudos reflexivos teve uma duração de aproximadamente 47 min. E foi realizada na sala de aula da partícipe. Inicialmente Vitor solicitou que fosse ressaltado o objetivo da sessão, e essa tarefa foi executada pela própria partícipe, conforme extrair abaixo.

Partícipe Vitor: Vamos começar?

Partícipe Sidy: Você pediu pra mim ler e identificar as concepções geográficas e as características. Né isso?

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sidy: Aí, eu fui lendo e botei a da tradicional, né isso?

Partícipe Vitor: Certo.

Partícipe Sidy: Que essa concepção é voltada para os interesses da classe dominante né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: E que visa obter apenas mão de obra mais qualificada.

Partícipe Vitor: Certo.

Partícipe Sidy: E botei que as características era o naturalismo, positivistas e empiristas.

Partícipe Vitor: Certo

E, aí assim, você destacou alguma...

Partícipe Sidy: Destaquei...

Partícipe Vitor: Com relação ao naturalismo, ao positivismo...

Partícipe Sidy: Não, não sei, foi... fui destacando assim...

Partícipe Vitor: Certo.

Partícipe Sidy: Cadê?

A partícipe Sidy ler um trecho do texto, apresentado no extraí abaixo.

Partícipe Sidy: Botei assim: assim para o positivismo o estudo deve restringir-se ao aspecto visual do real.

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Foi o que fui destacado...

Partícipe Vitor: Espera aí, no caso você tá no ponto 2. num é?

Partícipe Sidy: No 1 ô, No 2.1 aqui.

Partícipe Vitor: E aí, você destacou...

Partícipe Sidy: Que para o positivismo o estudo deve restringir-se ao aspecto visual do real.

Partícipe Sidy: Né?

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sidy: Né?

Aí, eu vi para...

Partícipe Vitor: Certo

Aí, você destacou que para o positivismo o estudo deve restringir-se ao aspecto visual do real.

Isso foi o que você destacou, como característica dessa geografia?.

Partícipe Sidy: Foi.

Partícipe Vitor: Então você compreendeu o que com isso? Com essa característica?

Partícipe Sidy: Assim, que eles só acreditavam naquilo que estava ali, na presença deles né.

Partícipe Vitor: Humhum

Para complementar o que você esta colocando sobre o positivismo no parágrafo.

Partícipe Sidy: Aqui...

Partícipe Vitor: Começa assim ô: em outras palavras...

Partícipe Sidy: Aqui.

Partícipe Vitor: Exatamente.

É real para o positivismo tudo aquilo que pode ser provado pelos sentidos e que assume uma regularidade, estabelecendo-se como lei, numa relativa invariável regular.

Então o que é que a autora está colocando?

Que pra o positivismo o real é aquilo que os sentidos podem perceber. Aquilo que a gente, vê que a gente sente...

Nesse *extrait*, fica evidente que a participante Sidy direcionou suas atenções, nos momentos de estudos, para os objetivos expostos por Vitor no término da sessão anterior. Isso conduziu Sidy a direcionar as suas reflexões sobre a temática em estudo.

A mediação efetivada por Vitor possibilitou o processo de reflexões críticas e permitiu ações colaborativas na elaboração de conhecimentos de Sidy acerca dos temas estudados. Isso porque Sidy passou a considerar os fundamentos que norteiam os ideários das concepções geográficas, inclusive, destacando a sua compreensão sobre eles (Partícipe Vitor: Então você compreendeu o que com isso? Com essa característica? Partícipe Sidy: Assim, que eles só acreditavam naquilo que estava ali, na presença deles né).

Além disso, Vitor se mostrava, ainda mais, colaborador quando retomou o trecho do texto e exemplificou sua compreensão para Sidy, permitindo que a sua compreensão fosse ainda mais enfática, contribuindo para o processo reflexivo de compreensão do estudo em foco (- Partícipe Vitor: Então o que é que a autora está colocando? - Partícipe Vitor: Que pra o positivismo o real é aquilo que os sentidos podem perceber. Aquilo que a gente vê, que a gente sente...).

Essa situação, também fica evidente no *extrait* abaixo, em que Vitor solicitou que Sidy esclarecesse sua compreensão acerca da leitura que faz considerações sobre a Geografia Crítica.

Partícipe Vitor: O que sobre a geografia crítica, você destacou mais que quer discutir?

Partícipe Sidy: Nessa página.

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Sidy: Aqui ô: a concepção geográfica crítica prima por um conhecimento maior da dinâmica interna do processo do ensino e as condições externas a escola. Para isso, formamos agentes participativos na sociedade, diferindo das práticas docentes tradicionais que reforçam uma geografia limitada a superficialidade da realidade em que basta observar e perceber, analisar e descrever e interpretar somente o que é permitido através dos

sentidos, como se a realidade do espaço geográfico fosse um dado do sensível.

Partícipe Vitor: Humhum

E, aí, o que você poderia colocar sobre isso?

Partícipe Vitor: Que aí, ela vai tá comparando como a geografia critica...

Partícipe Sidy: Isso aqui é como... isso aqui é como... não é como tava lá na tradicional né.

É, que essa aqui, não quer que se preocupe em ver e repetir. Ele quer que você veja observe e analise aquele contexto lá.

Partícipe Vitor: Exatamente.

Apesar que, de forma ainda inicial, Sidy apresentou sua compreensão sobre o ideário da concepção crítica da Geografia, considerando, inclusive, que se diferencia da concepção tradicional isso aponta que as leituras realizadas por Sidy lhes possibilitaram desenvolver o processo lógico da comparação, com relação às concepções geográficas. Esse aspecto fica evidente quando a partícipe passou a colocar as diferenças entre as concepções crítica e tradicional, tomando como referência o instrumento texto norteador do processo de reflexões (Partícipe Sidy: Isso aqui é como... isso aqui é como... não é como tava lá na tradicional né. Partícipe Sidy: É que essa aqui não quer que se preocupe em ver e repetir. Ele quer que você veja observe e analise aquele contexto lá.).

Esse processo de reflexões críticas acerca dos estudos realizados sobre os fundamentos epistemológicos da Geografia fica, ainda, mais evidente no extrat abaixo, em que Sidy destacou considerações acerca da concepção geográfica humanística, norteadas pelos fundamentos da fenomenologia.

Partícipe Sidy: Eu destaquei agora só nessa página.

Partícipe Vitor: Destacou mais aonde?

Partícipe Sidy: Na 67.

Partícipe Vitor: Então pode falar.

O que foi que você destacou na 67.

Partícipe Sidy: Aqui, ainda, sobre a fenomenologia

Partícipe Vitor: Certo, ainda, geografia humanística.

Partícipe Sidy: Isso.

Aponta pra a produção sobre os inquéritos, sobre a escola e os livros didáticos...

Partícipe Vitor: Certo

Partícipe Sidy: Para a produção dos livros didáticos que deixariam de lado os tópicos tradicionais dos livros textos e se daria um direcionamento ao estudo mais... mais temas que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes envolvendo situações nas quais se faz presente tanto ao aluno como o próprio professor.

Nessas atividades a busca é pela a essência da experiência de vida descrita e não pela apropriação do significado do conceito envolvido, pelo menos não na forma do conceito científico.

Partícipe Vitor: Exatamente.

O que é que você tá compreendendo?

Partícipe Sídý: Eu, eu compreendi assim: que eu acho que... achei que....

Que... que quando ele... quando ele diz que fosse voltado pra o aluno... eu comecei a entender assim...

Pra gente não dá as coisas tão lá do sul e aqui do nordeste desse as coisas aqui do nordeste né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Mas quando ele diz aqui embaixo que, que vai ô...

Não pela apropriação do significado do conceito envolvido, pelo menos não na forma dos conceitos científicos.

Eu acho, aqui, que ele já tá errado.

Por que você pode tratar dos conceitos daqui nosso, mas não deixando de lado os conceitos científicos porque, aí também, era ficar subjetivo demais já.

Ser usado só os seus conhecimentos, único os seus e dos seus alunos e deixar os outros conhecimentos todo de lado.

Partícipe Vitor: Esse é o ponto da fenomenologia.

A subjetividade, no que o sujeito entende, na percepção...

Por isso não existe uma compreensão mais adequada, mas existe varias compreensões do fenômeno...

Partícipe Sidy: Várias compreensões do fenômeno

Partícipe Vitor: Por quê?

Partícipe Sidy: Por que cada um tem a sua.

Partícipe Vitor: Exatamente.

No extrat, Vitor estabeleceu ações colaborativas de relações dialógicas reflexivas críticas sobre os conhecimentos, considerando que solicitou a Sidy que explicasse suas compreensões sobre as concepções geográficas, neste caso, a perspectiva Humanística. Assim, possibilitou um processo de reflexões críticas sobre os fundamentos que norteiam a referida concepção geográfica.

Além disso, Sidy manteve uma postura crítica quando fez uma contraposição ao que está posto na leitura do instrumento texto-norteador das reflexões para expressar seu posicionamento acerca do referencial teórico em foco. Isso a tornou produtora de reflexões dos seus conhecimentos teóricos, cujos conhecimentos devem ser compreendidos como instrumentos norteadores da apreensão das atividades práticas histórico-sociais efetivadas pelos sujeitos conscientes, que são construtores das suas histórias de vida social e profissional (AGUIAR e FERREIRA, 2007).

Após o estudo, Vitor destacou que a próxima sessão seria sobre os conceitos geográficos. Por esse motivo, gostaria de desenvolver uma observação colaborativa anterior a discussão em foco. Assim, agendou com Sidy um dia para discutir os objetivos, finalidades e os aspectos que seriam debatidos no plano da observação (anexo C).

No dia 14 de julho foi deflagrado um indicativo de greve pelo sindicato da categoria de trabalhadores em Educação do município de Ceará Mirim/RN, situação que fez a partícipe Sidy aderir ao movimento dos trabalhadores, impossibilitando a realização da aula que seria observada. Assim, concordamos que com retorno das aulas nos reuniríamos para discutir os aspectos da observação.

No dia 21 de julho 2009, a categoria de trabalhadores decidiu decretar greve por tempo indeterminado comprometendo a continuidade dos estudos acerca dos conceitos geográficos, já que o objeto de pesquisa está relacionado com o processo de elaboração conceitual e das práticas de ensino, em particular, na Geografia. Essa interrupção se justificou em virtude de termos que desenvolver uma observação das práticas de ensino, anterior ao processo de intervenção, na elaboração conceitual para podermos estabelecer parâmetros de análises da reelaboração dessas práticas e do conceito de território.

Sendo assim, o processo de continuação dos estudos só seria reiniciado, decisão construída com a partícipe Sidy, a partir do momento em que o movimento grevista fosse encerrado. A partícipe foi contactada e reafirmou o início dos encontros apenas com a finalização da greve, mas confirmou que seria possível, antes do encerramento do movimento grevista, realizar um encontro para discutirmos o plano da observação e as questões norteadoras das ações reflexivas. Esse encontro ocorreu no dia 04 de agosto de 2009.

Com o encerramento do movimento grevista, no dia 21 de agosto de 2009, agendamos para o dia 11 de setembro do referido ano, a realização da observação da aula de Geografia ministrada pela partícipe. Esta aula seria norteada pelo plano de aula elaborado por Sidy no início do processo de construção do objeto de pesquisa que, fora instrumento de construção dos dados acerca dos seus conhecimentos prévios. Neste dia, após a realização da observação, a partícipe foi orientada a relatar, no diário, a aula, norteado pelas questões do roteiro da observação (anexo C) das ações reflexivas, discutido no dia 04 de agosto.

Sequencialmente agendamos para o dia 18 de setembro de 2009, a sétima sessão de estudos reflexivos, acerca dos conceitos Geográficos que teve como instrumento o texto norteador do processo reflexivo O que é a unicidade geográfica? (SILVA, 2002). Essa sessão não foi realizada porque foi agendada no mesmo dia do encontro de formação em Educação especial promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, sua concretização aconteceu no dia 25 de setembro de 2009.

Esta sessão de estudos reflexivos com duração de, aproximadamente, uma hora (1h), teve como objetivos: realizar discussões reflexivas sobre os significados dos conceitos geográficos de Espaço, Lugar, Território, Região e Paisagem, apreender as relações espaço/temporais dos conceitos geográficos; compreender as relações entre esses conceitos e familiarizar-se com as propriedades particulares, singulares e gerais da conceitualização científica de Território.

Sidy, nesta sessão de estudos reflexivos, demonstrou posturas de práticas colaborativa com relação às responsabilidade e necessidades de

leitura e reflexões críticas sobre o objeto de estudo, conforme apresentado no extrait abaixo:

Partícipe Vitor: Hoje vamos discutir esses textos sobre os conceitos geográficos.

Você lembra do que foi que eu coloquei pra você com relação ao texto?

Que você lesse com a intenção...

Partícipe Sidy: De... de... de perceber que ela não faz separação entre... os conceitos...

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Sidy: Que não faz a separação entre os conceitos, você disse a mim assim.

Você disse pra mim olhar né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Que ela não faz separação, como... como eu separo tudinho.

Como o plano que você disse que era de território e eu disse que não, que era de paisagem. Né isso a minha aula?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Por que eu faço a separação paisagem, território tudo separado.

Aí, você mandou olhar, aqui no texto, que ela bota que é uma coisa só. né?

Aí, eu fui lendo, eu li o texto todinho né.

Eu comecei a escrever aqui...

Partícipe Vitor: Uma outra coisa: lembra que eu pedi que quando você fosse lendo anotasse no seu diário.

Partícipe Sidy: Sim.

Partícipe Vitor: Então, você escreve, tá certo?

Partícipe Sidy: Certo

Conforme apresentado no extrait Sidy cumpre com os encaminhamentos orientados por Vitor, que atuou como sujeito mais experiente no processo de mediação das reflexões críticas sobre os estudos teóricos acerca da Geografia. Isso evidencia que Vitor, após ter reelaborado seus conhecimentos acerca da sua compreensão sobre o processo de reflexões críticas e práticas colaborativas, em contextos investigativos e formativos, como já apresentamos anteriormente, passou a efetivar práticas colaborativas e reflexivas com Sidy, já

que em outras sessões não demonstrou que tenha feito qualquer tipo de orientação para as leituras reflexivas a serem realizadas por Sidy.

Esse aspecto se configurou em um procedimento importantíssimo na realização dos estudos reflexivos, situação em que Vitor, que atua como partícipe e pesquisador formal, manteve postura colaborativa em que permitiu a Sidy a efetivação de uma atenção no foco de estudo, dando-lhe a possibilidade de expressar suas opiniões. Dessa forma, “a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas ente as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas e o pesquisador com o potencial de formador [...]” (IBIAPINA, 2008 p. 20).

No extrat a seguir, Sidy demonstra entender que os conceitos devem ser compreendidos nas suas relações de unicidades (SILVA, 2002), ressaltando que na elaboração do seu planejamento, instrumento norteador da construção dos conhecimentos prévios e da observação de sala de aula, entendia que a aula era direcionada apenas para o ensino do conceito de paisagem, mas com o processo de estudos e reflexões passou a entender que, mais especificamente, no referido planejamento, poderia ter ministrado aula sobre território.

Partícipe Vitor: E aí, o que você quer colocar primeiro?

Partícipe Sidy: Eu li o texto todinho né.

Aí, quando fui percebendo que ela junta numa Geografia só, numa Geografia única.

Anotei aqui: que a Geografia é onde todos os conceitos se interligam e não há possibilidade de estudar um deles separado, pois ao estudarmos vemos a necessidade de se buscar outros conceitos para completar o que estamos vendo.

No meu caso, quando fui fazer o meu plano que a dificuldade é que eu... eu... não... não vi que aquilo lá era de território de jeito nenhum. Né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Mas só que quando eu dei a aula, quando eu fui escrever, quando eu li isso aqui, eu vi que não era só de paisagem ele era, também, de território.

O território ali... o território social onde vive os trabalhadores da cana, né?
Como os meninos mesmos disseram na sala de aula né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Que o território não é só o chão onde a gente pisa, no caso, quando a gente estudou, a gente pensou que território era só aquele pedaço ali...

Território era o que? Era o chão, era o município, era o país, era num sei o que. Né?

Só que quando a gente vai lendo esse texto aqui, pelas partes aqui não sei em que parte...

E que a gente vai pegando outros livros aqui, eu fui pegando outros livros e fui lendo ele fala de território num todo, território social que é... que é... que é a vivência do homem né, que ela diz aqui numas partes aqui...

Que você vai vivendo aqui... a escola em si é só uma escola, mas quando a gente bota o social dentro dela que é os alunos, o professor a aula já passa a ser um território de saber.

Né isso que ela vai dizendo aqui?

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Sidy: E...

Partícipe Vitor: Pode falar fique a vontade.

Partícipe Sidy: Aí, eu fui entendendo que é mesmo que ele é... num é uma coisa só que a Geografia é...

Como a gente estudou antigamente é um globo né que a gente vai... todo se interligando, que uma coisa se interliga a outra.

Partícipe Vitor: É isso.

O que ela tá colocando é exatamente isso.

O que é a unicidade geográfica.

E coloca que não temos como compreender um conceito separado do outro.

Eles existem nas relações.

Assim, fica evidente que o processo de leitura e reflexões efetivado pela partícipe Sidy permitiu a reelaboração de conhecimentos acerca das relações estabelecidas entre os conceitos, ou seja, da unicidade/plural que existe entre os conceitos efetivados, mesmo que de forma empírica, por meio das suas relações entre os atributos gerais, neste caso a relação espaço/temporal ("Que você vai vivendo aqui... a escola em si é só uma escola, mas quando a gente

bota o social dentro dela que é os alunos, o professor a aula já passa a ser um território de saber”).

Desta forma, são estabelecidas ações colaborativas de reflexões críticas acerca do processo de elaboração de conhecimentos conceitual como das práticas de ensino, já que a partícipe Sidy afirma que: “No meu caso, quando fui fazer o meu plano que a dificuldade é que eu... eu... não... não vi que aquilo lá era de território de jeito nenhum. Né?”. “Mas só que quando eu dei a aula, quando eu fui escrever, quando eu li isso aqui eu vi que não era só de paisagem ele era também de território”.

No extrat seguinte Sidy expressa de forma mais clara sua as relações entre os conceitos, explicando e exemplificando.

Partícipe Vitor: Inicialmente ela destaca sobre qual conceito?

Partícipe Sidy: O de lugar?

Partícipe Vitor: Isso.

Tem alguma coisa que você destacou com relação ao conceito de lugar?

Dúvidas, exemplificar como ela explica esse processo de relações entre os conceitos

O que ela esta falando é dessa relação que você destacou antes.

Compreender os conceitos com suas especificidades...

Partícipe Sidy: Eles são únicos, mas se juntam pra se multiplicar...

Partícipe Vitor: Fazem outras relações...

Partícipe Sidy: Outras relações.... é.

Partícipe Vitor: O lugar... tratar o conceito como um fenômeno, uma forma de pensamento...

Ele tem relação com o território.

Partícipe Sidy: Ela fala aqui no texto que o lugar num é só o lugar construído. Né?

Partícipe Vitor: Humhum

Num é só o lugar construído.

Que as pessoas, é... o que a pessoa faz e o que a pessoa deixa de fazer...

Partícipe Sidy: Tudo isso, também, vai fazer parte deste lugar.

Desse lugar onde a pessoa habita.

A pessoa que construiu o lugar, como essa pessoa vivia socialmente no lugar onde construiu, como essa pessoa se divertia, o que comia, tudo isso, vai fazer parte daquele lugar.

Me lembrou daquela música cidadão onde tudo aquilo naquele lugar que ele construiu tinha parte dele.

Então ele já falava desse conceito de lugar, na música.

Num é?

Partícipe Vitor: Exatamente.

Nesse *extrait*, Sidy já passa a compreender sobre as unicidades/pluralidades entre os conceitos, mas também, demonstrando que um conceito é único e múltiplo ao mesmo tempo (Eles são únicos, mas se juntam pra se multiplicar...). Com isso, percebemos, ainda, que Sidy passa a abstrair atributos necessários aos conceitos geográficos. Neste caso o conceito de lugar (“[...] lugar onde a pessoa habita”). Isso implica em afirmar que o processo de intervenção na reelaboração de conhecimentos conceitual de Sidy possibilitou a apreensão do processo lógico que permite ao conceito revelar sua natureza contraditória apresentada nos nexos e relações. (FERREIRA, 2009).

No *extrait* seguinte, Sidy apresenta evoluções na abstração dos atributos múltiplos e necessários aos conceitos geográficos, como da familiarização e abstração de atributos essenciais à conceitualização científica de território.

Partícipe Vitor: Sidy diante dessas discussões que já fizemos, já identificamos alguns atributos que fazem parte dos conceitos.

Quais atributos são esses?

Partícipe Sidy: O trabalho, o tempo e... e....

Partícipe Vitor: Lembra do outro?

Partícipe Sidy: Espera aí!

Partícipe Vitor: Você lembra que quando deu o exemplo do trabalho do cidadão ele estabeleceu relações com o o que?

Com outras pessoas, com o lugar onde ele vive...

Partícipe Sidy: Por que se a gente for falar na sala de aula é de ensino aprendizagem num é?

Partícipe Vitor: Isso

Partícipe Sidy: É uma relação de ensino-aprendizagem

Partícipe Vitor: Certo

Mas ela vai citar na pagina seguinte...

O lugar é construído é... imensuráveis números de lugares que o agiganta por trás da nossa visão sensível.

Assim como qualquer espacialidade produzida sintetiza inúmeras relações sociais, o lugar se alonga mais ainda pelas relações e interações para o trabalho imediato...

A gente já falou nesse...

Partícipe Sidy: No trabalho, no trabalho.

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sidy: No trabalho e já falou nas relações sociais também.

Partícipe Vitor: É esse...

Partícipe Sidy: Mas num já falou nas relações sociais?

Partícipe Vitor: Esse é um atributo dos conceitos da geografia.

Partícipe Sidy: Por que a gente começou falando das relações sociais né?.

Da convivência do ser com outro ser, interligando o conceito...

Partícipe Vitor: Então, nesses atributos, a gente já distinguiu três.

Partícipe Sidy: O trabalho..

Partícipe Vitor: O trabalho.

Partícipe Sidy: As relações sociais.

Partícipe Vitor: As relações sociais.

Partícipe Sidy: E as... é... mas as interações é as relações sociais...

Partícipe Vitor: O trabalho, as relações sociais e qual?

Partícipe Sidy: Eu já esqueci o nome.

Partícipe Vitor: Esse aspecto da mobilidade?

Que ela vai citando sobre as montanhas...

Partícipe Sidy: O tempo!

Partícipe Vitor: O tempo.

Partícipe Sidy: Então são as relações sociais, o trabalho e o tempo.

Nesse extrait, Vitor demonstrou-se colaborativo considerando, por meio de questões norteadoras, a reflexão de Sidy acerca de abstrações dos atributos identificados nos estudos e discussões/reflexões, ou seja, efetivando a ação colaborativa de valorizar o conhecimento e experiência do outro. Para isso, Vitor tenta focar a atenção da partícipe nos atributos relações sociais,

trabalho e tempo. Esses atributos, apesar dos dois primeiros serem atributos múltiplos a território, nos conceitos geográficos são essenciais, para que ocorram as abstrações sobre a conceitualização científicas de território, categoria de análise desta pesquisa, “a abstração é um processo mental complexo. Como todos os outros processos mentais a abstração inicia-se pela separação de algumas propriedades sensório-perceptíveis dos fenômenos, uma vez que a realidade é multifacetada” (FERREIRA, 2009 p. 59).

No extrat abaixo Vitor procura possibilitar situações reflexivas acerca do atributo tempo na conceitualização científica de território, situação que permite a Sidy familiariza-se com a compreensão da mobilidade social que ocorre nos processos de territorialização e desterritorialização.

Partícipe Vitor: Vamos tentar nos apropriar dos atributos que ela destaca acerca do conceito de território.

O que ela diz que é essencial, que determina um território?

Por que território é um território e não é um lugar?

Ele é um território apesar de ter relações com o lugar.

Você destacou alguma coisa de território? Você lembra-se do que ela fala sobre território.

Partícipe Sidy: Não, não lembro não.

Partícipe Vitor: Vamos ver então.

Logo nesse primeiro parágrafo: território geográfico deve ser abordado segundo um processo de territorialização responsável pelas territorialidades justapostas, no território anterior que por sua vez também sofreu um processo de territorialização.

O que ela quer dizer com isso?

Partícipe Sidy: Que sofreu mudanças?

Partícipe Vitor: Sofreu mudanças.

Quais foram os atributos que a gente destacou anteriormente?

Partícipe Sidy: O tempo, as relações sociais e...

Partícipe Vitor: Pode olhar a vontade.

Partícipe Sidy: O tempo, o trabalho e as relações sociais.

Partícipe Vitor: Lembra quando ela coloca aqui: deve ser abordado segundo um processo de territorialização responsável pelas territorialidades justapostas

no território anterior que por sua vez também sofreu um processo de territorialização.

Aí, você disse o que?

Partícipe Sidy: As mudanças.

Partícipe Vitor: Mudanças de que?

Partícipe Sidy: Mudanças nas relações das pessoas, na paisagem...

Com o trabalho das pessoas vão se modificando tudo né?

Partícipe Vitor: Mudanças nas relações das pessoas, na paisagem...

Partícipe Sidy: Mudança no tempo que as pessoas tinham e agora não tem mais, pra fazer as coisas.

Partícipe Vitor: Isso, mas o tempo se estabelece de outra forma.

Quando ela diz que o território deve ser abordado segundo o processo de territorialização responsável pelas territorialidades justapostas...

Partícipe Sidy: Num território anterior.

Partícipe Vitor: Então?

Partícipe Sidy: O tempo de antes e o de agora.

Partícipe Vitor: Sim.

Mas antes ele era o que?

Ele deixava de ser um território?

Partícipe Sidy: Sidy não.

Partícipe Vitor: Ele era um...

Partícipe Sidy: Território

Partícipe Vitor: Mas de quem era aquele território?

Anteriormente?

Partícipe Sidy: Dos antepassados.

Partícipe Vitor: E agora de quem é o território?

Partícipe Sidy: Nosso.

Para que Sidy compreendesse o processo de territorialização e desterritorialização, foi necessário apreender atributos essenciais do conceito de território. Neste sentido, Vitor desenvolve as discussões reflexões sobre o atributo de tempo, já que as mobilidades do fenômeno território estão intimamente relacionadas ao processo de apropriação territorial pelos agentes sociais que implementam relações de poder em um dado espaço/tempo. Assim, Vitor possibilita a Sidy desenvolver reflexões acerca do atributo tempo na conceitualização de território (Vitor: “Quando ela diz que o território deve ser

abordado segundo o processo de territorialização responsável pelas territoriliade justapostas...” Sidy: “O tempo de antes e o de agora”.) “[...] territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias” (SOUZA, 1995 p.81).

No extrait seguinte, Vitor ainda continua mediando o processo de abstração dos atributos necessários e suficientes da conceitualização de território com Sidy. Desta vez conduz a partícipe à abstração do atributo delimitação física.

Partícipe Vitor: Não deixa de ser nosso, mas vamos relacionar aquele plano de aula que você fez.

Você falou o da usina.

Partícipe Sidy: Da usina.

Partícipe Vitor: O território, de quem era o território?

Partícipe Sidy: O território quando ele era a mata ele era da nação, por que a mata não tinha dono.

Partícipe Sidy: E, hoje, o território faz parte do proprietário da usina.

Partícipe Vitor: Então como temos que compreender isso?

Que por meio do tempo esse território se apropria e se desapropria.

Partícipe Vitor: Então antes de formar esse comunidade de Ceará Mirim quem vivia aqui?

Partícipe Sidy: Os índios.

Partícipe Vitor: Era um território indígena. E depois?

Partícipe Sidy: Ficou... ficou com os escravos. Né isso?

Partícipe Vitor: Com os escravos...

Partícipe Sidy: Os senhores de engenhos.

Partícipe Vitor: Já se estabeleceu um outro território.

Partícipe Sidy: Território.

Partícipe Vitor: E é...

Partícipe Sidy: São as relações sociais.

Partícipe Vitor: São as relações sociais, só que é um tipo de relação social.

Não deixa de ser porque existe trabalho entre outras relações...

Vamos ver o que a autora coloca.

Qualquer territorialização se dá por interesse em se apropriar e em gestar.

Então para que essas comunidades ou grupos sociais delimitassem o seu território eles fizeram o que?

Partícipe Sidy: Pra que eles delimitassem o território?

Partícipe Vitor: Pra dizer: esse território é meu eles fizeram o que?

Partícipe Sidy: Demarcaram

Partícipe Vitor: Demarcaram através de que?

As terras através de que?

Partícipe Sidy: De... naquela época de....

Partícipe Vitor: Vamos supor...

Partícipe Sidy: De passadas de braças né?

Partícipe Vitor: De barreiras naturais.

Partícipe Sidy: Naturais é.

Partícipe Vitor: Até ali, naquele local, lá é da minha aldeia.

Isso, colocamos como delimitação física.

E, então.

Ceará mirim para se estabelecer enquanto município, também, fez isso.

Partícipe Sidy: Teve que demarcar as suas terras.

Partícipe Vitor: Isso

A usina da mesma forma.

Partícipe Sidy: Demarcou as suas terras também.

Partícipe Vitor: Então, é um atributo essencial de território essa demarcação...

Partícipe Sidy: De território.

Partícipe Vitor: Que tipo de demarcação?

É um atributo essencial de território.

Partícipe Sidy: A demarcação

Partícipe Vitor: Isso de território, não dos outros conceitos. Lembra?

Partícipe Sidy: Lembro, está marcado aqui.

Apesar do atributo delimitação física se configurar como empírico perceptível, ou seja, pode ser apreendido de forma perceptivo-imediata, foi necessário que Vitor atuasse com Sidy para que se estabelecesse a identificação do referido atributo (Vitor: Então pra que essas comunidades ou grupos sociais delimitasse o seu território eles fizeram o que? Sidy: Pra que eles delimitassem o território? Vitor: Pra dizer: esse território é meu eles fizeram o que? Sidy: Demarcaram). Assim, Vitor colaborou com a elaboração de conhecimentos de Sidy para o processo de construção e desenvolvimento conceitual, já que por meio da linguagem, provocou reflexões e solicitou

exemplificação da partícipe acerca do referido atributo. Isso possibilitou a Sidy abstrair a delimitação física como atributo necessário a conceituação de território.

No extrat seguinte Vitor efetivou um diálogo que permitiu a Sidy abstrair o atributo gestão de poder como essencial a conceitualização de território, numa perspectiva crítica. Assim, iniciou a intervenção para a apreensão do referido atributo negando a conceitualização de território na perspectiva tradicional da Geografia e utilizando o texto (SILVA, 2002) como instrumento norteador do processo de reflexões críticas acerca da conceitualização.

Partícipe Vitor: Se a gente ficar considerando que o território é só um país, um estado ou uma nação.

O território não é só um país, um estado ou uma nação.

A exemplo disso a autora vai citar algumas situações. Você lembra?

Partícipe Sidy: Eu... num...

Partícipe Vitor: Ela vai falar de traficantes, prostitutas...

Partícipe Sidy: Ah eu lembro

Partícipe Vitor: Então ela diz o que?

Partícipe Sidy: Que.. que... eles demarcam os territórios pelo campo de atuação deles.

Partícipe Vitor: Exatamente...

E eles fazem o que?

Partícipe Sidy: Eles demarcam o território.

Partícipe Vitor: Demarcam, mas pra eles demarcarem e não permitir que nenhum outro grupo venha e se aposses daquele território.

Que tipo de relação eles estabelecem com os outros grupos?

Uma relação de que?

Ele se apropriou do território. Ele passa a gerir.

Partícipe Sidy: A gerir...

Ele é o gestor.

Partícipe Vitor: Então, tem outro atributo essencial ao processo de territorialização.

Esse processo de se apropriar e de gerir.

Partícipe Sidy: É a demarcação e a gestão

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sidy: Tudo isso é território né?

Partícipe Vitor: Isso.

Mas essa gestão, essa demarcação, essa apropriação implica em uma relação.

E que tipo de relação é essa?

Partícipe Sidy: De medo.

Partícipe Vitor: De medo, mas esse medo é estabelecido através de que?

Partícipe Sidy: Da força.

Partícipe Vitor: E a força implica em que?

Partícipe Sidy: No trabalho.

Partícipe Vitor: Através do medo e da força eles tem o que na mão?

Partícipe Sidy: O poder.

Partícipe Vitor: Então esse é mais um atributo essencial ao conceito de território.

São atributos do conceito de território a delimitação, esse aspecto da...

Partícipe Sidy: Gestão.

Partícipe Vitor: E...

Partícipe Sidy: O poder.

Partícipe Vitor: Porque se eu não tiver o poder...

Partícipe Sidy: Eu não posso demarcar.

Partícipe Vitor: Como eu posso demarcar...

Partícipe Sidy: Como eu vou dizer que ali é meu. Né isso?

Partícipe Vitor: Exatamente.

Consideramos que Vitor mediou, por meio de um processo de intervenção dialógica, a elaboração conceitual de Sidy, acerca de compreensão das relações existentes entre o processo de territorialização e as relações de poder, inerentes ao fenômeno em foco, por um processo de reflexões no qual a partícipe estabeleceu uma apreensão da propriedade delimitação física, como atributo do conceito em estudo, relacionando as relações de gestão de poder inerentes a produção do território.

Nesse processo de elaboração conceitual, Vitor efetivou práticas colaborativas por meio da reflexão crítica, a partir da mediação dialógica, para que Sidy ampliasse suas compreensões do fenômeno em foco. Essa esteve atrelada as experiências imediatas e estabeleceu graus de generalidades distintas (concretas e abstratas), quando ela identifica os atributos essenciais à conceituação científica de território (Sidy: “É a demarcação e a gestão”, Vitor:

“São atributos do conceito de território a delimitação, esse aspecto da...”, Sidy: “Gestão”, Vitor: “E...” Sidy: “O poder”). “No processo de elaboração conceitual, os procedimentos lógicos da identificação e classificação revestem-se de grande importância, à medida que o seu domínio é que possibilita a aplicabilidade dos conceitos” (FERREIRA, 2009 p.121).

Nesse sentido, Vitor retomou com Sidy o processo de identificação e classificação dos atributos da conceitualização científica de território numa perspectiva crítica, fazendo com que a partícipe destacasse as propriedades distintivas e não distintivas e, em alguns momentos, pediu que exemplificasse tais propriedades, como veremos no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Mas, a gente lembra de uma coisa que a autora colocou antes. Que o território antes não é o mesmo...

Partícipe Sidy: Agora.

Partícipe Vitor: Então, tem um outro atributo.

Qual o atributo que pode fazer a relações entre esses conceitos e os outros?

Partícipe Vitor: Que a gente já destacou?

Partícipe Sidy: A modificação.

Partícipe Vitor: Quais foram os atributos que a gente já destacou?

Partícipe Sidy: O tempo, o trabalho e as relações sociais.

Partícipe Vitor: E, quando eu falo que o território de antes não é o de agora?

Qual o atributo que pode representar esse movimento?

Partícipe Sidy: O de antes não é o de agora?

Partícipe Vitor: Sim

Partícipe Sidy: É as relações sociais?

O tempo.

Partícipe Vitor: Por quê?

Partícipe Sidy: As mudanças ocorridas durante esse tempo, esse... percurso todo de... do antes, do anterior até chegar no agora.

Partícipe Vitor: E nunca deixou de ser um território.

Partícipe Sidy: É.

Partícipe Vitor: Mas, não precisa ser um tempo longo, mas tempos cronológicos curtos.

Podemos dar exemplos das prostitutas.

Geralmente elas ficam de que horas.

Partícipe Sidy: No noturno.

Partícipe Vitor: Isso, e depois quando amanhece elas estão ali?

Partícipe Sidy: Não

Partícipe Vitor: Então passa a ser território de quem?

Partícipe Sidy: Do comércio, do turismo, de qualquer outra coisa.

Partícipe Vitor: Isso. Pode ser um lugar...

Partícipe Sidy: Menos de prostituição.

Partícipe Vitor: No caso, o tempo, também, é um atributo essencial a território.

Partícipe Sidy: No caso, a beira mar, à noite, é um território de prostituição.

Partícipe Vitor: E aquela espacialidade quando saem todos dali fica só a beira mar ela é o que?

Partícipe Sidy: É um território e quando sai todo mundo é... é...

Partícipe Vitor: Bom tudo bem.

Já destacamos os atributos de território. Quais são?

Partícipe Sidy: É demarcar, demarcação, gestão e poder.

Partícipe Vitor: E tem um outro. Qual é?

Partícipe Sidy: O tempo.

Desta forma, Sidy compreendeu o processo de identificação e classificação dos atributos necessários e suficientes de território na perspectiva crítica geográfica. Isso se configurou como um passo importante na elaboração conceitual da partícipe, em virtude de saber classificar os atributos essenciais da conceitualização científica de território (delimitação física, gestão de poder e espaço/tempo), permitindo a sua objetividade e subjetividade, em uma perspectiva crítica, tornando-o propriedade do pensamento da própria partícipe.

Mediante as relações existentes entre as propriedades sensíveis imediatas presentes nos fenômenos, descobre nelas novas propriedades abstratas não expressas pela percepção imediata. Descobre conexões e relações recíprocas, apreende a realidade nessas conexões e atinge nesse movimento o conhecimento conceitual, como seus conteúdos específicos. (FERRERIA, 2009 p.58)

Assim, a apreensão desse processo de classificação e identificação permitiu que Sidy, a partir das experiências imediatas, passasse a compreender as relações existentes entre os atributos essenciais do conceito em estudo. Isso ficou mais evidente por que classificação e identificação se iniciaram por um atributo concreto (delimitação física) e posteriormente, com a

nossa mediação, foi possível elaborar generalizações dos atributos com graus de abstrações distintos (gestão de poder e espaço/tempo).

A oitava sessão de estudos reflexivos foi agendada em cronograma para o dia 02 de outubro de 2009. A temática desse encontro estava relacionada ao desenvolvimento histórico do conceito de Território na Geografia nas concepções geográficas (FELIPE, 1998b). Neste dia, a sessão não pode ser realizada em virtude da partícipe ter destinado o dia letivo, com autorização da Gestão e Supervisão escolar, para produzir um relatório solicitado pela Secretaria Municipal de Educação sobre o nível de alfabetização dos alunos. Para elaborar essa atividade a partícipe dispensou os alunos da aula.

No cronograma, já constava uma sessão de estudo reflexiva para o dia 09 de outubro de 2009 que tendo como foco a temática citada anteriormente. Essa sessão de estudos reflexivos foi antecipada para o dia 08 do referido mês, considerando que fomos comunicados pela coordenação da escola que neste dia haveria uma reunião para o planejamento. Sendo assim, foi necessário que a sessão se realizasse no 1º horário, em virtude de neste mesmo dia as escolas municipais terem de participar de um evento promovido pelo Judiciário e com a cooperação da Prefeitura Municipal.

Esta sessão teve uma duração de pouco mais de 20 minutos, isso se deu em virtude da partícipe ter confessado que teria enfrentado dificuldades para compreender e apreender o conceito de território com base nas concepções do pensamento geográfico. Assim, nesta sessão realizamos uma breve discussão acerca de esclarecimentos sobre a forma como o autor discute o conceito de território norteado por essas concepções. Além disso, foi ressaltado por Vitor a importância do registro no diário de estudos reflexivos das reflexões e sínteses dos estudos realizados sobre as temáticas desenvolvidas nas sessões de estudos reflexivos.

Desse modo, a sessão de estudos reflexivos teve início com a exposição de Sidy sobre as suas dificuldades na leitura em foco. Posteriormente, Vitor retomou as orientações passadas, na sessão anterior, acerca do instrumento texto-norteador dos estudos e reflexões da temática o desenvolvimento histórico do conceito de território nas concepções geográficas, conforme apresentado no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Você lembra que eu disse a você que esse texto iria tratar de que?

Partícipe Sidy: Das concepções.

Partícipe Vitor: E mais de que?

De que conceito?

Partícipe Sidy: De território.

Partícipe Vitor: E pedi que você fosse identificando o conceito de território com base nas concepções geográficas.

Lembra?

Partícipe Sidy: Lembro.

Partícipe Vitor: Mas, você já me falou que é assim... um pouco difícil. Né?

De compreensão.

Partícipe Sidy: Compreensão.

Partícipe Vitor: Qual foi a sua dificuldade?

Partícipe Sidy: Porque, assim, eu li ele, já tinha lido essa semana, aí, ontem eu li novamente, mas eu não consigo compreender... pra dizer a verdade eu só achei uma concepção.

Deixa eu ver...

Partícipe Sidy: Eu já li e reli...

Partícipe Vitor: Me fale qual foi a concepção que você conseguiu identificar.

Depois de procurar as anotações, no instrumento texto norteador, a partícipe afirma:

Partícipe Sidy: Pronto eu nem acho mais, a única que achei nem acho mais.

Partícipe Vitor: Você grifou ou não?

Partícipe Sidy: Não, eu botei o nome...

Partícipe Vitor: Retorne as paginas.

Após algum tempo procurando a anotação nas páginas, a colaboradora diz que:

Partícipe Sidy: Eu acho que escrevi foi no meu caderno.

Partícipe Vitor: Tudo bem! Vamos tentar retomar alguma coisa. Vamos ver se você compreende um pouco mais desse texto.

Você lembra de um texto anterior, aquele que a gente discutiu?

O texto passado que falava das concepções geográficas?

Partícipe Sidy: Lembro.

Partícipe Vitor: Você lembra quais eram as concepções geográficas?

Partícipe Sidy: Eu escrevi tudinho, as concepções.

Partícipe Vitor: Exatamente.

Você tem que tentar retomar, para compreender as concepções.

Tá entendendo?

Partícipe Sidy: Tô.

Partícipe Vitor: E, você, vê o que anotou sobre as concepções do geográficas.

Geografia tradicional ou geografia clássica, como o autor está colocando.

Partícipe Sidy: Clássica, é.

Partícipe Vitor: A Geografia....

Partícipe Sidy: Pragmática.

Partícipe Vitor: Pragmática ou... tem outro nome?

Partícipe Sidy: Nova geografia é a teórica.

Partícipe Vitor: É a teórica quantitativa.

Então a geografia clássica, pragmática a....

Partícipe Sidy: Crítica.

Partícipe Vitor: E a...

Partícipe Sidy: Humanística.

Partícipe Vitor: Exatamente.

Em virtude das dificuldades apresentadas por Sidy na compreensão da conceitualização de território norteado pelas concepções do pensamento geográfico Vitor passou a realizar, com a partícipe, uma explanação oral acerca das ideias principais do texto, com a finalidade de possibilitá-la superar dificuldades nas suas compreensões teóricas. A explanação de Vitor teve o objetivo de direcionar o foco da atenção da partícipe, na identificação das conceituações de território norteados pelas concepções geográficas, enfocando a identificação dos atributos necessários a essa conceituação numa perspectiva crítica em conexão com a concepção que norteia a conceituação de território da partícipe Sidy.

Com isso Vitor, após suas explicações acerca das conceitualizações de território norteadas pelas concepções do pensamento geográfico, passou a discutir com Sidy sobre a próxima sessão reflexiva que foi agendada para o dia 26 de outubro de 2009. Em virtude de ocorrer, nesta data, o adiamento do ponto facultativo em comemoração ao dia do professor, como, também, uma

parada sindical marcada para o dia 15 do referido mês, os partícipes decidiram agendar a sessão de estudos reflexivos para um outro espaço que não interferisse nas decisões da professora em aderir ao movimento sindical.

Desta forma, agendamos a nona sessão de estudo de estudos reflexivos para o dia 26 de outubro de 2009, às 14h e 30 min. na sede do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Educacional (INBRAD) que funciona no centro da cidade de Ceará Mirim, cedido pela coordenadora do polo.

A referida sessão foi realizada em data prevista e teve uma duração de aproximadamente 1h e 8min., no lugar já referenciado. Nesta sessão de estudos reflexivo, inicialmente, o partícipe Vitor retomou os objetivos do encontro, ressaltando a necessidade da compreensão da conceituação de território norteado pelas concepções do pensamento geográfico e a identificação dos atributos da conceitualização científica de território, associados à concepção que norteia a conceituação de território da partícipe Sidy.

Posteriormente, o partícipe Vitor questiona:

Partícipe Vitor: Quais são os atributos da conceituação científica de território que conseguimos abstrair na sessão de estudo anterior?

Você lembra?

Partícipe Sidy: Tempo...

Partícipe Vitor: Vá anotando!

Na conceituação não precisa ficar na ordem que você lembra.

Tempo e quais mais?

Partícipe Sidy: Gestor!

É esse também, não?

Partícipe Vitor: É um outro que se relaciona...

Partícipe Sidy: É gestor é.

Tempo...

Tem um outro...

Partícipe Vitor: Tem!

Como é que a gente determina um território?

Como é que o sujeito que diz: o território é meu...

Ele determina o território por meio de que?

Partícipe Sidy: Demarcação?

Partícipe Vitor: Demarcação.

Que tipo de demarcação?

Tudo bem, demarcação depois a gente vê o tipo.

E o outro.

Você disse gestor, mas não é gestor é uma palavra semelhante.

Partícipe Sidy: Gestão?

Partícipe Vitor: Gestão de que?

Partícipe Sidy: De poder?

Partícipe Vitor: Isso.

A abstração das propriedades necessárias à conceitualização de território, em um processo de reelaboração conceitual, se faz indispensável em virtude dos sujeitos envolvidos nesse processo terem que realizar uma análise dessas propriedades para possibilitar a efetivação de um processo em que concerne ao indivíduo condições para desprender-se das apreensões efetivadas por meio das sensações e percepções com base apenas no empírico perceptível.

O processo de análise deve ser seguindo de uma síntese das relações entre as propriedades distintivas do conceito. Nesse caso, em particular, tempo/espço, gestão de poder e delimitação física. É por meio da síntese que ocorre a reconstrução mental do fenômeno que foi distinguido em suas propriedades, “ela unifica o que estava separado anteriormente pelo processo de análise” (FERRERIA, 2010 p. 59).

Nesse processo de análise e síntese apreendemos que a partícipe Sidy encontra dificuldades em identificar o tipo de delimitação física que se materializa no fenômeno território, mas Vitor ao conduzir a ação colaborativa dialógica para a reflexão crítica sobre o conhecimento a ser reelaborado, conforme veremos no extrat abaixo, permite que ela efetive nexos e relações sobre as propriedades distintivas do referido conceito:

Partícipe Vitor: Então vamos lá.

Tempo, que na verdade há outro que está, intrinsecamente, relacionado a esse...

Partícipe Sidy: Tempo/espço?

Partícipe Vitor: Exatamente.

Tempo/espço, a demarcação. Que tipo de demarcação?

Partícipe Sidy: Demarcação de lugar?

Não, não...

Partícipe Vitor: É uma demarcação, a gente demarca. Que tipo de demarcação?

Como eu vou saber se o território...

Partícipe Sidy: Tá eu tô.. tô... o território das salas de aula, o território das prostitutas...

Partícipe Vitor: O território eles são demarcado pelo que?

Partícipe Sidy: Pelo prédio, não...

Partícipe Vitor: Pelo prédio, isso.

A sala de aula é uma espacialidade dentro da escola, mas é estabelecida por que tipo de demarcação?

Que demarcação é essa aqui?

Partícipe Sidy: É de medida?

Partícipe Vitor: Não deixa de determinar as medidas.

Partícipe Sidy: Demarcação de lugar?

Partícipe Vitor: Agente delimita, o delimita como?

Partícipe Sidy: Eu sei que a gente divide o território por o espaço, pelo espaço que é pra ter.

Né?

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sidy: Pelo espaço que cada um ocupa.

Ai, demarcação do ambiente.

Partícipe Vitor: Tudo bem você está começando a explicar.

O espaço é o espaço que a gente ocupa.

E com relação ao tempo? O que é que você entende?

Por que o tempo é um atributo essencial?

Partícipe Sidy: O tempo... o tempo ocorrido, o tempo que... o tempo de vida da pessoa.

Partícipe Vitor: Estamos nos referindo ao tempo relacionado a território.

Partícipe Sidy: Sim, território né?

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sidy: O que aconte... as coisas que aconteceram lá, antigamente, as coisas de antigamente, né naquele território, o que aconteceu hoje, o que vai acontecer futuramente dentro daquele território.

Partícipe Vitor: Exatamente.

Partícipe Sidy: Tempo, tempo... contando o tempo pela... o território pelos acontecimentos.

Partícipe Vitor: Isso

Agora lembre bem, que esse passado, presente e futuro não precisa ser um tempo longo.

Partícipe Sidy: Não, pode ser um tempo curto.

O tempo de ontem à noite e o tempo de hoje de manhã.

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sidy: Né?

Partícipe Vitor: E como você pode exemplificar isso?

Do território, nessa relação de temporalidade?

Partícipe Sidy: Pronto, até nessa sala de aula minha agora.

De tarde ela é um espaço de aula de noite ela é um espaço vazio, por que essa sala não é ocupada com aula.

Partícipe Vitor: Um outro exemplo que você já mencionou, agora a pouco.

Partícipe Sidy: Da prostituta, né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: As que ficam lá na orla né?

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sidy: De noite lá o espaço é delas e de dia os espaços dos turistas.

Partícipe Vitor: E elas delimitam esse território com base em que?

Sidy fica em silêncio e pensativa.

Partícipe Vitor: Pra elas dizerem: esse território é meu! Elas fazem o que?

Sidy permanece pensativa

Partícipe Vitor: Que tipo de relação é essa que elas estabelecem por lá?

Partícipe Sidy: Mas aí eles num... num... delimitam...

Partícipe Vitor: Olhe os atributos!

Partícipe Sidy: Eles delimitam no caso do... do...

Pronto no caso das prostitutas né?

Elas demarcam os territórios delas ali com... com... o poder delas.

Partícipe Vitor: Então é por meio de que?

Partícipe Sidy: Da gestão de poder.

Partícipe Vitor: Da gestão de poder.

Exatamente.

Então o território é um lugar de que?

Partícipe Sidy: Um lugar de... no caso...

De Vivência?

Partícipe Vitor: Pra conceituar, temos que considerar os atributos.

Apontando as anotações no diário

Partícipe Vitor: Esses aqui são os atributos necessários pra gente conceituar território.

Partícipe Sidy: Território.

Partícipe Vitor: Isso.

Então pra gente dizer que uma espacialidade é um território, a gente ta dizendo que naquela espacialidade está se estabelecendo um território por meio de que?

Partícipe Sidy: Nesse caso, do que a gente tava falando. Né?

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sidy: Do poder, exercido por elas ali naquele lugar né.

Necessário pra vivencia dela.

Né isso?

Que elas têm ali, o local de trabalho delas.

Partícipe Vitor: Hum.

Partícipe Sidy: Elas exercem o poder delas pra poder trabalhar alí.

Partícipe Vitor: Ok.

Agora vamos vê, com relação ao texto.

Não esqueça esses atributos.

Vitor chama a atenção de Sidy, inicialmente, para a compreensão dos nexos e relações existente entre o atributo geral de território (espaço/tempo) e o particular (delimitação física) e, posteriormente, com a solicitação de exemplificações da materialização do fenômeno em estudo na realidade objetiva conduz a partícipe a refletir sobre a propriedade singular (gestão de poder). Esse processo de nexos e relações estabelecido na elaboração conceitual é essencial, para que os sujeitos envolvidos nesse processo compreendam as relações dialéticas (movimento, negação, luta entre os contrários, aparência e essência, entre outras) que envolvem a natureza

contraditória dos fenômenos, nesse caso, em particular o território, e por isso um complexo ato do pensamento.

A esse respeito, Ferreira (2009, p. 58) destaca que:

Para realizar esse ato, o pensamento relaciona os dados sensório-perceptivos, confronta-os, comparando-os e os diferencia, efetivando a descoberta das conexões e relações entre eles. Mediante as relações existentes entre as propriedades sensíveis imediatas presentes nos fenômenos, descobre nelas novas propriedades abstratas não expressas pela percepção imediata.

Desse modo, apesar dos conhecimentos da partícipe, sobre o fenômeno território, ter sido construído por meio de um processo histórico e por esse motivo implica em reflexões críticas a respeito dos conhecimentos construídos no percurso de vida escolar e profissional, fez-se necessário superar esses saberes como verdade absoluta. Para tanto fica bastante claro que ela consegue exemplificar o fenômeno com base no empírico-reflexivo já que destaca uma espacialidade (território das prostitutas) e realiza, com a mediação de Vitor, um processo analítico e sintético, expondo suas compreensões das relações entre as propriedades do conceito e, conseqüentemente, da materialização do referido fenômeno, promovendo rupturas com compreensões estáticas norteadas pela lógica formal.

O processo de estudos reflexivos acerca das conceitualizações de território norteados pelas concepções geográficas tem continuidade com Vitor, destacando o que o autor (FELIPE, 1998b) aponta para a compreensão das referidas conceitualizações. Desse modo, após realizar uma síntese do que é tratado no texto, o partícipe Vitor solicita a Sidy que, à medida que forem desenvolvendo as discussões ela anote as conceituações identificando as concepções que as norteiam. Isso teve o objetivo de fazer com que Sidy superasse a conceituação de território numa concepção humanística e na cultural, além de possibilitar a identificação, pela partícipe, da concepção que influenciava a sua conceituação de território.

Assim, identificamos as referidas conceituações e concepções, conforme apresentado nos extrait abaixo.

Partícipe Vitor: Como o autor coloca aqui..

Partícipe Sidy: Hum.

Partícipe Vitor: Que o território é um país, uma cidade, um estado.

Partícipe Sidy: É um espaço de organização.

Partícipe Vitor: Isso

Espaço de organização gestado...

Partícipe Sidy: Gestado pelo Estado.

Partícipe Vitor: Isso é o conceito na geografia tradicional.

Anote isso.

La Blach coloca como o espaço habitado.

Partícipe Sidy: No caso, aqui era compreendido como um espaço habitado.

Partícipe Vitor: Isso.

Percebemos que Sidy consegue identificar, com base nas leituras de referencial (FELIPE, 1998b), as propriedades necessárias a conceituação de território à luz da concepção geográfica Tradicional (área física) norteada pelos fundamentos positivista. Nesse sentido, o território associado ao Estado, ou seja, território legal e politicamente definidos e realizada com base no senso comum (CAVALCANTI, 1998).

No extrat seguinte Vitor passa à discussão sobre as propriedades da conceituação de território inerente a concepção geográfica crítica.

Partícipe Vitor: No texto anterior que estudamos e com as discussões sobre esse texto podemos dizer que território na geografia critica é compreendido como?

Partícipe Sidy: Um espaço?

Partícipe Vitor: Vamos destacar aqueles atributos. Lembra?

Partícipe Sidy: É tempo/espaço, demarcação e gestão de poder.

Partícipe Vitor: Certo

Então vamos tentar como a Geografia Crítica compreende isso. o território.

Partícipe Vitor: Então é o espaço que...

Partícipe Sidy: É o espaço onde se exerce o trabalho através da... do poder?

Partícipe Vitor: Não deixa de ser, mas o trabalho é um atributo necessário a conceituação científica?

Partícipe Sidy: Não.

Partícipe Vitor: Quais são os atributos necessários a conceituação científica de território?

Partícipe Sidy: O tempo... tempo/espço, a demarcação e a gestão de poder.

Partícipe Vitor: Certo.

Partícipe Sidy: Então é o espaço... onde... onde... onde há o... é... a delimitação é feita através do poder?

Partícipe Vitor: Anota isso.

Nesse extrat fica evidente que Sidy passou por um processo de internalização das propriedades necessárias à conceituação científica de território pelo ideário da concepção geográfica crítica (gestão de poder, delimitação física e espaço/tempo). Entretanto, ainda, evidencia no seu pensamento a presença de uma propriedade múltipla da conceituação do fenômeno em foco (relações de trabalho). Em virtude disso, Vitor atuou como colaborador do processo de elaboração conceitual da partícipe quando questionou sobre as relações de trabalho como um atributo necessário a conceituação científica do fenômeno em estudo. Esta situação permitiu a reflexão de Sidy sobre a internalização do referido atributo como uma propriedade múltipla e não essencial de território.

Considerando as abstrações de Sidy sobre as propriedades essenciais à conceituação de território, já destacadas anteriormente, Vitor passou à discussão deste no contexto dos enfoques das concepções geográficas Humanístico/Cultural.

Partícipe Vitor: Bom, vamos discutir a geografia Humanística/Cultural.

Depois a gente retoma esse conceito.

Você destacou alguma coisa no texto?

Partícipe Sidy: Não

Partícipe Vitor: Não?

Partícipe Sidy: Destaquei.

Aqui o território é entendido como uma base de sustentáculo de experiência de vida que ganha importância se apropriando... se apropriado por um sentimento de pensamento.

Partícipe Vitor: Não! De pertencimento.

Partícipe Sidy: De pertencimento.

Partícipe Vitor: Com base nisso, que você destacou, como podemos dizer que o território na perspectiva humanística é compreendido?

Partícipe Sidy: Na concepção humanística né?

Partícipe Vitor: É

Partícipe Sidy: É que aqui, aqui no caso... no caso que destaquei né.

É por que ele quer dizer que além do tempo/espaço ele destaca o sentimento das pessoas.

Partícipe Vitor: Ele destaca as relações de poder?

Partícipe Sidy: Não.

Ele diz, aqui, que o espaço é demarcado através das vivências das pessoas.

Partícipe Sidy: Que a sua vivência vai dizer o espaço que você pertence.

Quer dizer que, aqui, ele já tá falando de sociedade. Né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Do meio social que a pessoa convive. Né?

Partícipe Vitor: Exatamente.

Nesse extrat ficou evidente que Sidy abstraiu a propriedade essencial (Vivência) à conceituação de território do ideário humanístico-cultural que aborda uma conceituação simbólica-vivencial-utilitarista do fenômeno Território. Assim, “o território reforça sua dimensão enquanto representação, valor simbólico. A abordagem utilitarista de território não dá conta dos principais conflitos do mundo contemporâneo” (HAERSBAERT, 2007 p. 50).

Apesar dessa perspectiva não considerar as relações que materializam o fenômeno território na realidade, fez-se necessária a compreensão da referida conceituação norteadas pelos princípios fenomenológicos para que possibilitasse à partícipe superar sua conceituação utilitarista, conforme apresentado nas análises dos conhecimentos prévios. Isto objetivava a construção de uma internalização da conceituação científica de território à luz da concepção geográfica crítica.

Como veremos no extrat seguinte, Sidy ainda teve dificuldade em expressar e internalizar a propriedade essencial do conceito de território na concepção geográfica humanística/cultural. Desse modo Vitor propôs a efetivação de uma mediação dialógica que possibilitasse esse processo de internalização, a fim de fazer Sidy internalizar o atributo inerente a essa

perspectiva e identificar a concepção geográfica que norteava sua conceituação de território.

Partícipe Vitor: Então, como a gente pode dizer que território é compreendido na concepção humanística.

Com base no que você falou e leu.

Partícipe Sidy: Pêra aí!

Partícipe Vitor: Você já disse praticamente.

Partícipe Sidy: O que foi que eu disse? rsrsrs

Partícipe Vitor: Na geografia humanística o território é compreendido como?

O território é o que?

Partícipe Sidy: É... é... o território é...

Partícipe Vitor: Você pode falar e depois escreve.

Partícipe Sidy: O território aqui é... tem base na vivência da humanidade né.

Nas suas vivências, por que a humanidade... você diz que uma pessoa pertence ao território da favela. Né?

Pela vivência dela.

Né isso.

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Sidy: Ele também, ele destaca o território da convivência, num é bem da vivência é da convivência da pessoa.

Né isso?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Você é... você é o que você convive dentro do seu território.

Mais ou menos isso.

Partícipe Vitor: Isso, é isso mesmo.

Vamos definir o seguinte: na concepção da Geografia Humanística território é?

Da forma como você conceituou os outros, vamos tentar conceituar esse.

Partícipe Sidy: Como era?

Partícipe Vitor: Colocando tudo isso que você disse, vamos pensar.

Você não conceituou, você explicou.

Partícipe Sidy: É eu só expliquei.

Partícipe Vitor: Então vamos tentar conceituar, considerando esse atributo que ele coloca como vivência.

Que é um atributo essencial na perspectiva humanística.

A vivência, você num falou isso?

Que o território é delimitado mais pela vivência.

Então território é o que? Então? Na concepção humanística?

Partícipe Sidy: Agora você me pegou!

Partícipe Vitor: Leia o texto!

O que você destacou!

A partícipe faz a leitura silenciosamente.

Partícipe Sidy: É preciso Vivência.

Partícipe Vitor: Então coloca aí, o território é....

Partícipe Sidy: O que eu expliquei eu tento até escrever aqui, mas só que ta....

Sei não, sei não agora fiquei até nervosa! rrsrrsr

Partícipe Vitor: Tenha calma, que você já disse e inclusive explicou

Partícipe Sidy: Eu expliquei, mas ...

Partícipe Vitor: Agora se a base é a convivência então ele é o que?

O território é um espaço de que?

Partícipe Sidy: De vida.

Não.

Partícipe Vitor: De vida, a gente retorna lá para tradicional, como espaço habitado.

Então ele não é só habitado, ele é um lugar de?

De que?

Partícipe Sidy: De... de.... vivência? De vivência?

Partícipe Vitor: Isso, de vivência, de convivência.

Partícipe Sidy: Então, território aqui é um lugar de vivencia.

Desta forma, Sidy, em colaboração com Vitor, destacou a sua conceituação de território na relação com a concepção Humanístico-Cultural, criando possibilidades da partícipe identificar a concepção geográfica que influenciava a sua conceituação anterior. Contudo, Vitor retomou as discussões sobre as conceituações de território abstraída no estudo, com o objetivo de fazer com que Sidy reelaborasse sua conceituação em contraposição à conceituação expressada por ela nos conhecimentos prévios (lugar de vivencias) e que relacionasse com mais clareza as idéias da concepção

Humanístico-Cultural, como norteadora do seu conhecimento prévio, conforme veremos no extrat seguinte.

Partícipe Vitor: Então, agora vamos retomar.

Destacamos quantos conceitos de território?

Partícipe Sidy: Na tradicional, aqui também tradicional, crítica e a humanística.

Partícipe Vitor: Agora, a gente já atingiu o primeiro objetivo que era o quê?

Partícipe Sidy: Compreender como as concepções do pensamento geográfico conceituam o território.

Partícipe Vitor: E, o segundo é o que?

Partícipe Sidy: Identificar, com base nos atributos necessários a conceituação científica de território, a concepção que atribui significado relacionado a esses atributos.

Partícipe Vitor: Então, qual é a concepção que relaciona a conceituação de território a esses atributos?

Partícipe Sidy: A... a... tradicional.

Tem tempo, tem espaço, tem demarcação e gestão de poder.

Partícipe Vitor: A tradicional?

Veja aí, o conceito na geografia tradicional

Partícipe Sidy: Não, só tem a gestão de poder.

Partícipe Vitor: Sei, mas pelo Estado. Né?

Partícipe Sidy: É pelo Estado.

A crítica.

Partícipe Sidy: Tem o espaço, tem a demarcação e tem a gestão de poder.

Partícipe Vitor: E a humanística?

Partícipe Sidy: A humanística só tem a vivencia.

Partícipe Vitor: Então, qual a que está relacionada ao conceito científico?

Partícipe Sidy: A crítica!

Partícipe Vitor: Agora, vamos tentar construir, com base nessa concepção, o conceito de território, tendo esses atributos aqui.

Partícipe Vitor: Se quiser...

Partícipe Sidy: Eu sei.

O território né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: É o espaço onde a demarcação é feita através da gestão de poder.

Partícipe Vitor: Isso.

O que é que faltou aí?

Partícipe Vitor: Nessa conceitualização?

Partícipe Sidy: O tempo!

Partícipe Vitor: O tempo.

Então, vamos construir esse conceito.

Partícipe Sidy: É crítica, né?

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Sidy: É o espaço onde a demarcação é feita através da gestão de poder. Né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Aí, falta o tempo.

Partícipe Vitor: É.

Agora, veremos uma coisa.

O que é que se faz em um processo de apropriação de território?

Partícipe Sidy: O tempo pra...

Partícipe Vitor: É, mas primeiro, qual a primeira relação do homem na apropriação de um território?

Pra ele se apropriar de um território?

Partícipe Sidy: Saber onde vai ter esse território.

Partícipe Vitor: Mas, o que é que ele exerce primeiro naquele espaço?

Partícipe Sidy: O poder.

Partícipe Vitor: O poder. Então, vamos lá.

Então, vamos tentar construir o conceito.

Pra compreender melhor esse fenômeno.

Então, o nosso conceito de território vai ser o seguinte: território é...

Vamos colocar, anotar.

Partícipe Sidy: Primeiro é o poder.

Onde se exerce o poder...

Partícipe Vitor: Mas, que tipo de atributo?

Partícipe Sidy: Uma gestão de poder.

Partícipe Vitor: Humhum!

Que faz o que? Pra que?

Partícipe Sidy: Para demarcar o espaço.

Partícipe Vitor: Para demarcar...

Eu não diria o espaço, por que a gente tá colocando...

Partícipe Sidy: Para demarcar... uma demarcação...

Partícipe Vitor: Para a demarcação...

Para demarcar, como você está colocando.

É uma demarcação, mas temos que definir que tipo de demarcação é essa.

Que tipo de demarcação é essa?

Partícipe Sidy: Mas, a demarcação num é do espaço?

Partícipe Vitor: É uma demarcação do espaço, mas essa demarcação a gente chama de demarcação física.

Por que geralmente quando se demarca um país tomasse o que como referência?

Partícipe Sidy: Uma coisa lá da natureza.

Partícipe Vitor: O que, por exemplo?

Partícipe Sidy: Um rio, uma montanha, uma estrada... pra demarcar

Partícipe Vitor: Quando a gente demarca a nossa sala de aula?

Partícipe Sidy: As paredes.

Partícipe Vitor: Então, que tipo de demarcação é essa?

Partícipe Sidy: Física.

Partícipe Vitor: Então, retomando o que você escreveu: é um lugar onde se exerce a gestão de poder para...

Partícipe Sidy: Uma demarcação

Partícipe Vitor: Física.

Partícipe Sidy: Humhum!

Física. Do espaço agora?

Partícipe Vitor: Vamos ver!

E, agora, qual é?

Partícipe Sidy: Tempo/espaço

Partícipe Vitor: Tem que ter alguma coisa que possamos fazer a relação com os outros atributos.

Partícipe Sidy: Território é o lugar onde se exerce a gestão de poder para uma demarcação física...

Do espaço?

Partícipe Vitor: Vamos ver.

Partícipe Sidy: Dum...

Partícipe Vitor: Espaço o que?

Vamos prestar atenção que a gente não colou o espaço e o tempo separados.

Partícipe Sidy: No tempo/espaço.

Né?

Partícipe Vitor: Isso.

Então, como fica o conceito agora?

Partícipe Sidy: Território é o lugar onde se exerce a gestão de poder para uma demarcação física no tempo/espaço.

Após esse processo de classificação e identificação da reelaboração conceitual de território com a partícipe Sidy, Vitor solicitou que ela anotasse o conceito elaborado depois das discussões reflexões e realizasse a comparação entre o conceito prévio e, o reelaborado, para identificar a concepção geográfica que influenciava seus conhecimentos prévios em relação ao conceito de território, conforme veremos no extrat seguinte.

Partícipe Vitor: Então anote o seu conceito prévio.

O lugar onde convivemos.

Partícipe Sidy: Eita, é o território na humanística.

Partícipe Vitor: Então, você já identificou a concepção que influencia seu conceito prévio.

No processo de elaboração conceitual a identificação das propriedades é essencial para que o indivíduo consiga estabelecer comparações sobre o conceito que expressa de forma pertinente à materialização do fenômeno, na realidade e outros significados que não possibilitam a sua efetiva compreensão. Isso, foi desencadeado por Vitor ao colaborar com Sidy na identificação e classificar as conceituações de território nas três concepções geográficas (Tradicional, Crítica e Humanístico-Cultural) em estudo.

Além disso, Vitor possibilitou, em colaboração, que Sidy reelaboresse sua conceituação numa lógica crítica ao identificar as relações entre as propriedades necessárias à conceituação científica do conceito em estudo e a concepção geográfica que norteava sua compreensão de território em sua aparência e essência. No processo de elaboração conceitual, os procedimentos lógicos de identificação e classificação revestem-se de grande importância, à medida que o seu domínio é que possibilita a aplicabilidade dos conceitos (FERRERIA, 2009 p.121).

Nesse sentido, a partícipe Sidy, em relação ao seu conhecimento prévio acerca de território (O lugar onde convivemos) avança a uma categoria de conceito (É o lugar onde se exerce a gestão de poder para uma demarcação

física no tempo/espço) considerando que efetivou, em sua conceituação, abstrações em graus diversificados ao contemplar a propriedade particular (delimitação física), singular (gestão de poder) e geral (tempo/espço). Assim, apresentou uma predominância do conteúdo sobre o volume, já que abstraiu as propriedades distintivas e necessárias à conceituação científica de território, como também, apresenta o volume nas propriedades (tempo/espço) que estabelece nexos e relações com as suas propriedades particulares e singulares e com outros conceitos geográficos, tais como espaço geográfico, lugar, paisagem e região numa leitura da geografia crítica.

No entanto, Ferreira (2009) aponta a fase de aplicação da conceituação resignificada como um aspecto importante no processo de elaboração conceitual. Isso porque apesar de um sujeito, seja criança, adolescente ou adulto, elaborar um conceito não implica em afirmar que, em uma situação que exija sua compreensão e aplicação, na realidade objetiva, o indivíduo não cometa equívocos. Estas situações estão comprovadas em pesquisas anteriores realizadas pela autora citada.

Efetivamente, os conceitos se formam via um processo reflexivo, através do qual se descobre a essência dos fenômenos, ou seja, suas propriedades internas, seus nexos e relações explicitando, como já reiterado algumas vezes, a unidade dialética entre oposto – unidade entre o geral, particular e o singular; perceptível e abstrato (idem, 134).

Nessa perspectiva, o processo de elaboração conceitual, efetivado neste trabalho de pesquisa com a partícipe, implicou em desenvolver situações de aprendizagens da unidade das propriedades geral, particular e singulares da conceituação de Território (delimitação física, espaço/tempo e gestão de poder) na Geografia que, como já demonstramos anteriormente, foram abstraídos por Sidy no processo de reflexões críticas estabelecidas, por meio da mediação pedagógica. Apesar disso e, conforme já destacado, com base nos estudos realizados em Ferreira (2009), não podemos garantir o nível de conscientização desta partícipe, ao término do processo de sistematização da elaboração conceitual, considerando que esse não se tratava do nosso objeto de estudo. Mas, podemos compreender a contribuição do processo de

reelaboração conceitual para as mudanças das práticas de ensino, frente a esse processo, no desenvolvimento da nossa intervenção.

Assim, consideramos a necessidade de expor a seguir, a situação que expressa esse processo de aplicação (unidade entre o geral, particular e singular) da conceituação de território pela partícipe, ocorrido após um encontro realizado para que ela atualizasse as sínteses no seu diário de estudos reflexivos. Fato necessário em virtude da última sessão de estudos reflexivos, apresentada nos extrat anteriores sobre a elaboração conceitual de território, ter se realizada no dia 26 de outubro de 2009, e a retomada das sessões de estudos reflexivos serem efetivadas em 15 de março de 2010, ou seja, aproximadamente cinco (05) meses entre uma sessão e outra. Esse intervalo de tempo ocorreu em virtude do referido argumento de Sidy a respeito da proximidade do final do ano letivo, que gerou um aumento de tarefas a serem corrigidas e atualizadas no diário de classe, como também, a nossa intenção de preservar o período de férias da partícipe, ocorrido em janeiro e fevereiro de 2010.

No retorno as sessões de estudos em março de 2010 foi constatada a não realização, por parte de Sidy, das sínteses dos estudos já realizados. Isso a fez solicitar a colaboração de Vitor para reservar uma sessão de estudo objetivando a produção e a atualização das referidas sínteses. Assim, se configurou a necessidade de revisar os estudos, na décima sessão de estudos reflexivos, objetivando uma retomada sintética dos estudos já cumpridos em sessões anteriores e já analisados neste trabalho, mas um fato que ocorreu no final desta sessão merece ênfase.

Ao finalizar as sínteses, Sidy chamou a atenção de Vitor para figuras que ela colou na capa do diário de estudos reflexivos e, a partir dessa apresentação da capa, se efetivou o diálogo, exposto no extrat abaixo.

Partícipe Sidy: Olha o território aqui!

Partícipe Vitor: Humhum.

Me explica esses territórios.

Partícipe Sidy: Depois do estudo sobre território né, que peguei três figuras, representando territórios diferentes.

Partícipe Vitor: Certo.

Partícipe Sidy: Foi isso.

Partícipe Vitor: Certo.

Aí, aqui, demonstra o quê?

Partícipe Sidy: A fazenda no nordeste.

Partícipe Vitor: Por que aqui é um território?

Partícipe Sidy: Por que é...

Por que tem demarcação física. Num é isso?

Partícipe Vitor: Humhum, na fazenda.

Partícipe Sidy: Por que tem a gestão de poder, através do dono dessa fazenda...

E o espaço/tempo era... enquanto as vaquinhas estão aqui comendo. Né isso?

Partícipe Vitor: Hum.

Espaço/tempo, lembre-se que aqui...

Nesse extrait, Sidy exemplificou a espacialidade fazenda como um território onde as propriedades de gestão de poder e delimitação física são explicadas de forma relacionadas, considerando que a partícipe afirmou que a delimitação física se materializa na fazenda, ou seja, nos seus limites, e a gestão de poder é representada pelo fazendeiro. “O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço” (RAFFESTIN, 1993 p. 143).

No entanto, ao ser questionada sobre a propriedade geral espaço/tempo, Sidy não consegue explicar ou exemplificar as relações que estabelecem a materialização dessa propriedade no fenômeno território. Situação que Vitor redirecionou a atenção da partícipe para outra figura e solicitou que apresentasse as suas argumentações, conforme o extrait abaixo.

Partícipe Vitor: Vamos pra esse.

Você explicou a gestão de poder que tem o proprietário da fazenda, a delimitação física, porque é uma fazenda e está delimitada por uma cerca ou qualquer outra coisa.

E, aqui, você disse que é uma orla marítima, que a gente não sabe de onde é.

Se é de Natal, Rio de Janeiro.

Por que, aqui, é um território?

Partícipe Sídý: Porque aqui tem... é o território dos ambulantes, durante o dia, dos vendedores ambulantes que estão, aqui na praia.

Partícipe Vitor: Certo.

Partícipe Sídý: Pra vender aqui, pros turistas, aí, aqui, tem a gestão de poder através dos ambulantes.

Partícipe Vitor: Como é que eles exercem essa gestão de poder?

Partícipe Sídý: Com a venda dos produtos...

Partícipe Vitor: Por meio de que eles exercem essa gestão de poder?

Partícipe Sídý: Do trabalho deles.

Partícipe Vitor: Agora, tem um outro atributo.

A gestão de poder, mas qual é o outro atributo?

Partícipe Sídý: É a demarcação física?

Partícipe Vitor: E como é que eles fazem essa demarcação física?

Partícipe Sídý: Cada um tem o seu local de venda nessa área.

Partícipe Vitor: E o espaço/tempo como é?

Partícipe Sídý: De dia é o território dos ambulantes, aí, de noite passa a ser o lugar de lazer dessas pessoas que moram nos prédios.

Né isso?

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Sídý: E, também, pode... passa a ser o território de prostituição e dos traficantes.

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sídý: E de dia é, também, um lugar de lazer?

Das pessoas e dos turistas que vêm pra cá.

Nesse extrait, Sídý exemplificou as relações efetivadas entre atores sociais inerentes do processo de territorialização (ambulantes, prostitutas, traficantes) que se materializa em uma rede de território em espaços/tempos diferentes. Assim, explicou a materialização da propriedade espaço/tempo nas relações com as redes territoriais estabelecidas entre os sujeitos como produto/processos de territorialidades.

A esse respeito, Souza (1995, p. 86) afirma que:

Vários tipos de organização espaço-temporal, de redes de relações, podem surgir diante de nossos olhos, sem que haja uma superposição tão absoluta entre o espaço concreto com os seus

atributos materiais e o território enquanto campo de forças. [...] Territórios, que são no fundo relações, antes relações sociais projetadas no espaço que espaços concretos (os quais são apenas os substratos materiais das territorialidades [...]), podem[...] formar-se e desenvolver-se, constituir-se e dissipar-se de modo relativamente rápido (ao invés de uma escala temporal de séculos ou décadas, podem ser simplesmente anos ou mesmo meses, semanas ou dias), ser antes instáveis que estáveis ou, mesmo, ter existência regular mas apenas periódica, ou seja, em alguns momentos – e isto apesar de que o substrato espacial permanece ou pode permanecer o mesmo.

Isso, fica mais evidente quando Sidy, no extrait seguinte, demonstrou as relações de poder e delimitação física de outra territorialidade, considerando inclusive, as suas relações espaço/temporais. Situação onde Vitor colaborou com a partícipe no seu processo de elaboração conceitual, retomando a propriedade espaço/temporal não explicada na territorialidade da fazenda, já apresentada em extrait anterior.

Partícipe Vitor: E, aqui, você tá mostrando outra figura.

Partícipe Sidy: Aqui, acima é...

Um pescador.

Partícipe Vitor: Isso.

E você diz que aí é um território.

Por que é um território?

Partícipe Sidy: Porque tem o local de ele pescar, aqui, e que não aceita que outras pessoas venham pescar onde ele pesca.

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Sidy: A gestão de poder através da força do trabalho.

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: E é território enquanto ele tá aqui pescando, de noite quando ele vai pra casa, aí, aqui, fica sendo só um espaço.

Partícipe Vitor: E nesse aspecto que você explicou: que é território enquanto ele tá pescando e deixa de ser quando ele vai pra casa.

Que atributo é esse?

Partícipe Sidy: Aí, é um lugar no espaço.

Partícipe Vitor: Que atributo é esse, quando você diz assim: que é um território enquanto ele tá pescando e depois quando ele vai pra casa...

Partícipe Sidy: A gestão de poder?

Partícipe Vitor: Ele tá pescando nesse momento e você diz que a gestão de poder é exercida por meio da relação de trabalho...

Partícipe Sidy: Trabalho.

Partícipe Vitor: Que ele não deixa nenhum outro pescador pescar aqui.

Partícipe Sidy: Isso.

A delimitação física...

Partícipe Sidy: É o local onde ele pesca.

Partícipe Vitor: A área que ele delimita pra pescar.

O outro?

Partícipe Sidy: O espaço/tempo.

Partícipe Vitor: Sim.

Partícipe Sidy: É, enquanto ele tiver pescando...

Partícipe Vitor: Aí, é um território dele...

Partícipe Sidy: Dele.

Partícipe Vitor: Depois que ele vai embora...

Partícipe Sidy: Já não é mais.

Partícipe Vitor: Já não é mais?

E o espaço/tempo como ocorre nesse processo?

Partícipe Sidy: Aqui, na fazenda. Enquanto o fazendeiro for dono dela é o espaço/tempo dele...

Partícipe Vitor: Naquele momento?

Partícipe Sidy: Naquele momento.

Partícipe Vitor: Que depois vai ser outro território.

Partícipe Sidy: Outro território.

Neste extrait, Sidy expõe, mais uma vez, a sua compreensão das relações espaços/temporal estabelecidas numa territorialidade. Além disso, explicou o meio pelo qual a relação da gestão de poder se materializa no território. Neste caso, ela abstraiu as relações de trabalho como propriedade múltipla e não essencial a conceituação de território.

A esse respeito, Reffestin (1993 p. 165) afirma que:

Toda propriedade ou apropriação é marcada por limites visíveis ou não, assinalados no próprio território ou numa representação do território[...]. Toda função é também marcada por limites frouxos ou rígidos que determinam sua área de extensão ou de ação. Nesse caso, os limites estão em estreitas relações com o trabalho, portanto com o poder.

Esta situação expõe a compreensão de Sidy sobre as relações que as propriedades múltiplas e não essenciais (relações de trabalho, relações sociais) exercem na materialização das relações com as propriedades essenciais do fenômeno em estudo. Isso, significa dizer que a referida compreensão se caracteriza por um processo de apropriação reflexiva crítica estabelecida entre os partícipes, cujos nexos e relações postos entre os atributos múltiplos e essenciais da conceituação de território, como também, a materialização desse fenômeno na realidade objetiva foram apreendidas de modo processual, ou seja, a aprendizagem das propriedades essenciais à conceituação de território foram abstraídas e generalizadas, pelos partícipes, por meio de processos reflexivos nas relações entre mediação pedagógica e objeto de estudo, em um movimento dialético de elaboração e reelaboração de conhecimentos.

Após o processo dialógico que desencadeou as explicações de Sidy acerca da compreensão e aplicação do conceito de território, já apresentadas nos extrat anteriores, Vitor encaminhou com a partícipe uma breve explanação da temática em foco e os objetivos da sessão posterior. A décima primeira sessão de estudo foi realizada em 27 de maio de 2010, com duração de aproximadamente 1h e teve como temática a metodologia de análise da elaboração conceitual (FERREIRA, 2007), objetivando a compreensão dos seus aspectos teórico-metodológicos a apreensão das suas categorias de análises no contexto de ensino.

A sessão de estudos reflexivos teve início com Vitor retomando as orientações acerca do instrumento norteador dos estudos e reflexões (FERREIRA, 2007) encaminhadas na sessão anterior, como veremos no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Na sessão anterior a gente fez uma breve discussão acerca desse texto e solicitei que você tentasse compreender com relação aos aspectos citados pela autora, o lógico, o histórico e o psicológico.

Partícipe Sidy: Exatamente.

Partícipe Vitor: E as categorias, identificar as categorias de análises que a autora coloca como categorias de análises da elaboração conceitual.

Além disso, compreender o que é volume, nexos, relações...

Então, você ficou, também, de escrever sobre isso. Foi?

Partícipe Sidy: Foi, mas comecei a escrever e deu um branco e não consegui...

Partícipe Vitor: Certo, vamos primeiro para o texto.

Nesse *extrait*, ficaram evidentes as dificuldades de Sidy em desenvolver estudos reflexivos sobre o processo de elaboração conceitual, apesar de Vitor ter direcionado orientações anteriores sobre os seus principais aspectos teóricos. Ele também destacou a importância de ter atenção na sistematização da leitura e reflexões individuais. Ressaltamos que, conforme apresentado nos *extrait*, que tratam dos conhecimentos prévios, Sidy destacou que em nenhum momento do seu percurso de formação continuada efetivou discussões que tratassem dessa temática, apenas na sua formação inicial em serviço, no curso de Pedagogia – PROBÁSICA/UFRN, foi realizado estudos, em apenas uma disciplina, sobre o processo de elaboração conceitual.

A esse respeito, Candau (2003) considera que nas formações continuadas de professores, a ênfase do processo formativo, em sua grande maioria, é norteadada pela perspectiva clássica focando a reciclagem que implica em uma compreensão de ciclo, de retorno às formações já recebidas. Isso implica, ainda, em encaminhar o professor à formações realizadas pelas universidades, objetivando a formação em diferentes níveis de aperfeiçoamento e em cursos promovidos pelas próprias secretarias, que não promovem rupturas com o processo de elaboração de conhecimentos individualizados, nem tão pouco considera o espaço escolar como *locus* de elaboração dos saberes necessários a reelaboração de práticas numa perspectiva crítica.

A dificuldade de compreensão apresentada por Sidy acerca da temática em foco, é uma consequência de um processo histórico da formação de professores no Brasil, que não desencadeou um processo colaborativo no intuito de suscitar reflexões críticas que permitissem a partícipe compreender e apreender os elementos importantes e necessários a internalização do processo de elaboração e análise conceitual, tais como os apontados por Ferreira (2007), e orientado por Vitor, fundamentado nas leituras da autora em destaque, como veremos no *extrait* abaixo.

Partícipe Vitor: Quando a autora coloca este item “traçando trilhas”, ela vai apontar três aspectos: o lógico, o psicológico e o histórico.

Você destacou alguma coisa sobre isso?

Partícipe Sidy: Não, Lê eu li todinho.

Partícipe Vitor: Certo, mas o que você compreendeu com relação a isso.

Partícipe Sidy: Eu tentei começar a escrever aqui.

Que o lógico, né?

Partícipe Vitor: Hum

Partícipe Sidy: É a forma de pensar sobre o real, né?

Dizendo que os fenômenos vêm da natureza.

Partícipe Vitor: Hum

Partícipe Sidy: Foi só o que eu consegui fazer.

Partícipe Vitor: Isso.

O lógico é exatamente isso, o método de você pensar sobre o fenômeno.

O como você pensa que o fenômeno se materializa na realidade.

E quais são as relações que fazem com que ele se estabeleça como fenômeno da realidade, no nosso caso, o território.

Como é que você pensa isso? O território se materializando na realidade.

Que método você tá utilizando pra compreender o território como fenômeno da realidade?

Vitor passou a expor sua compreensão sobre os aspectos históricos do processo de elaboração conceitual.

Partícipe Vitor: O histórico é exatamente aquilo que a gente fez.

Quando a gente fez as discussões sobre as concepções da geografia e como elas conceituam o território.

A tradicional, a humanística/cultural e a crítica.

E que conseguimos perceber naquela discussão que a cada momento histórico, o conceito de território foi evoluindo...

Partícipe Sidy: Foi evoluindo.

Partícipe Vitor: E relacionado ao que?

As concepções da geografia.

Isso a gente fez.

É o que a autora vai destacando com relação a arqueologia do conceito

Nos fizemos o estudo com relação ao desenvolvimento histórico do conceito e fizemos a arqueologia porque discutimos como ele era compreendido antes.

Lá no século XIX, que influencia a compreensão dele, ainda hoje, com a geografia tradicional.

E, agora, como ele pode ser compreendido com a geografia crítica ou humanística/cultural.

Então, isso, a gente fez.

Nesse extrat, fica evidente que, diante das dificuldades de Sidy, Vitor monopolizou as discussões sobre os estudos, sem possibilitar situações de diálogo multilaterais entre os partícipes, configurando-se um processo de ações não colaboração. Nesta situação Vitor poderia ter assumido uma mediação satisfatória instituindo relações dialógicas que efetivassem condições de reflexões da partícipe sobre o estudo realizado, processo presente durante toda a sessão de estudo reflexivo, conforme veremos a seguir.

Partícipe Vitor: Quando a autora fala na compreensão da estrutura do objeto, por meio, da unidade entre o lógico e o histórico, afirmar que é premissa fundamental para a compreensão da estrutura do objeto.

Quando ela fala na estrutura do objeto, que o objeto é o fenômeno, está colocando como esse fenômeno se...

Partícipe Sidy: Se estrutura

Partícipe Vitor: Estrutura na realidade.

Se materializa naquelas relações que a gente falou.

Vitor recorre a um fragmento do texto

Partícipe Vitor: É a interrelação da estrutura e do objeto e conhecimento da história do seu desenvolvimento, ou seja, como esse fenômeno vai se estruturando durante todo o tempo histórico.

É como fosse analisando toda a forma de materialização, de organização das relações que fazem como ele é compreendido naquele momento e em cada momento histórico.

É isso que faz com que se estabeleçam as relações entre o lógico e o histórico.

Partícipe Vitor: Certo?

Partícipe Sidy: Certo.

Partícipe Vitor: Quer anotar algo sobre isso?

Partícipe Sidy: Não, depois eu noto.

Partícipe Vitor: Tudo bem.

Quando ela tá falando sobre o conteúdo, volume, nexos e relações...

Você lembra?

Partícipe Sidy: É.

Partícipe Vitor: Que deste modo o objeto constitui objeto do pensamento, ou seja, todo esse movimento histórico que fizemos em buscar o conceito de território... na perspectiva tradicional, na crítica e na humanística/cultural ele vai se tornando conteúdo, por que?

Porque vai fazendo com que a gente passa a compreender como é que as....

Partícipe Sidy: Território.

Partícipe Vitor: Relações entre natureza e sociedade ocorrem para que o território se torne um fenômeno e, para que, a gente possa compreender a sua essência.

Por que se a gente não compreender a sua essência, a gente vai dizer que território é o que?

Partícipe Sidy: Só um lugar, cidade e... e...

Partícipe Vitor: Exatamente, mas se a gente compreender a essência dele a gente vai afirmar que ele é o que?

Partícipe Sidy: Que ele vai ser no caso o... o... espaço onde vai acontecer as relações das pessoas.

Partícipe Vitor: E, aí, ele vai ser o que? O território?

Partícipe Sidy: Num é isso o espaço onde....

Partícipe Vitor: Lembra-se dos atributos?

A partícipe fica em silêncio e não responde.

Partícipe Vitor: Você disse que logo a gente vai compreender que ele não vai ser a cidade, o lugar, o espaço.

Você disse, agora, aí.

Partícipe Sidy: É... é... ele não é mais....

Partícipe Vitor: Então?

Ele vai ser o que?

Partícipe Sidy: Num é o espaço onde tem as relações das pessoas.

Partícipe Vitor: Mas que tipo de relações?

Partícipe Sidy: Relações culturais, sociais...

Num é não?

Num é não?

Partícipe Vitor: E o que mais?

Vejo que você tem que tentar internalizar os atributos que vimos nos estudos anteriores e anotá-los no diário.

Nesses extrat, como já afirmamos anteriormente, a fala de Vitor predominou nas relações dialógicas estabelecidas nas discussões/reflexões sobre a temática em foco. Esta situação é caracterizada como ações não colaborativas e, conseqüentemente, por reflexões técnicas que se constituíram em um processo reflexivo que visou à apreensão de conhecimentos técnicos que poderão ser úteis às práticas da partícipe.

No entanto, devemos considerar que Vitor ao desenvolver práticas dialógicas com a partícipe, mesmo que de forma unilateral, tentou encaminhar com Sidy reflexões acerca de aspectos relevantes no processo de elaboração conceitual, tais como: os aspectos lógicos, históricos e psicológicos, explicações sobre o conteúdo, volume, nexos e relações que, segundo Ferreira (2007), são elementos fundamentais para que o sujeito possa compreender a unidade dialética no processo de elaboração conceitual.

Após a finalização das discussões reflexões desenvolvidas na sessão de estudos reflexivos sobre a metodologia de análise do processo de elaboração conceitual, Vitor solicitou a partícipe que realizasse uma síntese dos estudos e reflexões para, posteriormente, apresentar o conteúdo do instrumento texto norteador da sessão seguinte que tratou de uma metodologia do processo de elaboração conceitual.

A décima segunda sessão de estudos reflexivos realizada no dia 01 de junho de 2010, teve como temática os procedimentos teórico-metodológicos para o processo de ensino-aprendizagem de conceitos (FERREIRA, 2009) com uma duração de aproximadamente 1h, objetivando desenvolver estudos reflexivos sobre os princípios fundamentais do processo de elaboração conceitual. Este estudo tinha como finalidade possibilitar a apreensão da proposta teórico-metodológica do processo ensino-aprendizagem da elaboração conceitual.

Durante a sessão de estudos reflexivos os partícipes foram discutindo alguns aspectos destacados por Sidy que realizando a leitura do texto, expõe a sua compreensão e, posteriormente, o partícipe Vitor estabeleceu um diálogo explicativo. No decorrer da sessão Vitor chamou a atenção de Sidy para a representação da rede de conceitos geográficos apresentado no texto (FERREIRA, 2009 p. 93 -136), conforme extrair abaixo.

Partícipe Vitor: Na página 101 a autora vai destacar a rede conceitual...

Partícipe Sidy: É das redes, dos nós...

Partícipe Vitor: De construção da rede conceitual.

Depois ela dá um exemplo dos conceitos

Partícipe Sidy: É, tem uma rede aqui.

Aí, chamo a tua atenção para um aspecto, nessa rede.

Procura o conceito de território na rede

Porque ela coloca rede de conceitos geográficos.

Procura o conceito de território.

A colaboradora Sidy tentou localizar no texto, sem sucesso, o conceito de território.

Partícipe Vitor: Procura.

Partícipe Sidy: Tá aqui.

Partícipe Vitor: Encontrou?

Partícipe Sidy: Encontrei.

Partícipe Vitor: Agora tenta fazer a leitura do conceito de território na rede.

Partícipe Sidy: Delimitar fisicamente um território.

Partícipe Vitor: Não! Aí, ela tá falando de arranjo espacial.

Partícipe Sidy: Pera aí.

Partícipe Vitor: Veja território, pra onde as setas apontam.

Partícipe Sidy: Tá aqui, é um arranjo espacial.

Partícipe Vitor: É um arranjo espacial... daí vai pra onde?

Partícipe Sidy: Espe...

Partícipe Vitor: É um arranjo espacial, mas daí vai pra onde?

Partícipe Sidy: São vários.

Partícipe Vitor: Não.

É um arranjo espacial...

Você viu bem.

Partícipe Sidy: Não, eu vi, vi mas...

Partícipe Vitor: Olhe é um arranjo espacial... aí, daqui vai pra onde?

Neste momento, o partícipe Vitor apontou o percurso dos nexos e relações da rede do conceito de território.

Partícipe Sidy: Gerido por relações de poder.

Partícipe Vitor: Isso, ai concluiu ai. Num foi?

Partícipe Sidy: Foi.

Partícipe Vitor: Então, a gente percebe aqui o quê?

Você recorda os atributos que a gente falou do conceito de território?

Neste momento, Sidy balança a cabeça afirmando.

Partícipe Vitor: Quais são?

Partícipe Sidy: É... relação de poder, é.... é... essa aqui... é... num sei o que fisicamente, demarcação física, e....

Partícipe Vitor: O aspecto do movimento.

Da mudança.

Partícipe Vitor: Que ele não é permanente.

Partícipe Sidy: Só não sei dizer os nomes.

Partícipe Vitor: Quais são os fatores que fazem com que a gente possa dizer e, demonstrar, que aquele fenômeno território não é permanente?

Que ele é um território e depois deixar de ser um território.

Partícipe Vitor: Então, qual é o atributo que determina isso?

Partícipe Sidy: É a vivência, convivência a... sei, não!

Partícipe Vitor: Gestão de poder, delimitação física ou espaço/tempo?.

Partícipe Sidy: Pronto espaço/tempo.

Partícipe Vitor: Então se a gente for olhar esse conceito de território falta o que?

Partícipe Sidy: Tá faltando o espaço/tempo

Partícipe Vitor: E o que mais?

Partícipe Sidy: Não, num só são três?

Partícipe Vitor: Isso, exatamente.

Partícipe Sidy: Gestão de poder...

Partícipe Vitor: Porque a delimitação física está no arranjo espacial.

Com relação a esse conceito, o que nós podemos dizer com relação ao nosso conceito?

Partícipe Sidy: Que o nosso tá mais completo do que esse.

Partícipe Vitor: Exatamente.

No processo de reflexões críticas, proporcionado entre os partícipes, ficou evidenciada a colaboração de Vitor e Sidy nos estudos sobre a elaboração de conhecimentos acerca da conceituação de território. Além disso, destacamos que os partícipes não ficaram presos às ideias básicas do processo de elaboração conceitual, posto no referencial teórico, mas procuraram identificar as propriedades conceituais que expressavam a reelaboração de seus conhecimentos.

Esse aspecto caracterizou-se como fator essencial na pesquisa por possibilitar a compreensão de como se dá a efetivação da elaboração de saberes docentes. Essa forma de reelaboração de conhecimentos em contexto de pesquisa por meio da reflexão crítica e colaborativa, promoveu rupturas com as práticas de reprodução de conhecimentos prontos e acabados (IBIAPINA e FERREIRA, 2005), ou seja, da produção de conhecimentos pautados, apenas, em informações contidas em manuais didáticos ou apropriadas, por meio do processo de socialização profissional, efetivada num contexto social/profissional, reconhecendo esses conhecimentos como inquestionáveis e imutáveis.

Contudo, podemos dizer que a partir da reflexão do conteúdo do extrat anterior, que a elaboração conceitual é um processo complexo que implica na promoção de rupturas com o processo histórico de construção de conhecimentos, no percurso de vida escolar e formação profissional dos partícipes, aspecto que pode dificultar as suas reelaborações conceituais. Isso fica evidente quando Sidy, ao ser questionada sobre o movimento das relações que estabelecem a territorialidade (Partícipe Vitor: Quais são os fatores que fazem com que a gente possa dizer, demonstrar que aquele fenômeno território não é permanente?), reportou-se as suas propriedades múltiplas e não destacou as essências a conceituação do fenômeno em foco (Partícipe Sidy: É

a vivência, convivência a... sei, não!), compreensão que já tinha ficado evidente sua superação em estudos anteriores.

O instrumento texto norteador (FERREIRA, 2009) trata, exatamente, de uma proposta teórico-metodológica para a sistematização do ensino de conceitos, ressaltando procedimentos indispensáveis à elaboração conceitual em contexto escolar. Assim, Vitor passou a focalizar, as atenções da partícipe no processo de estudos e reflexões críticas em torno dos procedimentos sugeridos neste referencial, como veremos nos extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Agora, a autora vai falar da sondagem das condições básicas de aprendizagens.

Partícipe Sidy: Aí, aqui, primeiro ela faz a sondagem dos conhecimentos prévios. Né?

Partícipe Vitor: Exatamente.

Isso é uma etapa que a gente tem que fazer com quem?

Partícipe Sidy: Ela diz que... que.... aqui ela diz né?

Aqui ô: o conhecimento elaborado pelos alunos em suas vivências e experiências é um processo de formação e desenvolvimento dos conceitos.

Partícipe Vitor: Exatamente.

Partícipe Sidy: Ela... ela diz, aqui, que, você primeiro tem que pegar o que é que o aluno sabe daquele conceito que a partir daquele, conceito deles a gente tem que elaborar juntamente com eles o conceito.

No nosso caso, o de território.

Partícipe Vitor: E, a partir do que elas sabem, é que vamos construir as situações de aprendizagens.

Partícipe Sidy: É.

Partícipe Vitor: Então qual o primeiro passo pra gente planejar uma aula para o processo de elaboração conceitual.

Partícipe Sidy: É saber... como é?

O conhecimento prévio do aluno sobre aquele determinado assunto.

Partícipe Vitor: Então anote.

A partícipe Sidy fez anotações no diário de estudos reflexivos sobre a temática em estudo e Vitor retomou as discussões reflexivas direcionando a atenção de Sidy para outra etapa apontada por Ferreira (2009).

Partícipe Vitor: E, aqui, a sondagem do desenvolvimento sócio-afetivas e cognitivas.

Neste momento, a partícipe Sidy inicia a leitura de um trecho do texto norteador das discussões reflexões.

Partícipe Sidy: Nesta sondagem é importante considerar as funções mentais, os procedimentos lógicos peculiares, a cada uma delas, os processos psíquicos. Assim, como os estados afetivos, atitudes e as habilidades psicomotoras, sociais e de estudo.

Aqui, eu entendi assim: que você... você não pode depois que souber o conhecimento prévio do aluno, você vai elaborar o conceito com o aluno, você vai elaborar uma coisa que... você vai elaborar uma coisa que o aluno nunca vai chegar a atingir.

Você não pode pegar e colocar o seu conceito.

Sabendo que o aluno não vai atingir nunca, que ele não vai atingir por uma falha, no caso, aqui psicomotora, alguma... qualquer coisa que ele teve, que... ele não vai avançar daquela ... daquele modo.

Então, você tem que...

No caso, eu entendi que você tem que formar o conceito, juntamente com o aluno, pra poder ele internalizar esse conceito.

Partícipe Vitor: A sondagem disso tudo que você colocou... é isso e mais, é você fazer as sondagens das funções mentais.

Então, que procedimentos você vai fazer pra saber das dificuldades sócio-afetivas e psíquicas do aluno.

Saber se ele tem mais dificuldades em memorização, percepção, atenção...

Porque, com isso, você vai propor situações de aprendizagens que...

Partícipe Sidy: Que chame a tenção deles, né?

Partícipe Vitor: Que foque na atenção, na memória, na imaginação ou percepção...

É saber quais as dificuldades do aluno ao desenvolver atividades que necessite dessas funções.

Partícipe Sidy: É elaborar uma atividade que supere...

Partícipe Vitor: Não é elaborar uma atividade que...

Partícipe Sidy: Que ele supere essas falhas...

Partícipe Vitor: Que ele consiga avançar com relação à essas dificuldades.

Partícipe Sidy: Isso pode ser estabelecido como uma segunda etapa.

O segundo passo.

Partícipe Vitor: Isso.

Nesse extrat, podemos evidenciar que Sidy destacou no processo de reflexões que as práticas de ensino frequentes no espaço escolar, são pautadas na transmissão de conhecimentos. Ela afirmou que “no caso, eu entendi que você tem que formar o conceito juntamente com o aluno pra poder ele internalizar esse conceito”. Essa compreensão de Sidy sobre o processo de elaboração conceitual, em contexto de ensino formal, lhe permitiu apontar que se fez necessário superar as práticas tradicionais/técnicas, considerando que o referido processo implica em conceber o sujeito como um ser ativo e produtor do seu saber, com a mediação do outro conforme o posicionamento da partícipe.

Após fazer uma leitura de um trecho do texto norteador do processo reflexivo, Sidy se posiciona em relação a sua compreensão sobre a temática em estudo.

Partícipe Sidy: Constitui-se a constatação daquilo que os educandos já internalizaram e a apreensão dos estágios de desenvolvimentos psicossocial alcançados a das habilidades adquiridas.

Aqui, ela vem dizendo que você tem que dizer o que eles já conhecem, na aprendizagem.

Você tem que ver o psicossocial deles. Né isso?

Partícipe Vitor: Isso.

Partícipe Sidy: E, você tem que ver qual habilidade... com qual habilidade ele vai conseguir adquirir essa aprendizagem.

Partícipe Vitor: Exatamente.

Marcou mais alguma coisa?

Partícipe Sidy: Eu marquei aqui.

Para as sondagens efetivarem-se a contento, fez-se necessário planejar situações de aprendizagens variadas...

Partícipe Sidy: Que é, também, pra ver aqui as habilidades. Né isso?

Partícipe Vitor: Isso

Partícipe Sidy: É... é... adequadas aos objetivos propostos ...

Que objetivo é que a gente tem com aquela aula?

Tem objetivo de que?

Tem que ter atividades variadas. Saber qual habilidade você quer do menino?

Saber qual é a proposta? Qual é seu objetivo?

E que desperte a curiosidade e o desejo do aluno na hora de executá-las.

Porque se ele nem tiver curiosidade e desejo, ele não fará a atividade, de jeito nenhum.

Partícipe Vitor: Isso.

E, esse, é um foco importantíssimo que você colocou.

É fazer com que o aluno se sinta motivado a aprender aquele conhecimento.

Nesse extrat, mais uma vez Sidy destacou o fator preponderante no processo de elaboração conceitual (Tem que ter atividades variadas. Saber qual habilidade você quer do menino? Saber qual é a proposta? Qual é seu objetivo? E que desperte a curiosidade e o desejo do aluno na hora de executá-las. Porque se ele nem tiver curiosidade e desejo, ele não fará a atividade, de jeito nenhum). Essa apreensão implica em entender que há estabelecimento de interfaces e relações entre objetivos, conteúdo, forma e necessidades de aprendizagens, como elementos fundamentais do planejamento de ensino. Nesse sentido, Lopes (2004) diz que a função do professor no ato de planejar é de articular a metodologia fundada em uma variedade de atividades para atender diferentes níveis de aprendizagens desejáveis, como também, a própria natureza de ensino da matéria.

No extrat seguinte, Vitor encaminhou a discussão dos estudos reflexivos sobre os estágios apresentados por Ferreira (2009) para sistematização da metodologia de elaboração conceitual em contexto de ensino.

Partícipe Vitor: Concluiu a leitura do texto?

Partícipe Sidy: Marquei algumas coisas aqui.

Partícipe Vitor: Então vamos fazer o seguinte iniciar de onde paramos.

No momento que ela aponta os estágios de exploração e sistematização.

Partícipe Sidy: Eu anotei aqui.

Partícipe Vitor: Vamos fazer a retomada sobre os estágios.

Como foi que você colocou?

Partícipe Sidy: Após fazer o levantamento dos conhecimentos prévios né.

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Fazer o planejamento, aplicação da situação motivadora.

Partícipe Vitor: Certo.

Partícipe Sidy: Centrar no que vai ser observado, com foco nas aprendizagens dos atributos. Né?

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Sidy: Aí, utilizando a observação, descrição, comparação, enumeração.

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Sidy: Aí, o estágio exploratório deve ser trabalhado com as crianças desde das séries iniciais, pois o processo de elaboração conceitual é compreen... baseia-se no trabalho educativo e sistemático.

No estágio exploratório se estabelece o processo para as rupturas com o modo sensório perceptível conceitual.

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Aí estágio de sistematização.

Neste estágio será criado situações de aprendizagens, que orienta os alunos a reelaborarem os seus conceitos.

E, para isso ocorrer será usado alguns atributos descrição, definição, conceituação...

Partícipe Vitor: Você lembra qual estágio a gente vai trabalhar com os alunos?

Partícipe Sidy: Exploratório. Né?

Partícipe Vitor: Agora você lembra o porquê a gente vai trabalhar o estágio...

Partícipe Sidy: Exploratório?

Partícipe Vitor: O porquê a gente está optando pelo estágio exploratório?

Partícipe Sidy: Porque não foi trabalhado o estágio exploratório com essas crianças.

Deveria ter se iniciado lá... na pré-escola ou no 1º ano.

Partícipe Vitor: Isso prejudicou o que neles?

Em não trabalhar esse estágio exploratório, sistematizar esse processo de elaboração conceitual a partir dos anos iniciais.

Partícipe Sidy: Eles não tem base pra formar... Elaborar o conceito.

Diante das discussões apresentadas no extrait anterior, compreendemos que Vitor encaminhou com Sidy discussões pertinentes à apreensão do processo de sistematização da elaboração conceitual nos dois estágios

proposto por Ferreira (2009). Além disso, ficou evidente a colaboração de Vitor na elaboração de conhecimentos, por meio da reflexão crítica, ao interrogar Sidy sobre a opção do estágio a ser sistematizado com os alunos e os motivos da sua opção inserindo a partícipe em um processo, dialógico mediador, de conscientização das suas práticas e da sua autonomia didático-pedagógica. Assim, “o professor como responsável pelo ensino (ensinar é a atividade do professor), poderá adquirir consciência do seu fazer e ser professor, da sua competência para exercer sua profissão, da eficiência, da metodologia [...] (FERREIRA 2009 p. 153).

Nessa perspectiva, em virtude do posicionamento de Sidy sobre a opção de sistematização metodológica, podemos considerar que o processo colaborativo em situações críticas reflexivas na elaboração teórico-metodológica conceitual permitiu que ela passasse a desenvolver uma situação de construção consciente das suas práticas docentes face às relações teoria/prática. Isso ficou ainda mais evidente no extrat seguinte, em que Sidy destacou uma reflexão sobre o planejamento realizado e aplicado por ela na sala de aula, e já analisado neste trabalho. Ressaltamos que esse comentário de Sidy ocorreu logo após discussões sobre os estágios de sistematização da elaboração conceitual proposta por Ferreira (2009).

Partícipe Sidy: Olha como é engraçado. Num é?

Por que eu disse que a gente ia trabalhar o estágio exploratório com os meninos, num é.

Aí, eu fui comparar com aquele outro que eu fiz, que eu disse que não tinha trabalhado esse aqui.

Que eu fiz a motivadora e não fiz a sistematizadora, num foi?

Partícipe Vitor: Certo.

Partícipe Sidy: Igual como tá no quadro onze.

Fiz a motivadora e pulei direto pra a avaliativa.

Partícipe Vitor: Você não estabeleceu os procedimentos lógicos adequadamente, não tentou fazer isso.

Você não considerou as funções psicológicas, não estabeleceu os procedimentos lógicos pra que eles apreendessem os atributos ou pelo menos um atributo do conceito.

Partícipe Sidy: Isso.

Com esse extrat, podemos explicitar a colaboração que a reelaboração teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual exerceu nas práticas de reflexões críticas da partícipe. Isso porque permitiu que ela realizasse análises reflexivas sobre suas práticas de planejamento e de sistematização de situações de aprendizagens com os alunos na sala de aula. Além disso, assinalou que esse processo de reelaboração lhe possibilitou imergir em um processo de conscientização das suas práticas docentes e nas relações com seus referenciais teórico-metodológicos para compreensão das interfaces entre essas práticas e seus conhecimentos reelaborados.

Portanto, realizamos análises reflexivas sobre o processo de intervenção e reelaboração dos conhecimentos conceituais, da geografia escolar, como de aportes teórico-metodológicos do processo de elaboração conceitual. As próximas análises dizem respeito ao processo de reflexões críticas estabelecidos na sessão de análise reflexiva.

5.2 O PROCESSO DE ANÁLISE REFLEXIVA: O PENSAR REFLEXIVO/COLABORATIVO SOBRE O PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Nos extrat que se seguem apresentamos análises sobre a nossa intervenção no processo de reflexões críticas, efetivados entre os partícipes, sobre a reelaboração das práticas de ensino de geografia, tendo como instrumento norteador das reflexões críticas e ações colaborativas o planejamento.

Após a última sessão de estudos reflexivos, passamos a sistematizar, com a partícipe Sidy, uma (01) sessão de análise reflexiva para possibilitar questionamentos e reflexões críticas acerca dos saberes e das práticas de ensino reelaborados. Essa sessão de análise reflexiva se configura em instituir situações de reflexões críticas com os partícipes, objetivando o repensar do professor sobre os objetivos das ações docentes, tendo como ponto de partida suas práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar (IBIAPINA, 2008).

Assim, a sessão de análise reflexiva teve uma duração de 1h e 05 minutos e foi realizada no dia 26 de outubro de 2010, na sala de vídeo de uma escola estadual localizada próxima a residência da partícipe. A nossa opção em realizar esta sessão em outra escola, fora do campo de pesquisa, foi em virtude das condições do ambiente da escola campo não estar disponível, em horário inverso às atividades docentes desenvolvidas pela partícipe. Era necessário um local adequado para os diálogos de análises reflexivas onde não ocorressem interrupções, nem tão pouco, interferências de sonoridade, barulhos provocados pelos alunos e funcionários da dimensão espacial em foco. Além disso, a nossa opção pela escola estadual foi também pela proximidade de localização da residência de Sidy, como já citado anteriormente, situação que facilitou a realização da sessão de análise reflexiva em horário inverso ao da sua função como professora.

O instrumento norteador do processo de análises reflexivas da sessão foi o diário de estudos reflexivos, no qual constava as sínteses dos estudos reflexivos, como o registro da aula ministrada pela partícipe, além disso, os partícipes tinham em mãos os referenciais (FERREIRA, 2007/2009) utilizados nos estudos reflexivos acerca do processo de elaboração conceitual. O referido registro foi realizado dias depois da execução da aula pela partícipe, tomando como referência o roteiro da observação (anexo C). Sendo assim, Vitor realizou, em dias que antecederam a sessão de análise, a leitura das ações reflexivas (descrever, informar, confrontar e reconstruir) efetivadas por Sidy, no referido diário, sobre a aula ministrada com o objetivo de elaborar questionamentos acerca das suas práticas de ensino.

Desta forma, consideramos que Vitor já tinha informações sobre os encaminhamentos das práticas de ensino utilizados por Sidy na sistematização da aula de Geografia, optando por iniciar a sessão de análises reflexivas pelos questionamentos em torno da ação reflexiva do reconstruir, conforme apresentado no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Sidy, aqui, você esclareceu com relação a aula de Geografia, aos instrumentos que utilizou, ao tempo, a quantidade de meninos e meninas, apontou algumas dificuldades, a motivação com relação ao tema, com relação

aos objetivos afirmando que foram atingidos, afirmando o porque os objetivos foram atingidos.

Você lembra que eu encaminhei pra você essas questões, que trata do roteiro das observações.

E, sobre ele, eu falei que essas questões ajudariam você a realizar o seu relato.

E, aqui, tem um momento de pós-intervenção que trata do processo de reconstruir.

E depois de a gente ter passado por esse processo de leituras e estudos sobre o conceito de território, colaboração, reflexão, processo de elaboração conceitual, mais especificamente, do processo e categorias de análises como de uma metodologia, sobre ensino da geografia. Então, tivemos estas temáticas.

Assim, diante do que você escreveu e colocou com as suas dificuldades...

Eu pergunto a você: se você fosse planejar essa aula o que você mudaria no seu planejamento e na execução da aula?

A partícipe fica em silêncio e pensativa.

Partícipe Vitor: Planejar e executar.

O que você mudaria nesse planejamento e na execução dessa aula?

Partícipe Sidy: Pra... pra... começar a aula onde tem as atividade aqui, já começava mandando os meninos pesquisarem.

Até porque eles sabem mais da cana de açúcar e do... da.... do problema que existe, aqui, em Ceará Mirim do que eu.

Já começaria mandando... primeiro trazer o que eles sabem pra poder a gente começar a fazer a aula.

Da outra vez não! Eu cheguei de a matéria, no finaaaauuuuu foi que eu mandei os meninos irem pesquisar.

Né?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Só que eles sabem mais do que eu sobre esse problema, aqui, de Ceará Mirim, sobre a cana de açúcar.

Então, eu começaria com eles trabalhando... trazendo o que eles sabem pra depois a gente começar a nossa aula, sobre o cultivo de cana de açúcar.

Nesse extrat, Sidy evidenciou um processo de análise reflexiva crítica em que se posicionou criticamente diante das suas práticas de ensino, em particular, no processo de sistematização do processo da introdução das suas aulas e produção dos conhecimentos a ser elaborado com os alunos. A partícipe afirmou que encaminharia uma pesquisa e, posteriormente, solicitaria questionamentos acerca do que os alunos já sabiam sobre o conhecimento a ser elaborado.

Além desse aspecto, Sidy efetivou a ação reflexiva do reconstruir quando retomou a forma como executava as suas ações ao ministrar uma aula. Depois fez uma análise reflexiva das suas práticas de ensino, afirmando que, inicialmente, fazia a exposição numa aula do conteúdo, e posteriormente solicitava aos alunos que eles elaborassem pesquisas. Disse que não faria mais uma aula nessa situação e finaliza: “Então eu começaria com eles trabalhando... trazendo o que eles sabem pra depois a gente começar a nossa aula, sobre o cultivo de cana de açúcar”.

Dessa forma, a partícipe reconheceu que no processo de elaboração conceitual faz-se necessário realizar a construção de dados acerca dos conhecimentos prévios do aluno, como uma ação extremamente necessária, para que o professor possa encaminhar os procedimentos metodológicos adequados ao processo de reelaboração conceitual e, conseqüentemente, ao próprio processo de desenvolvimento do pensamento sobre o fenômeno a ser estudado, “o processo de mudança interna do próprio pensamento acarreta mudança e operações de pensamento[...] (VIGOTSKI, 2001 p. 521).

Ressaltamos, ainda, que Sidy destacou um aspecto reflexivo importante, ao afirmar que os alunos conhecem mais do tema que ela própria, configurando uma fragilidade na segurança teórico-metodológica estabelecida no processo de formação profissional da partícipe, já que os cursos de formação continuada ou em serviço não oferecem um processo de elaboração de conhecimentos das áreas do saber, distanciando, cada vez mais, o profissional do processo dinâmico de produção e elaboração dos conhecimentos científicos necessários ao fazer docente. Além disso, “na perspectiva de conhecimento a ser transmitido, não ocorre a apropriação de novas teorias, não se transforma a prática do professor” (MOYSÉS;

COLLARES, 2003 p. 111), ou seja, não contribui para o processo de reelaboração teórico-metodológica das práticas de ensino.

Sob esse aspecto, poderemos observar no extrat seguinte a colaboração que a reelaboração conceitual exerceu no processo de reelaboração teórico-metodológico das práticas de ensino da partícipe, em particular, dos conceitos geográficos.

Partícipe Vitor: Você lembra que falou pra mim que esse plano não era com relação ao conceito de...

Partícipe Sidy: Território.

Partícipe Vitor: De território.

Partícipe Sidy: Foi

Partícipe Vitor: Era paisagem e depois você afirmou que a gente pode trazer o conceito de território.

Partícipe Sidy: Mas, só que depois de ler, num é?

Enquanto eu não li, eu só achava que era paisagem.

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: A paisagem e quem se modificava com o ano. Num é?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: No começo do ano, é um jeito a paisagem, depois, quando tiver outros, é doutro jeito.

Partícipe Sidy: Eu achava, antes de ler, que era tudo paisagem.

Partícipe Vitor: Essa era a sua intenção.

Partícipe Sidy: Essa era a minha intenção pra fazer essa aula.

Partícipe Vitor: Tá ok.

Tudo bem.

A partícipe Sidy expressou que a sua intenção inicial, antes do processo de estudos reflexivos, era sistematizar a aula sobre a paisagem, considerando que o planejamento destinava-se, exclusivamente, ao ensino de conhecimentos relacionados a esse conceito. Assim, os estudos, segundo a partícipe, permitiram a compreensão da categoria movimento do processo de materialização dos fenômenos paisagem e território, ou seja, a relação entre os aspectos histórico e o lógico.

Assim, ao considerar que as mudanças e permanências ocorridas nas relações espaços/temporais dos conceitos ocorrem nos dois fenômenos, território e paisagem, e não apenas no fenômeno paisagem, como era compreendido, anteriormente, pela partícipe. Esta passou a estabelecer as relações da unidade entre o lógico e histórico. Como premissa essencial na compreensão das relações entre o processo histórico de desenvolvimento do fenômeno e da própria estrutura do objeto (FERREIRA, 2007).

O processo de reflexões críticas, efetivados nos estudos reflexivos, realizados pelos participantes contribuíram para a reelaboração das práticas de planejamento, como poderemos observar no extrat seguinte.

Partícipe Vitor: Você, agora, o que realizaria a partir da pesquisa?.

Partícipe Sidy: Da pesquisa com os meninos.

Partícipe Vitor: E, lembrando que a gente trabalhou com...

Que a gente fez uma leitura com relação a procedimentos metodológicos.

Vou tentar reformular a pergunta.

Se você fosse fazer esse planejamento para trabalhar o processo de elaboração conceitual com o aluno, ensinar o conceito de território você iniciaria a aula de que forma?

Você planejaría para iniciar a aula de que forma?

Partícipe Sidy: Pra elaborar o conceito?

Partícipe Vitor: Isso.

Deles.

Partícipe Vitor: Dos meninos né?

Sim.

Partícipe Sidy: Também, pegando o que todo mundo sabe.

Perguntando e tentar formular o conceito, não chegar lá e dá o conceito sobre, no caso aqui, o território da cana de açúcar.

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Né.

A gente iria formular, ainda, o conceito.

Partícipe Vitor: Então, você está afirmando que iria iniciar a aula a partir do que?

Partícipe Sidy: Do que cada pessoa sabe, né.

Partícipe Vitor: A partir do que eles sabem.

Partícipe Sidy: É, pra aí, a gente formular os conceitos.

Partícipe Vitor: Por que você iniciaria dessa forma?

Partícipe Sidy: Eu não sei a palavra, mas a gente leu aqui que... não sei dizer a palavra né.

Você tem que primeiro... como é? Aquele conceito né?

Como é o nome?

A gente tem que começar... né era pra os meninos ter vindo desde do começo né, já formulando o conceito sobre o... esse... esse território da cana de açúcar, né.

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Então, eu vou perguntar a eles pra ver o que é que eles já sabem, sobre isso aqui que eles foram aprendendo.

No caso deles, eles aprendem com a vivência, com a família...

Né?

Partícipe Vitor: E a partir daí?

Você faria esse levantamento dos conhecimentos prévios e, depois, você faria o que?

Partícipe Sidy: Iria elaborar a aula de acordo com os conhecimentos prévios deles

Sidy destacou que, inicialmente, faria a construção de dados acerca dos conhecimentos prévios dos alunos como condição necessária para nortear o planejamento da aula a ser sistematizada por ela. A leitura disso nos permite afirmar que Sidy efetivou um processo de transformação das práticas pedagógicas tradicional/técnica a uma perspectiva crítica reflexiva, tornando consciente essa necessidade da consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, para a organização do ensino de conceitos.

A esse respeito Ferreira (2009, p. 102) destaca que:

“[...] no processo de elaboração conceitual, o conhecimento prévio dessas condições é imprescindível. Esse conhecimento constitui o lastro a partir do qual se poderão operar as rupturas necessárias ao desenvolvimento dos processos psíquico-cognitivos, afetivos e volitivos implicados no ato de aprender”.

Assim, Sidy ao tomar como base os conhecimentos prévios dos alunos para a realização do seu planejamento passou a promover rupturas com a forma clássica de planejar, considerando as necessidades e interesses dos

alunos, como fatores essenciais à sistematização do processo de elaboração conceitual em contexto de ensino.

Partícipe Vitor: Considerado os estudos que fizemos sobre a metodologia no ensino de conceitos, você iniciaria com a coleta dos conhecimentos prévios.

E, em seguida, faria o que?

Já que, sobre as relações sócio-afetivas, você conhece um pouco os alunos.

Partícipe Sidy: É, do aluno.

Porque, no caso, aqui, pra fazer os... estágios né.

Não seria sistematização. Num é?

Partícipe Vitor: Humhum.

Partícipe Sidy: Seria esse aqui né, que até a gente tinha falado já.

Partícipe Vitor: De que?

Partícipe Sidy: De exploração, exploratório.

Partícipe Vitor: Por que?

Tem que fazer nesse estágio exploratório?

Partícipe Sidy: Porque os meninos, eles sabem alguma coisa, mais eles... não tem... não se aprofundaram, ainda, nesse assunto.

Até por que é como a gente disse, eles não vem aprendendo nas escolas, ao longo do tempo.

Eles vem aprendendo... o que eles sabem eles aprenderam em casa com a família.

A escola não teve esse cuidado de ir fazendo, elaborando o conceito né.

Até porque os outros professores, como eu, chegava lá e botava no quadro pra os meninos, lê e botar dentro da cabeça e acabou.

Não elaborava conceito junto com o que o menino já sabia, não.

Ele chegava lá e botava no quadro e, tai, o conceito pode escrever.

Ferreira (2009) aponta que o processo de elaboração conceitual no contexto de ensino formal pode ser desenvolvido por meio de dois estágios, que seriam o de exploração ou o de sistematização. Isso dependerá do desenvolvimento do indivíduo. Se na escola tem sido desenvolvido com os alunos um processo de ensino-aprendizagem, desde os primeiros anos escolares, norteados por uma metodologia que oriente, e tenha como foco, a aprendizagem de conceitos, o professor poderá optar por encaminhar uma

prática de ensino sistematizadora de conceitos, caso contrário é mais adequado o estágio exploratório.

Dessa forma, fica claro, conforme extrair anterior, que Sidy tem consciência da sua escolha pelo estágio exploratório, já que os alunos da escola campo de pesquisa não são inseridos em uma metodologia que efetiva uma perspectiva de ensino norteado pelo processo de elaboração conceitual. Esse processo de conscientização, por meio da reflexão crítica, é mais evidente quando a partícipe descreveu a sua forma de ensinar, norteada pela lógica formal, de conceitos materializados, à luz das suas leituras dos livros didáticos, ainda muito presente nos espaços escolares.

Partícipe Vitor: Você coloca no relato que sente dificuldade com relação ao ensino de geografia.

Você até apontou algumas dificuldades...

A partícipe passa a fazer a leitura do relato no trecho que trata das dificuldades.

Partícipe Sidy: Na realidade... pra ministrar uma boa aula, ao meu despreparo para na aprendizagem da Geografia, pois não me interessava os estudos por gostar apenas de Língua Portuguesa.

Matéria que eu ensinava no Ensino Fundamental II, até o ano passado, e foi para melhorar os meus conhecimentos que aceitei participar da pesquisa colaborativa.

Partícipe Vitor: Então lhe pergunto: essas dificuldades com relação à Geografia, em especial, ao processo de elaboração conceitual, quais seriam as suas dificuldades, ainda, em desenvolver uma aula, em planejar e executar uma aula para os alunos reelaborar um conceito?

Quais seriam, ainda, as suas dificuldades?

Partícipe Sidy: Pra os meninos elaborar um conceito, num é?

Eu acho que... que a dificuldade agora é assim... de insegurança.

Se vai dar certo a aula ou se não vai dar certo.

Eu acho que é.

Porque eu ainda me sinto insegura, porque...

Porque, assim, quando você... no outro como eu era...

Tudo é o costume, como eu era acostumada, eu dominava, pra mim.

Perguntava um negocio, aqui, eu já sabia, tinha dúvida já sabia.

Mas, a Geografia agora já melhorou, porque assim...

Eu já percebo que geográfica... numa aula de Geografia já misturo Geografia e História, porque dá pra fazer uma junção de uma com a outra.

Nesse extrat podemos evidenciar as expressões da complexidade da reelaboração conceitual, considerando que o processo de intervenção foi construído para objetivar reflexões críticas acerca dos saberes e práticas de ensino da partícipe. Diante da indagação de Vitor sobre as dificuldades que ela teria em desenvolver a aula de elaboração conceitual, Sidy apontou inseguranças como principal fator. Isso evidencia os conflitos reflexivos enfrentados por Sidy no processo de reelaboração de seus saberes e práticas docentes, já que a intervenção se tratou de um processo de aprender a ensinar conceitos no contexto da profissão professor. “Os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori” (MIZUKAMI, 2003 p. 64).

Na sessão de análise reflexiva, Vitor questionou Sidy sobre os procedimentos de análises das categorias da elaboração conceitual que ela encaminharia após a construção dos conhecimentos prévios dos alunos, como veremos no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Você recorda o que a autora coloca sobre esses procedimentos?

Ela aponta num texto sobre análise conceitual, lembra?

Após você fazer o levantamento desses conhecimentos prévios o que faria?

Lembra?

Partícipe Sidy: Pelos caminhos do conhecer.

Partícipe Vitor: Então, você pega os conhecimentos prévios e faz o que?

Partícipe Sidy: Num é pra organizar pra elaborar o conceito?

Partícipe Vitor: Isso vai servir pra que?

Veja que eu estou chamando atenção para sua síntese, que fala sobre as análises do processo de elaboração de conceitos.

Que a autora coloca algumas categorias.

Partícipe Sidy: Descrever, caracterização, definição, pra poder chegar nos conceitos.

Partícipe Vitor: Então, depois que você faz o levantamento desses conhecimentos prévios...

Partícipe Sidy: Que é a descrição aqui?

No caso, aqui, é a descrição.

Partícipe Vitor: Depois do momento que você faz o levantamento dos conhecimentos prévios, você faz o que?

Existem essas categorias que estou chamando a atenção.

Essas categorias você vai utilizar pra que?

Partícipe Sidy: Agora sim!

Por que os conhecimentos prévios não é essa descrição, aqui?

Partícipe Vitor: É só a descrição?

Partícipe Sidy: hum?

Partícipe Vitor: É só a descrição que pode ser conhecimento prévio?

Partícipe Sidy: A definição...

Partícipe Vitor: Também pode ser conhecimento prévio?

Partícipe Sidy: Pode.

Num tá definindo.

Partícipe Vitor: E o que mais?

Partícipe Sidy: Caracterização.

Partícipe Vitor: E o que mais?

Partícipe Sidy: Mais aqui, conceituação...

Mas aqui...

Partícipe Vitor: Pode ser conhecimento prévio?

Partícipe Sidy: Num já é elaborando um conceito...

Partícipe Vitor: Já é um conceito, mas, ela está colocando categorias de análises.

Partícipe Vitor: A partir do momento que você tiver esses conhecimentos prévios, vai tentar fazer o que?

Partícipe Sidy: Num é conceituar não?

Partícipe Vitor: Você vai tentar analisar.

Partícipe Sidy: Analisar.

Partícipe Vitor: Você vai tentar analisar o conhecimento prévio do aluno para identificar em qual categoria ele está.

Partícipe Sidy: Sim, o que eles fizeram, se é descrição, se é caracterização, definição ou conceituação.

Partícipe Vitor: Lembrou agora?

Partícipe Sidy: Lembrei.

Partícipe Vitor: Depois de analisar você faria o que?

Qual o próximo passo?

Partícipe Sidy: Aí, retomaria a aula com o que eles disseram.

Nesses extrait, ficou mais evidente a insegurança de Sidy, como ela já afirmou, em se posicionar com relação aos procedimentos que encaminharia na sistematização do processo de ensino-aprendizagem de conceitos. Todavia, Vitor colaborou com ações de relações dialógicas que permitiram reflexões críticas acerca do encaminhamento metodológico, com base no referencial e nas categorias de análises conceitual.

Nesse extrait, Sidy, por meio da colaboração de Vitor, esclareceu os encaminhamentos do processo de reconstrução da aula ministrada, situação que demonstrou um processo de internalização das situações de aprendizagens, conforme apresentado por Ferreira (2009).

Partícipe Vitor: E, a partir daí, o que você iria planejar para eles?

Você lembra das situações de aprendizagens que a autora coloca?

Após a partícipe Sidy buscar, no seu diário, informações sobre esse aspecto, o partícipe Vitor cita as três situações apontadas pela autora do texto mediador.

Partícipe Vitor: Situação motivadora, sistematizadora e avaliativa

Diante disso qual a situação que você encaminharia, após realizar a categorização dos conhecimentos prévios?

Partícipe Sidy: A sistematizadora.

Partícipe Vitor: Por quê?

Partícipe Sidy: Porque a gente já tem conhecimento prévio dele, agora vai só sistematizar o conhecimento.

Partícipe Vitor: E a situação avaliativa e a motivadora?

Partícipe Sidy: Não, mas a motivadora num foi com os conhecimentos prévios, não?

Partícipe Vitor: Você faria com os conhecimentos prévios?

Então, você já iria aproveitar a situação motivadora pra fazer o levantamento dos conhecimentos prévios. Certo?

Nesse *extrait* Sidy evidenciou que conhece a sistematização das situações de ensino conceitual, já que apontou as situações de aprendizagem citadas por Ferreira (2001/2009). No processo de elaboração conceitual em contexto de ensino é necessário que o professor planeje situações que possibilitem ao aluno a internalização dos atributos inerentes ao conhecimento conceitual, foco da aprendizagem. Faz-se necessário que o professor pense em procedimentos didáticos favoráveis à aprendizagem do referido conhecimento, para que se efetive um legítimo processo de reelaboração.

Assim, Ferreira (2001) aponta três situações de aprendizagem: a motivadora que é onde o professor deve suscitar no aluno o desejo do aprender, a sistematizadora que se materializam as ações de ensino que nortearão a aprendizagem dos atributos conceituais e a situação avaliativa que não compreende um julgamento do sucesso ou fracasso, mas um processo de análise dos atos de aprender e ensinar.

O processo de reflexões críticas desenvolvidas, entre os partícipes, nos estudos reflexivos acerca do processo de elaboração conceitual em processo de escolarização, permitiu o ingresso na conscientização dos procedimentos que deverão ser adotados nas situações de aprendizagens, citadas anteriormente, conforme veremos no *extrait* abaixo.

Partícipe Vitor: E, nessa situação motivadora, você pensaria em fazer como?

A partícipe Sidy fica em silêncio refletindo.

Partícipe Sidy: Eu ia motivar os meninos....

Partícipe Vitor: Você disse que já fez isso...

Partícipe Sidy: Não, pra sistematizar o conhecimento, né?

Partícipe Vitor: Humhum.

Nessa situação sistematizadora, depois de ter feito a análise dos conhecimentos prévios deles e o debate, o que você faria a seguir?

Partícipe Sidy: Pra sistematizar poderia mandar eles pesquisarem pra depois mandar eles compararem esse que eu tenho, do conhecimento prévio, com o que eles vão trazer de pesquisa...

Partícipe Vitor: Você pediria que eles pesquisassem?

Partícipe Sidy: É.

Né não?

Partícipe Vitor: Sobre o quê?

Partícipe Sidy: Sobre o território da cana de açúcar.

Porque, aí, no caso, aqui, eles iam pesquisar e depois a gente ia fazer uma comparação, entre o que eles disseram antes e o que eles...

Partícipe Vitor: Hum.

Partícipe Sidy: É...

Nesse extrait fica mais evidente que a partícipe Sidy ao considerar o procedimento lógico da comparação passou por um processo de reflexões críticas na reelaboração de suas práticas de ensino, permitindo pensar a sistematização da aprendizagem dos conceitos à luz do referencial norteador do processo de estudos críticos reflexivos. Assim, Sidy estabelece relações entre o referencial teórico-metodológico e as práticas de ensino a serem sistematizadas, por ela, na sala de aula. Situação que se configura, também, no extrait seguinte.

Partícipe Vitor: A autora coloca como procedimentos a observação, descrição, comparação e a enumeração que devem ser utilizados no momento da sistematização do processo de ensino-aprendizagem da elaboração conceitual. Aí, pergunto-lhe: qual seria uma atividade ou técnica de ensino que você iria utilizar para o aluno observar?

Que, aqui, tem a observação...

Partícipe Sidy: Eu entendo como observar, ir lá.

Partícipe Vitor: Hum.

Partícipe Sidy: Ir observar o trabalho da usina, no campo.

Partícipe Vitor: Então, como é que você planejará esse momento pra eles observarem?

Como você diz a espacialidade usina.

Partícipe Vitor: Você está utilizando a usina como espacialidade.

Como você iria fazer?

Partícipe Sidy: A gente teria que ir lá, na aula de campo e, os meninos...

Tinha que ir lá pra observar os procedimentos, o trabalho da usina.

Partícipe Vitor: Isso.

Então, o que você faria, inicialmente.

As análises do conceito, nesse processo de sistematização você iria planejar o que?

Partícipe Sidy: Uma aula a passeio.

Partícipe Vitor: Uma aula de campo.

Partícipe Sidy: De campo.

Partícipe Vitor: E, nessa aula de campo, você pediria que eles fizessem o que?

Partícipe Sidy: Observasse como é o trabalho da usina, como as pessoas trabalham, o que acontece com os trabalhadores...

Partícipe Vitor: E o que mais?

Lembrando os atributos do conceito de território.

Quais são os atributos do conceito de território?

Você lembra?

Partícipe Sidy: Espaço/tempo, é... é... deli...

Eu nunca digo esse nome, rsrsrs.

Partícipe Sidy: É espaço/tempo, demarcação e...

O poder. Como é?

Não é o poder, não.

Gestão de poder.

Partícipe Vitor: E, aí, o que é você pediria que eles observassem na usina para que eles compreendessem esses atributos?

Partícipe Vitor: Esses atributos.

Partícipe Sidy: Na observação, pra ver a demarcação física os limites, né.

Quais são os limites que ela tem?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Porque ela tem o limite lá na usina e o limite no campo.

A gestão de poder através do... não do dono que eles não iriam ver o dono.

No caso, a gestão de poder na usina é através... como é o nome?

Do... do... daqueles homens que manda?

Dos encarregados que eles chamam.

Partícipe Vitor: Hum

Partícipe Sidy: A gestão de poder na usina, no trabalhador ele é pelo encarregado, né.

Nesse extrat, Sidy deixou claro que passou a pensar o processo de ensino-aprendizagem do conceito de território norteado por um processo metodológico sistemático, em que considerou como elementos básicos, os procedimentos lógicos sugeridos pela referência do estudo (FERREIRA, 2009). Além disso, sugeriu a aula de campo como técnica de ensino para a apreensão dos atributos do conceito científico de território, pelos alunos, destacando, inclusive, os focos da atenção da observação (limites da usina, no campo, o encarregado).

Com relação à aula de campo Filho e Feltran (1991) afirmam que, nas pedagogias críticas a técnica, é norteada como uma possibilidade de efetivação de estudos numa perspectiva plural por estabelecer relações entre as várias disciplinas com a finalidade de superar a justaposição de conteúdos. Assim, Sidy conciliou a técnica de ensino com a metodologia no processo de elaboração conceitual ao compreender a necessidade de estabelecer procedimentos, que permitissem aos alunos, a observação dos atributos múltiplos e necessários do conceito em estudo, tendo como foco da atenção uma espacialidade correta (território da usina) que garantisse a identificação e enumeração desses atributos.

No extrat seguinte, Vitor questionou Sidy a respeito dos encaminhamentos da avaliação da aprendizagem dos alunos acerca do conceito em estudo. A partícipe demonstrou que a sua compreensão sobre o ato de planejar supera a perspectiva da prática tradicional/técnica de avaliar, por não determinar a priori, uma tarefa final para o processo avaliativo, conforme veremos.

Partícipe Vitor: E a situação avaliativa, apesar de saber que o processo avaliativo percorre todas as situações.

Mas pra saber o que eles aprenderam o que você faria?

Partícipe Sidy: Pra saber o que eles aprenderam sobre o território da cana de açúcar?

Partícipe Vitor: Humhum

Partícipe Sidy: Tenho que fazer uma atividade na sala de aula.

Partícipe Vitor: O que você faria?

Partícipe Sidy: Agora não sei... o que...

Tem que ter uma atividade....

Partícipe Vitor: No seu plano você propôs a construção de cartazes e a apresentação da pesquisa.

Num foi?

Partícipe Sidy: Foi.

Partícipe Vitor: E nesse processo de elaboração conceitual, como é que você avaliaria?

Dessa forma ou de outra forma?

Partícipe Sidy: De outra forma.

Partícipe Vitor: Como?

Partícipe Sidy: Com uma atividade escrita.

Partícipe Vitor: Como você faria?

Partícipe Sidy: Tinha que planejar com esses conhecimentos que a gente vai ter aqui.

Diante desse extrait, Sidy evidenciou que tinha avançado na sua prática pedagógica em direção às ideias da perspectiva crítica/reflexiva, ao considerar que para o planejamento, de procedimentos avaliativos, faz-se necessário que o professor considere os conhecimentos elaborados pelos alunos durante o percurso do processo ensino-aprendizagem. Assim, como pudemos observar nos extrait, acerca da sessão de análise reflexiva Sidy assinalou que a sua prática de ensino de conceitos se fez transformada no processo de reflexões críticas estabelecidas na referida sessão, ficando evidente desde o seu pensar sobre os procedimentos adotados no planejamento, estabelecimento das relações com o referencial teórico-metodológico e as suas intenções de reconstrução da elaboração conceitual com os alunos.

O processo de reflexões críticas, estabelecidos na sessão de análises reflexivas, deve ser, necessariamente, ressaltado por um processo de intrasubjetividade para possibilitar ao sujeito identificar os avanços ocorridos durante o processo de elaboração conceitual. Desse modo, salientamos que neste estudo específico, evidenciamos a contribuição da pesquisa para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

À luz do exposto, Vitor questionou Sidy se ela gostaria de expressar algo mais sobre o processo de reconstrução de sua prática docente, interrogando-a sobre a importância do trabalho de pesquisa realizado em colaboração, como,

também, pediu que elaborasse reflexões a respeito do estudo, conforme veremos no extrat abaixo.

Partícipe Vitor: Em que foi que a pesquisa contribuiu e o que ela, também, não contribuiu para você enquanto profissional e pessoal?

Partícipe Sidy: Não teve, não contribuiu.

Ela contribuiu pra mim me interessar... me interessar no caso de melhorar a aula, não só de geografia, melhorar as outras aulas, também.

Porque eu, hoje, não vou chegar mais lá e dizer: isso aqui é assim, mas vou tentar fazer de outro jeito.

Vitor afirmou que:

Partícipe Vitor: O trabalho não foi importante só pra você.

Porque apesar de desenvolver pesquisas e estudos sobre elaboração conceitual há algum tempo, ainda, tinha dificuldades.

Principalmente em pensar essas situações motivadora, sistematizadora e avaliativa. Em como trabalhar isso com o aluno, principalmente, nesses estágios de sistematização e exploração.

E, saber quais os procedimentos mais adequados pra poder desenvolver os procedimentos lógicos pra eles apreendam os atributos e, conseqüentemente, os conceitos.

Além disso, me ver, também, enquanto pesquisador... a fragilidade de pesquisador no sentido de compreender o que eu estava fazendo e como estava compreendendo de forma equivocada as situações postas.

Aprender, inclusive, a pesquisar.

Nesses extrat, pudemos observar que a pesquisa sobre a contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual para as práticas de ensino de Geografia, conforme afirmam os partícipes, contribuiu de forma significativa para o processo de reelaboração de suas práticas de ensino, como de pesquisar em sua totalidade. Isso configurou que, o processo de reelaboração conceitual, permitiu aos partícipes pensar sistematicamente sobre problemas enfrentados por eles relacionados a procedimentos de ensino, como de pesquisa à luz da elaboração conceitual.

Esses aspectos ficam claros na declaração de Sidy quando afirmou que este trabalho de pesquisa contribuiu para o avanço das suas relações com os seus interesses de necessidades profissionais e de formação (contribuiu pra mim me interessar... me interessar, no caso, de melhorar a aula), como Vitor ao expor a conscientização de suas fragilidades como pesquisador (me ver, também, enquanto pesquisador... a fragilidade de pesquisador no sentido de compreender o que eu estava fazendo e como estava compreendendo de forma equivocada as situações postas. Aprender, inclusive, a pesquisar), demonstrando uma reelaboração de seus saberes docentes e de pesquisa.

Diante do exposto consideramos que para estabelecer esse processo de reelaboração de saberes docentes e de pesquisa, o processo de reflexão crítica, efetivado na reelaboração conceitual, foi essencial à apreensão de fundamentos teórico-metodológicos dos partícipes, no sentido de pensarem sobre suas práticas e conhecimentos necessários as suas reelaborações conceituais e de formação. Neste caso o conhecimento conceitual não teve um status de objeto a ser contemplado, mas foi um instrumento mediador na resolução de problemas na elaboração de outros saberes, “na qual a finalidade última é construir um mundo coerente de saberes” (CHARLOT, 2005 p. 93).

Ao concluir a sessão de análise reflexiva Vitor solicitou a Sidy que reelaborasse o seu plano de aula, que foi objeto de observação, para que pudessemos proceder a segunda observação colaborativa. Situação que Sidy concordou em realizar e, posteriormente, agendaria a data para o referido procedimento previsto para novembro de 2010.

No entanto, conforme já informamos, não foi possível a realização da observação em virtude de Sidy, apenas, ter entregue o planejamento em janeiro de 2011, apesar das constantes solicitações realizadas por Vitor para a entrega do planejamento em tempo hábil, de acordo com o estabelecido entre os partícipes, após o final da sessão de análise reflexiva.

O planejamento foi encaminhado logo após a realização da sessão de análise reflexiva, como já nos referimos, anteriormente, tendo como ponto de partida a aula planejada e executada, no início do processo de intervenção, a qual foi objeto de observação colaborativa. Assim, nos encaminhamentos, realizados com Sidy, para o processo de reconstrução da aula foi orientado que ela tomasse como norte o planejamento anterior e utilizasse os referenciais

teórico-metodológicos para executar o seu replanejar, considerando a proposta da pesquisa que foi utilizada como instrumento norteador do processo dos estudos reflexivos acerca do processo de elaboração conceitual, como do conceito de território na Geografia.

O planejamento de Sidy apontou avanços em direção a uma perspectiva de um planejamento crítico/reflexivo de acordo com o processo de ensino-aprendizagem de conceitos, conforme veremos a seguir.

Figura 9 – Plano de aula de Sidy para a elaboração conceitual com os alunos
Replanejamento

Tema: A questão ambiental no campo.
Subtema: A cultura da cana-de-açúcar.

Disciplina: Geografia, Português, História, Ciências e Cultura do RN.

Objetivo: Formular junto com os alunos o conceito para a questão ambiental vivida pela a população do nosso município associado a este, os problemas ligados a esta cultura da cana-de-açúcar e possíveis soluções para melhoria das questões ambientais.

Conceito: A questão ambiental está ligada as formas e a aparência que vai sendo construída na relação homem e natureza, relação esta que tem seu ponto central no trabalho.

Espacialidade: A usina São Francisco

Situações de aprendizagens

Motivadora: faremos uma palestra na sala de aula sobre o trabalho da usina são Francisco onde procuraremos descrever a situação da usina no nosso município.

Sistematizadora: Faremos uma aula de campo nas terras da usina para observar a área e a relação e trabalho existente no local, fazendo a descrição do quadro observado.

Avaliação: será através da comparação, o que sabíamos e o que vimos de novo a respeito do assunto e então iremos construir o conceito sobre o cultivo da cana-de-açúcar.

Conceito: Território

Buscaremos conceituar como é feito a demarcação física, a gestão de poder e em qual tempo/espço tudo ocorre. Também o ambiente natural e o construído através do tempo naquele local.

Funções mentais:

- Percepção (visual e auditiva);
- Atenção;
- Concentração;
- Memorização.

Processos psíquicos

- Observação;
- Comparação.

Processos lógicos

Enumerar os fatos ocorridos durante as aulas fazendo as associações necessárias usando suas lembranças para fazer comparações e relacionar o que ocorre no local num determinado tempo/espço.

Habilidade

- Esperar;
- Ouvir com atenção;
- Fazer anotações;
- Organizar as informações.

Atitudes:

- Cooperação;
- Responsabilidade;
- Respeito;

Reações afetivas:

- Interesse;
- Contentamento;
- Prazer.

Fonte: Pesquisador. Janeiro de 2011

Como pudemos observar, o planejamento de Sidy apresenta uma forma didático-pedagógica que demonstrou a relação com a proposta teórico-metodológica sugerida pelo referencial (FERREIRA, 2009) norteador dos estudos reflexivos, com os elementos necessários a serem considerados em uma mediação pedagógica (Disciplina(s), objetivos, conhecimento conceitual, metodologia com as situações de aprendizagens motivadora, sistematizadora e avaliativa, funções mentais, processos psíquicos, procedimentos lógico, habilidades, atitudes e reações afetivas) para o processo de elaboração

conceitual com alunos. Entretanto, expõe fragilidades com relação a sua forma e conteúdo.

Nesse sentido, o referido planejamento propõe apenas um objetivo geral sem indicar os objetivos específicos que expressem as intenções nas relações com os diversos procedimentos e objeto de conhecimento, “os objetivos são horizonte e alicerce, fundamento e guia da nossa prática. [...] traduzem comportamentos, habilidades, atitudes e competências esperadas do aluno” (FARIAS et al, 2009 p. 115). Com isso, Sidy, não estabelece relações entre os objetivos geral e específicos com os processos psíquicos e lógicos, tampouco com as habilidades, atitudes e reações afetivas, além do próprio conhecimento (conceito de território) com as tarefas a serem realizadas com os alunos na resolução de problemas.

Contudo, ainda, apresenta relações entre os elementos constitutivos, do plano ao considerar a proposição do conceito – meio ambiente - relacionado aos encaminhamentos metodológicos a serem sistematizados com os alunos, focando a atenção no processo de observação, como proposto, em elementos perceptíveis da espacialidade escolhida (Usina São Francisco). Para isso introduzir o conhecimento conceitual vinculado a realidade sócio-cultural do aluno. Nessa intenção, considerou as relações de trabalho, propriedade múltipla do conceito de território, como objeto de investigação e aprendizagem das propriedades essenciais (gestão de poder, delimitação física e espaço/tempo) do conceito em estudo.

Esses aspectos expressam que as situações de aprendizagens, proposta por Sidy, são estabelecidas de forma diversificada e sistemática, não priorizando apenas a memorização de conhecimentos. Entretanto, ao propor, inicialmente, uma palestra como situação motivadora, com foco nas relações de trabalho (propriedade múltipla do conceito de território) não esclarece as tarefas motivadoras que deveriam ser encaminhadas com os alunos.

A esse respeito, Ferreira (2001, p. 12) afirma que:

O momento motivador – compreende as situações de aprendizagem que propicie as condições que impulse o aluno a agir volitivamente, isto é, agir conscientemente orientado para determinados fins. Para isso, é necessária a compreensão clara e objetiva da finalidade, por um lado; por outro, a compreensão das condições nas quais poderá se conduzir à prática.

Nesse sentido, para efetivar uma situação motivadora, no processo de ensino-aprendizagem de conceitos, se faz necessário que o professor proponha tarefas problematizadoras para que se processem motivações interp psicológicas e intrapsicológicas, vinculando a necessidade de elaboração de conhecimentos dos alunos às suas experiências, de forma que eles relacionem a apreensão/compreensão do conceito-fenômeno para uma utilidade prática, possibilitando a relação entre motivos e finalidades da aprendizagem.

A partícipe, no seu planejamento, propõe como situação sistematizadora uma aula de campo, considerando os procedimentos da observação e do registro para apreensão da propriedade múltipla relações de trabalho do conceito de território. Ferreira (2009) destaca que a observação, sua ampliação e a descrição realizadas em contexto de ensino e centradas na atenção de atributos gerais e múltiplos possibilitam reações afetivas, ampliação do repertório sensório-perceptível do aluno, das propriedades essenciais e múltiplas do conceito em estudo, como o desenvolvimento dos processos e procedimentos implicado na elaboração conceitual. Situação que fica evidente quando a partícipe sugere, nos processos lógicos, a enumeração dos fatos e associações de lembranças, com a finalidade de comparar os fatos no tempo/espço.

No entanto, Sidy nesta situação de aprendizagem, como na situação motivadora, não aponta as tarefas que deveriam ser encaminhadas com os alunos, para que se procedessem as observações e descrições, ou seja, como seriam os procedimentos na utilização da linguagem (escrita e verbal), para que os alunos, conscientemente, processassem as generalizações e abstrações das propriedades múltiplas e essenciais do conceito em estudo. A linguagem, permite aos sujeitos, não apenas indicar as coisas ou fenômenos, mas também, generalizar e abstrair propriedades essenciais dessas coisas e fenômenos (LURIA, 1979).

Dessa maneira, Sidy deveria ter proposto tarefas com questões norteadoras, mediadas por ela, que possibilitassem as interações dialógicas entre pares, direcionando as atenções dos alunos para as propriedades múltiplas e essenciais do conceito a fim de poderem distinguí-las, permitindo

efetivar o processo de internalização das relações interpsicológicas, ou seja, do aprendizado mediado pela partícipe, alunos e recursos didáticos. “O momento da sistematização inclui situações de aprendizagens desencadeadora do processo de internalização do aprendizado” (FERREIRA, 2001 p. 12)

Na situação avaliativa, apesar de Sidy propor o procedimento lógico da comparação, entre os conhecimentos prévios e elaborados, não deixa claro a forma como seria realizado esse procedimento. Porém, o processo lógico da comparação, proposto por Sidy, expressa que ela estabeleceu um critério para permitir uma compreensão do processo de elaboração conceitual com os alunos, que possibilitasse as diferenças e semelhanças entre o conhecimento conceitual prévio e o elaborado.

Sidy ainda pontua as funções mentais, os processos psíquicos e lógicos, habilidades, atitudes e reações afetivas como fatores a serem considerados no seu plano de aula, mas nestes três últimos componentes ela não expõe maiores esclarecimentos acerca de alguns elementos, tais como: esperar, cooperar, responsabilidade, respeito, interesse, contentamento e prazer. Para todos esses, se fazia necessário esclarecer o foco desses elementos na avaliação do aluno com as suas atitudes, habilidades e reações afetivas.

Segundo Ferreira (2009, p. 152):

[...] ao mediar o processo de elaboração conceitual, os professores devem refletir sobre certos aspectos que consideramos decisivos para que esse processo se efetive a contento. Dentre eles, destacamos aqueles considerados mais pertinentes:

- a) A combinação mais adequada dos componentes sensório-perceptível-verbal-conceitual e prático, presentes nas situações de aprendizagens propostas aos alunos;
- b) o caminho a seguir durante o processo;
- c) os conhecimentos prévios que servirão de lastro para iniciar o processo;
- d) as tarefas propostas para precisar os conceitos, operar com eles e avaliar.

Nesse sentido, o processo de sistematização do planejamento para a elaboração conceitual com os alunos, apesar da fragilidade já referenciada neste trabalho de pesquisa, aponta que Sidy conseguiu estabelecer relações entre os componentes do plano e a finalidade da aprendizagem, promovendo rupturas com as práticas propostas e efetivadas anteriormente.

Devemos considerar que o planejamento é uma atividade constante, norteadada por processos reflexivos, que implica na avaliação sobre o que pensamos, realizamos e o que é preciso ser realizado para atingir objetivos e finalidades do processo educativo. Considerando esses aspectos é intrínseco ao ato de planejar a flexibilidade do próprio processo de planejamento. Isso implica em o professor ter uma postura ousada no sentido de revisar todos os componentes como os procedimentos adotados por ele(a) no momento da execução da aula com os alunos.

Assim, a realização por Sidy do planejamento propondo situações de aprendizagens que possibilitam a promoção de práticas de ensino com finalidades de materializar o processo de elaboração conceitual com os alunos, conforme os referenciais teórico-metodológicos, já citados, que nortearam o processo de estudos reflexivos, demonstram a flexibilidade e responsabilidade da partícipe com uma postura crítica reflexiva e colaborativa da relação entre processo formativo e prática docente.

A partícipe ao considerar necessárias as mudanças que deveriam ser realizadas sobre o plano de aula anterior, tanto na forma como no conteúdo, estabeleceu uma relação de saberes teórico/práticos que demonstra a internalização de conhecimentos sistemáticos necessários à proposição de práticas de ensino para o processo de elaboração conceitual numa perspectiva crítica/reflexiva.

A esse respeito, Ferreira (2009, p. 158) afirma que:

Sugerimos uma modalidade de planejamento em que estejam explícitos o significado dos conceitos, as funções, os processos e procedimentos psíquicos a serem ativados; as habilidades a serem desenvolvidas; as atitudes a serem formadas; as situações de aprendizagem mediadoras de todo processo.

Desse modo, o processo de intervenção na elaboração conceitual com a partícipe implicou em uma reelaboração teórico-metodológica das práticas docentes, já que ela propõe um modelo de planejamento referenciado em uma teoria/metodologia que promove rupturas com os planejamentos em uma perspectiva de ensino, norteadado pela lógica formal. Isso implica em afirmar, ainda, que Sidy efetiva de forma consciente mudanças necessárias no ato de planejar e ensinar conceitos, transformando sua relação com a realidade

objetiva que, anteriormente, era cerceada pelo seu processo sócio-histórico de vida escolar e formação profissional.

Nesse sentido, o processo de conscientização das relações teórico-metodológicas se materializou no processo formativo de reflexões-crítica das relações teoria-prática, nos elos efetivados entre valores cognitivos e valores práticos, ou seja, na relação entre conhecimento reelaborado, desejo, vontade e necessidades práticas de transformação do ensino. Isso aponta que a partícipe passou a se reconhecer como sujeito histórico-social, sendo conhecedora das suas limitações sócio-culturais promovidas pelo contexto histórico profissional vivenciado e apropriado por ela.

Vigotski (2001, p. 227) aponta que:

O ato volitivo pressupõe necessariamente, em nossa consciência, a existência anterior de certos desejos, vontades e aspirações relacionadas, em primeiro lugar, com a concepção do objetivo final a que aspiramos e, em segundo, com a concepção das atitudes e ações que são necessárias da nossa parte para a realização do nosso objetivo.

Assim, o processo de conscientização, efetivado por meio dos desejos, necessidades e vontades de formação no percurso investigativo, das relações teoria-prática permitiu que a partícipe se concebesse como produtora do seu saber, possibilitando a incorporação do conhecimento reelaborado como produto/processo do seu pensamento.

Desse modo, o processo de elaboração teórico-metodológico do conhecimento conceitual, sistematizado nos estudos reflexivos, permitiu à partícipe construir o percurso volitivo de sua atividade avaliativa-produtiva das suas práticas de ensino operando transformações no ato de planejar, refletindo criticamente sobre as práticas norteadas por referenciais teórico-metodológicos, que se configurava na simples memorização de estratégias e procedimentos propostos por instrumentos didáticos.

A esse respeito, Ferreira (2009, p. 29) afirma que:

De modo geral, o professor segue a sequência apresentada nos manuais escolares, e estes são constituídos de fatos isolados e definições, de modo que não auxiliam nem ao professor nem ao aluno a formular os conceitos básicos das disciplinas que compõem o currículo escolar.

Dessa maneira, ao tratarmos de problemas concretos das práticas docentes, no que concerne ao processo de reelaboração conceitual em contexto de ensino formal, da partícipe no processo investigativo, possibilitou o desenvolvimento sociocultural e, consequentemente profissional, permitindo a emancipação política, social, cultural, ideológica do trabalho docente. As práticas docentes sendo pensadas nesta perspectiva foram concebidas no contexto investigativo de reelaboração conceitual como uma construção histórica, sendo elaboradas e reelaboradas num processo mediado pela linguagem na relação entre teoria e prática com a finalidade de possibilitar o processo volitivo dos sujeitos envolvidos na investigação.

Desse modo, não podemos desconsiderar o que Vigotski (2000b) assegura, sobre a importância da linguagem no processo de desenvolvimento das funções psíquica, ou seja, do processo volitivo do sujeito, afirmando que não é suficiente dizer que o trabalho é induzido pelas necessidades humanas, mas devemos considerar a utilização apropriada dos instrumentos, neste caso, a linguagem, como mediadora do processo de organização e direção do comportamento. Com isso, no processo de reelaboração teórico-metodológica das práticas docentes, na intervenção realizada com a partícipe, a linguagem se configurou como um instrumento preponderante na reelaboração de conhecimentos.

As atividades cognoscitivas desenvolvidas com a partícipe, tendo como instrumento norteador a linguagem, materializada nos textos e diálogos reflexivos, possibilitaram as relações entre atividade cognoscitiva e atividade prática. Estas se consolidaram em fundamento essencial para permitir uma compreensão das práticas de ensino de conceitos, como um ato processual que exigiu um pensar sobre saberes da área de conhecimento, em particular da Geografia. Saberes estes que são pedagógicos, mais especificamente, sobre uma metodologia que tratasse do ensino-aprendizagem de conceitos, e de saberes da experiência, considerando aspectos das práticas de ensino sistematizadas no espaço escolar.

A relação estabelecida entre os saberes docentes mediadas pela linguagem, no processo reflexivo, possibilitou a reorientação na produção/elaboração de conhecimentos num espiral dialético, que se fez necessário resgatar no processo reflexivo, as condições materiais que se

processavam nas práticas de ensino, como o próprio processo de construção desses saberes. Assim, as práticas fragmentadas de elaboração de conhecimentos foram sendo superadas no cerne dos estudos e reflexões norteadas por referenciais teórico-metodológicos que apontavam à necessidade de uma unidade teórico/prática.

Essa unidade se consubstanciou com a partícipe ao permitir situações de efetivação, de reflexões sobre as práticas de ensino para além do que está proposto nos manuais didáticos, transformando as relações pedagógicas do sujeito com as práticas pré-estabelecidas e permitindo estabelecer relações com outra perspectiva pedagógica que propõe uma prática crítica/reflexiva.

Segundo Rays (1996, p. 43):

O efeito político e educativo de uma didática escolar assim concebida extrapola o simples desenvolvimento de mecanismos didáticos internos ao currículo escolar, uma vez que transforma a prática pedagógica num trabalho político-pedagógico-científico, sem perder de vista o horizonte da educação escolarizada comprometida com uma nova ação didática e uma nova ordem social.

Nesse sentido, ao promovermos estudos reflexivos no intuito de provocar a superação de práticas docentes previamente determinadas que não considere o contexto histórico-social vivenciado pelos sujeitos inseridos no processo educativo formal, permitiu que efetivássemos reflexões-críticas sobre as condições objetivas e subjetivas das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, com o objetivo de efetivarmos avanços nas relações entre sujeitos e o ato de ensinar e aprender.

Considerando esses aspectos de superação de prática docente a-histórica, promovidos pelo processo de investigação, reafirmamos que a reelaboração teórico-metodológica das práticas docentes se constituiu em um processo de promoção de rupturas, também, com as proposições realizadas nos cursos de formação de professores norteados pelos documentos curriculares oficiais - PCN. Isso porque, apesar desses documentos que nortearam as formações de professores do Ensino Fundamental no final da década de 1990 ao início dos anos 2000 sugerir o ensino de conceitos, conforme já afirmamos, no percurso de formação continuada não foi realizado

com esses profissionais estudos, discussões e reflexões sobre teorias que tratassem do processo de elaboração conceitual.

Esse aspecto provocou uma arbitrariedade no tocante aos encaminhamentos didático-metodológicos desencadeados pelos professores no espaço escolar, que ao invés de promover avanços qualitativos das práticas de ensino, gerou uma dissolução das práticas docentes, já que a sugestão era ensinar conceitos sem nenhuma sistematização dos aportes teórico-metodológico do processo de elaboração conceitual, mas ainda norteado por uma perspectiva de ensino da lógica formal. Com a nossa intervenção possibilitamos, com a partícipe, reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de conceitos e desenvolvemos aproximações dos propósitos substanciais que justificam a educação em um espaço de ensino formal.

Assim, em conformidade com as nossas proposições, que foram apresentadas anteriormente, o processo de reelaboração teórico-metodológica de práticas docentes não se reduziu a simples reprodução de procedimentos técnicos, mas foram condições objetivas construídas em colaboração com base em fundamentos teórico-metodológicos reelaborados no processo de ações reflexivas críticas, implicando em um pensar sobre o fazer e o saber profissional e, que partiu à efetivação de interesses e necessidades múltiplas de formação, desenvolvimento pessoal e profissional.

Por estes aspectos, citados anteriormente, os fundamentos que nortearam este trabalho de pesquisa conjectura uma epistemologia do processo de ações de reflexões críticas e colaborativas entre os partícipes, objeto de estudo e o contexto social, cultural e histórico vivenciado pela sociedade, compreendendo, inclusive, as condições permanentes de elaboração e reelaboração em outros tempos históricos.

Portanto, apesar de sermos conhecedores das dificuldades, conflitos e incertezas estabelecidas no percurso deste trabalho de pesquisa pudemos constatar que o processo de reelaboração conceitual com o processo de reflexões críticas em colaboração, contribuiu com a reelaboração teórico-metodológica do pensar, planejar as práticas de ensino da partícipe, ou seja, a reelaboração conceitual contribuiu teórico-metodologicamente para a sistematização de reflexões críticas sobre as práticas docentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que efetivamos nesse processo de pesquisa reflexões acerca da nossa construção do objeto de estudo, que se materializou em um processo de intervenção pedagógica na elaboração conceitual de território na Geografia com professores do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Ceará Mirim/RN (2008 a 2010), objetivando a análise da contribuição teórico-metodológica do referido processo para as práticas de ensino desses profissionais. Esse objetivo teve como finalidade responder a questão: qual a contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual para as práticas de ensino?.

A construção do nosso objeto de estudo com os partícipes da pesquisa configurou-se por meio de práticas colaborativas e reflexões críticas, que se gestaram por conflitos reflexivos em relação à sistematização da investigação. Isso ocorreu em virtude das decisões pessoais, por parte de alguns partícipes, que desistiram da construção do referido objeto, em virtude da dificuldade de internalização, pelos partícipes, de práticas colaborativas necessárias no percurso da produção da pesquisa em foco, e, por fim, da própria compreensão equivocada da relação dialética entre processos reflexivos e práticas colaborativas.

Contudo, foi possível a efetivação do processo de intervenção na elaboração conceitual norteado pelo planejamento, apresentado no primeiro capítulo desta tese, construído com base nos referenciais teórico-metodológicos, já referenciados. Estes contribuíram de forma significativa para a compreensão dos processos dialéticos estabelecidos no percurso da pesquisa. Assim, passamos a realizar com as partícipes a aplicação de instrumentos de pesquisa (entrevistas) para a construção dos dados sobre os conhecimentos prévios acerca do conceito de território na Geografia, como das práticas de ensino dessa área do saber sistematizadas por elas e, posteriormente, estudos reflexivos que possibilitaram a mediação pedagógica no processo de elaboração conceitual do referido conceito (sessões de estudos reflexivos), como de análises das práticas de ensino (sessão de análise) sistematizadas por meio de relações inter e intrasubjetivas, tendo o planejamento como instrumento norteador do processo dialógico.

As análises em torno dos dados construídos na entrevista com as partícipes, acerca do conceito de território demonstraram que os seus significados se encontravam na categoria de caracterização, isso porque expressavam atributos do referido conceito que relacionam com as características concretas do real, tais como cidade, terras, lugar, onde vivemos, habitamos. Desta maneira, nos seus percursos de formações ocorridos no transcorrer de vida escolar e profissional não foram suficientes para superar as experiências imediatas e concretas, diante das suas compreensões acerca do fenômeno em estudo.

Diante dessas análises dos conhecimentos prévios dos partícipes, constatamos, ainda, que o processo de elaboração de seus conhecimentos era norteado principalmente pelos manuais didáticos, o principal instrumento norteador do processo de planejamento das aulas ministradas por elas. Além disso, as análises evidenciaram que os significados atribuídos por elas ao fenômeno território eram norteados por compreensões com indícios insubstanciais e não distintivos do fenômeno em estudo por apontar como propriedades das suas caracterizações, o lugar vivido ou lugar de vivências, habitado, cidade, região, terras e espaço escamoteando as propriedades substanciais e distintivas do território, tais como: gestão de poder, delimitação física e espaço/tempo.

No entanto, estas caracterizações apresentaram idéias pautadas nas concepções Tradicional e Humanística-Cultural da Geografia influenciadas, respectivamente, pelos princípios filosóficos do positivismo e da fenomenologia, relacionando o conceito de território ao poder do Estado e a uma delimitação cartográfica (cidade, país, região, terras) ou ao sentimento simbólico de pertencimento, com valor de uso (lugar onde convivemos, onde se vive, onde nós temos habitando, grupos, indivíduos, objetivos social, econômico e político) lhe conferindo um sentido estritamente subjetivo.

Além disso, o conceito de território tomado como referencia no início do processo investigativo pelo partícipe e pesquisador, também, negligenciava atributos necessários à conceituação científica ficando em grau de equivalência com os dos partícipes, ou seja, apesar de expressar atributos necessários à conceituação científica (gestão de poder e delimitação física) negligenciava atributos necessários ao processo dialético de movimento dos fenômenos em

espaços/tempos diferentes. Por este motivo sendo categorizado como uma caracterização, ou seja, havia necessidades de estudos reflexivos sobre o processo de materialização das relações homem-sociedade-natureza que permitissem uma compreensão e apreensão da propriedade espaço/tempo necessária a conceitualização de território.

Conforme os partícipes foram relatando suas práticas, as identificamos como práticas de ensino tradicionais/técnicas, pautadas em encaminhamentos que priorizam o repasse de informações, memorização de conteúdos, tendo o professor como centro do processo, entre outros aspectos já mencionados no terceiro capítulo. Isso ficava ainda mais evidenciado nas análises dos planejamentos, que expressavam as relações desse instrumento com uma lógica formal de ensino constituído de elementos (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação) que visam apenas a apresentação técnica do fazer do professor.

Esses aspectos, citados anteriormente, puderam ser constatados durante as sistematizações das nossas análises realizadas com as partícipes, já apresentadas anteriormente, cujas análises dos conhecimentos prévios demonstraram que estes elementos, constitutivos do planejamento, na relação com as práticas de ensino são norteados pelos encaminhamentos presentes nos manuais didáticos, que elas utilizam como principal instrumental didático para a reelaboração de saberes e práticas, instituindo um planejar e uma prática tradicional/técnica.

Desse modo, ficou evidente que esses profissionais atribuíam aos fenômenos da realidade, mais especificamente a território, significados construídos no percurso de suas vidas escolares e profissional, por terem sido elaborados com base nos livros didáticos. Além disso, efetivavam em sala de aula, em particular, no ensino da Geografia práticas tradicional-técnicas de ensino-aprendizagem tais como as estabelecidas pelos seus professores durante o percurso da vida escolar. Práticas essas que são planejadas considerando o mesmo instrumento referencial, já citado, na elaboração de conhecimentos e, que priorizam a centralidade do processo no professor, foca as técnicas em detrimento da relação teoria/prática, tarefas pautadas no estímulo resposta, entre outros aspectos já mencionados.

Nessa perspectiva, as partícipes norteiam as suas ações, opções, como as tomadas de decisões com base no que consideram legítimo e válido à resolução de problemas na atuação docente. Pois, assim como outros professores, chegaram à escola como sujeitos em que os saberes construídos socialmente no percurso da vida escolar, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio ou no universitário (formação inicial), estabeleceram uma representação do que elas deveriam ser no exercício de suas funções.

Assim, foi diante desses aspectos que surgiu a necessidade de analisar por meio de situações de pesquisa o processo de reelaboração de saberes, em particular, do conceito de território na Geografia e sua contribuição para a reelaboração das práticas de ensino dessa área do saber, com as partícipes, no sentido de assegurar maiores esclarecimentos com esses profissionais sobre o objeto de estudo, permitindo estabelecer um processo de formação crítico-reflexivo dessas educadoras.

Desse modo, destacamos que foi importante estabelecer no processo de intervenção com as partícipes, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de conceitos, nas diversas áreas de conhecimentos, práticas críticas reflexivas, na reelaboração desses saberes e práticas para sistematizar um processo de formação e desenvolvimento integral dessas profissionais.

Constatamos, ainda, que a maioria dos partícipes não tinha realizado estudos e discussões/reflexões acerca de uma teoria que tratasse sobre o processo de elaboração conceitual em contexto de ensino. Neste sentido, apenas uma partícipe relatou ter realizado alguns estudos a esse respeito, mesmo assim não possibilitou mudanças em suas práticas docentes nem evidenciou o interesse da necessidade de desenvolver estudos acerca dessa temática. No entanto, durante o seu percurso de investigação, esta comunicou o afastamento do processo de pesquisa.

Com base nesse contexto, percebemos a necessidade de realizarmos estudos reflexivos acerca da conceituação de território, conforme já referenciado, como de aspectos teórico-metodológico do processo de elaboração conceitual. Tal situação provocou a imersão dos partícipes em um processo de conscientização de suas práticas de ensino como de pesquisa.

Assim, o processo de intervenção foi sendo construído por meio de situações de reflexões críticas que se estabeleceram nas sessões estudos

reflexivos. Nessas sessões foram realizadas leituras e discussões/reflexões sobre colaboração, reflexão, diário de sala de aula, geografia escolar, a unicidade e multiplicidade dos conceitos geográficos, o conceito de território nas díspares concepções geográficas, o processo de elaboração conceitual considerando categorias de análises e uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos.

Considerando a complexidade do nosso objeto de estudo e o contexto real no qual foi construído no percurso investigativo, em especial, na realização das sessões que ocorreram em situações de adesões e, posteriormente, desistências, como ausências constantes dos partícipes, que implicaram em conflitos cognitivos sobre os procedimentos teórico-metodológicos adotados no processo de intervenção.

A esse respeito Ferreira (2000, p.64) afirma que:

A escola tem que ser olhada como um lugar de contradição. Seu caráter contraditório advém das peculiaridades inerentes às próprias contradições. Elas funcionam como uma rede de relações e mecanismos a quem nada ou ninguém escapa. Não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade que se possui ou não. [...] E esse caráter relacional das contradições implica que as próprias lutas que elas engendram não possam ocorrer de fora, do outro lado, do exterior, ao contrário, elas ocorrem no interior mesmo onde elas se engendram.

Desta forma, os conflitos possibilitaram reflexões do partícipe Vitor acerca das suas compreensões equivocadas do processo de reflexões críticas, em uma investigação colaborativa, exigindo a realização de leituras e assimilações teóricas dos estudos de Ibiapina (2008), Ferreira e Ibiapina (2005) e Liberalli (2008/2004). Estas tratam das relações entre investigação, colaboração e reflexão possibilitando reflexões críticas do referido partícipe sobre compreensões equivocadas das relações investigação colaborativa e reflexões críticas, passando a conceber essa relação em um movimento espiral dialética de construção, reconstrução e desconstrução, superando a linearidade na forma de pensar.

As sessões de estudos reflexivos se configuraram em um espaço de reelaboração de saberes e práticas docentes e, considerando os aspectos citados no parágrafo anterior, de pesquisa. O processo de reflexões críticas realizados entre os partícipes permitiram a produção, elaboração e

reelaboração de saberes docentes, vinculados ao conceito de território que, como apresentado anteriormente, era vinculado às perspectivas Tradicional e Humanística-Cultural da Geografia. Além do significado ser atrelado a uma categoria de caracterização do referido conceito e posteriormente no processo de investigação os significados apresentados pelos partícipes estavam relacionados com a concepção da geografia crítica norteada pelo materialismo histórico-dialético, com base em estudos realizados em Souza (1995), Raffestin (1993), Santos (1994/2007) e Felipe (1998a) cujos significados de território foram categorizados como conceito em virtude de abstraírem os atributos necessários (gestão de poder, delimitação física e espaço/tempo) a sua conceituação científica do referido fenômeno, desprendendo das experiências imediatas apontadas nos seus conhecimentos prévios.

Após o processo de reelaboração de conhecimentos efetivados nas sessões de estudos reflexivos, era chegada a hora do processo de análises reflexivas que se constitui numa sessão de análise reflexiva. As análises desta sessão, apresentadas no quinto capítulo, ficaram evidentes as fragilidades da partícipe acerca do processo de ensino de conceitos, mas apontou que ela estava em um processo de reflexões críticas acerca das práticas encaminhadas na sala de aula.

Além desses aspectos os processos de reflexões efetivados na referida sessão de análise demonstraram que a o processo de reelaboração conceitual permitiu avanços na compreensão do redimensionamento dos procedimentos didáticos sistematizados por ela no planejamento executado e utilizado, nesta sessão de análise, como instrumento norteador da reflexão crítica na relação teoria-prática.

Contudo, para assegurar a afirmação da contribuição teórico-metodológica do processo de elaboração conceitual para a reelaboração das práticas de ensino foi solicitado o replanejamento dessas práticas estabelecidas por ela com os alunos. As análises do referido planejamento apontaram que ocorreram avanços do componente e dos procedimentos e técnicas de ensino a serem sistematizados pela partícipe no processo de ensino-aprendizagem do conceito de território. Entretanto, expressaram também as relações dialéticas que se materializam nas relações processo de reelaboração crítica reflexivas de saberes e práticas docentes e, percurso de

formação profissional e vida escolar, pois o planejamento ainda preservava fragilidades na sistematização das situações de aprendizagem, como nas funções, processos e procedimentos psíquicos sugeridos na sua estrutura.

Diante desses aspectos, no contexto do processo de intervenção, ficou evidenciado que as relações entre processos reflexivos e colaborativos foram uma relação dialética e, por esse motivo, extremamente conflituosa. Isso se configura em virtude dos partícipes envolvidos em um processo de investigação e formação em contexto de pesquisa ter que promover rupturas com conceitos arraigados, durante todo seu percurso de vida escolar e formação profissional inicial e continuada.

Os conhecimentos construídos pelos professores, na socialização profissional foram considerados, neste trabalho de pesquisa, como aspecto preponderante nas relações entre pesquisa e elaboração conceitual, fator fundamental no que concerne o processo de reelaboração teórico-metodológica de saberes necessários à promoção de rupturas com práticas docentes norteadas pelos princípios da Geografia Tradicional à luz das idéias positivistas, que impõem aos professores uma reprodução de técnicas de ensino propostas, na maioria das vezes, em manuais didáticos ou da própria apropriação e repetições das formas de ensinar dos colegas professores, como daqueles que no percurso de vida escolar foram eleitos como referenciais de profissionais docentes.

A compreensão da contribuição do processo de elaboração conceitual para a reelaboração teórico-metodológica das práticas de ensino implicou na compreensão do contexto histórico-social vivenciados pelos partícipes. Assim, o processo de pesquisa implicou na relação entre saberes, práticas e contexto histórico-profissional/pessoal ao se deparar com fragilidades que se materializaram nos percursos de vida dos partícipes.

Considerando essas reflexões/considerações do profissional docente, que se propõe ser colaborador em um contexto de pesquisa, passamos a sistematizar estudos com o propósito de superarmos as práticas de formação docente, por meio do ideário tecnicista, que sugere uma formação enciclopédica com foco na reprodução de técnicas de ensino. Assim, efetivamos um processo de formação reflexiva que permitiu aos partícipes

assegurar a compreensão da dinâmica do processo educativo formal e estabelecer a unidade entre os contrários na relação teoria-prática.

Com efeito, implementamos uma intervenção na reelaboração conceitual e práticas de ensino da partícipe, passando a efetivar o processo de negação de seus saberes e suas práticas docentes arraigadas nos percursos de vida profissional e pessoal, na qual foi sistematizado estudos/reflexões sobre aspectos teórico-metodológicos que implicavam no movimento de elaboração de novos conhecimentos e práticas de ensino. Estas práticas que em virtude do próprio processo dialético, eram negados e reelaborados no percurso de pesquisa, “daí porque uma prática ou uma teoria sobre determinada prática se inserem num movimento e numa interrelação de forças e tensões em que uma se constitui na antítese da outra” (GAMBOA, 1996 p. 125).

Esse processo dialético nos permitiu apreender de forma crítica os pressupostos epistemológicos que embassam a abordagem teórico-metodológica de elaboração conceitual ao possibilitar, por meio dos estudos reflexivos sobre o conceito de território e de uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos, chegar a apreensão da necessidade de reestruturação do pensar as práticas de ensino e da reelaboração conceitual que nos possibilitassem compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem conceitual.

Isso implicou na efetivação de análises e síntese dos saberes e práticas de ensino, esclarecendo dimensões mediatas e imediatas das necessidades de transformação dessas práticas e, dos saberes necessários ao redimensionamento do ato de planejar e ensinar. Esses aspectos foram considerados necessários para os sujeitos se inserirem em um processo de reelaboração de saberes e práticas com consciência, considerando como inconcebível a fragmentação das relações teoria-prática nesse processo.

Dessa maneira, procuramos materializar nas relações de elaboração de conhecimentos e práticas de ensino a unidade entre teoria e prática, concebendo a primeira como fundamentos que orientam a ação e a segunda como a materialização desses fundamentos nas ações docentes de planejar e ensinar. Isso se configurou no processo de reelaboração do planejamento em que se efetivou a abstração da proposta teórico-metodológica de ensino de

conceitos materializada nas intenções da concretização da teoria no planejamento reelaborado.

Assim, apesar de não ser realizada a execução do processo do planejamento não implica em afirmar que a metodologia proposta pela partícipe no planejamento reelaborado é inconsequente, pois o processo de contribuição da reelaboração conceitual para a reelaboração de práticas de ensino se materializou nas relações das proposições didáticas contidas no planejamento e no processo de abstração realizado pela partícipe. Apesar das fragilidades do plano, já apresentadas neste trabalho de pesquisa, seu planejamento demonstrou a internalização teórica da prática de ensino de conceitos numa perspectiva sócio-cultural norteadas pelo materialismo histórico-dialético. Porém, consideramos que esse processo não é algo fácil de ser realizado, como já afirmamos. Ele é um processo que se materializa como ato formativo profissional e humano e, sendo assim, não é algo que se efetive de forma imediata, sendo seu resultado mediato.

É, em virtude desses aspectos, que o processo formativo dos professores, em particular, do Ensino Fundamental deve ser norteados por práticas de reflexões críticas que envolvam investigação colaborativa sobre as práticas de elaboração de conhecimentos como do próprio processo de execução das práticas de ensino, numa relação dialética, que permitam desvelar a níveis da essência desses processos, superando uma análise perceptiva da aparência das práticas docentes. Esse pressuposto é importante para que o professor internalize a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem como processos históricos que deverão ser sistematizados de forma consciente na relação teoria-prática.

Consideramos a necessidade de formação desses profissionais em virtude da fragilidade teórico-metodológica das formações oferecidas, considerando que não garantem processos reflexivos críticos que promovam rupturas com os fundamentos teóricos/práticos das ações docentes desenvolvidas no espaço escolar. Desta forma, efetivando uma formação norteador por transmissão de conhecimentos científicos não se estabelece a internalização de outras teorias que possam promover os processos reflexivos críticos necessários a transformação de saberes e práticas docentes.

Nesse sentido, consideramos que o processo de reflexões críticas proporcionado pela reelaboração conceitual, com professores, contribui de forma significativa para a reelaboração de saberes e práticas docentes efetivados no contexto escolar. Essa tese ficou evidente em virtude dos partícipes que permaneceram no processo investigativo conseguirem reelaborarem o significado de território na concepção geográfica crítica, norteado pelos fundamentos filosóficos do materialismo histórico dialético Soares Júnior (1994/1995//2000), Straforini (2004), Vesentini (2004a/2004b), Sposito (2006) Silva (1991/1998/2004/2002), Moraes (1999), como reelaborar as práticas a serem sistematizadas com os alunos no ensino de conceitos, relacionadas aos referenciais teórico-metodológicos norteadores dos estudos reflexivos.

Isso deixa mais claro que o processo de reelaboração teórico-metodológico das práticas e saberes docentes está intrinsecamente vinculado a imersão dos professores a um processo formativo reflexivo crítico e colaborativo, que implica em reelaborar seus conhecimentos científicos acerca dos fundamentos que norteiam esses saberes e práticas. Essa situação só se efetiva diante da instituição, no espaço escolar, da sistematização de procedimentos de pesquisa, compreendida neste trabalho de pesquisa como processo de orientação da aprendizagem do professor, promovendo esse processo reflexivo crítico, a partir das práticas cotidianas desses profissionais, referenciados por teorias que efetivem as mudanças necessárias do processo de elaboração destes conhecimentos e práticas.

Destacamos, ainda, que as ações colaborativas se efetivaram em processos necessários e essenciais à realização das reflexões críticas sobre o processo investigativo. Sendo assim, das relações inter e intrapsicológicas dos partícipes na compreensão da reelaboração dos conhecimentos conceituais que envolveram tal processo exigindo a efetivação das relações dialógicas ente os partícipes na definição das suas necessidades formativas. Desse modo, consideramos que a pesquisa colaborativa contribuiu de forma eficaz à construção do nosso objeto de estudo como das necessidades de formação dos partícipes, tornando-se opção teórico-metodológica para conduzir os nossos estudos e pesquisas futuros.

Nesta perspectiva, consideramos que o processo de elaboração conceitual sistematizado com os partícipes, provocou a superação da produção de forma fragmentada de conhecimentos, como também contribuiu para a compreensão das relações entre o conhecimento teórico/prático desses sujeitos. Diante das constatações já evidenciadas apontaremos alguns aspectos necessários à promoção do processo de reelaboração teórico-metodológica das práticas de ensino a serem instituídas no espaço escolar:

- Efetivar espaços formativos críticos reflexivos colaborativos no contexto escolar a fim de promover rupturas com práticas fragmentadas na elaboração de conhecimentos científicos;
- Instituir com os professores, por meio da reelaboração conceitual dos seus saberes, estudos reflexivos críticos colaborativos acerca dos referenciais norteadores das suas práticas de ensino;
- Promover, com esses profissionais, a sistematização na elaboração de conhecimentos de uma teoria e metodologia que trate do processo de elaboração conceitual com crianças, já que são eles os responsáveis pelo ensino formal desse conhecimento;
- Estabelecer, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estudos críticos reflexivos sobre os saberes das áreas de conhecimentos, em particular, os conceitos científicos do temário geográfico.

Esses aspectos se fazem necessários por terem se demonstrado, no nosso processo investigativo, como essenciais à promoção de práticas críticas reflexivas no processo investigativo, permitindo a efetivação das relações reflexivas críticas entre teoria e prática necessárias ao profissional professor que é responsável, num contexto de ensino formal, pelo ensino e aprendizagem de conhecimentos necessários à formação de sujeitos críticos reflexivos.

Quando as dúvidas e as questões nos assolam; quando a ideologia e os dogmas nos formam; quando juntos eles nos condicionam a tal ponto de nos subjugar passivamente, é necessário responder por uma dúvida ativa, ousada, que se impõe o dever de os encarar; rispostar a esse dizem, vivendo passivamente, por um vamos ver que empreende com resolução o seu exame crítico. [...]. A dúvida é, pois um ato de liberdade e de responsabilidade pelo qual um homem empunha, retorna a situação na qual vive, colocando-se como sujeito dela. Um ato, não uma ação entre outras; uma maneira de se reerguer, de levantar a cabeça e fazer frente, caminhar e avançar.

[...]. Nossa tarefa, nossa dignidade, nossa liberdade surgem quando, rompendo com o papel de expectador submisso, resignado, quando, abandonado o estatuto de objeto modelado pelos conformismos de momento, tomamos a decisão sempre desconfortável de fazer face e de nos situar. (GADOTTI, 2004 p. 40-41)

Portanto, esclarecemos que com este trabalho de pesquisa, não tivemos a intenção de finalidade na sistematização dos estudos acerca dessa temática, mas temos a pretensão de avançar com os partícipes da pesquisa, como com qualquer profissional que se sentir instigado a materializar o processo formativo em uma perspectiva crítica colaborativa na busca de respostas para questionamentos/dúvidas surgidas no percurso deste processo investigativo. Isso se estende à outros, que se efetivaram na dinâmica do nosso desenvolvimento profissional e pessoal, que nos faz se compreender como sujeitos incompletos, frágeis e, às vezes, submissos, mas capazes de superar suas fragilidades e submissões frente à uma necessidade de emancipação política e, isso, é que caracteriza o processo dialético impulsionador da certeza da continuidade dos estudos e pesquisa na busca do desenvolvimento integral como seres humanos.

Referencias

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Ciclo de Estudos Reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; GURGEL, Marcia Maria; FERREIRA, Maria Salonilde (org). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época, 103).

ALMEIDA, Rosângela Doin de (org). **Cartografia escolar**. 2 ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15 ed. 4 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando o Ensino).

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **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.

ANDRADE JÚNIOR, Francisco Vitorino de. **A (re)significação conceptual nas práticas colaborativas com professoras do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. 177p.

ARAÚJO, Marta Maria de. Breves considerações Sobre o Plano Decenal (1993-2003). In: **O imaginário, Revista do CCSA/UFRN**. Vol. 1, nº 1 p.91-102, jul/dez, Natal/RN, 1996.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 35-60.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e aprendizagem escolar**. Porto Alegre:RS. Artes Médicas, 1998.

BENINCÁ, Eli; CAIMI, Flávia Heloísa. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um diálogo entre teoria e prática**. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

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. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Educação: um tesouro a descobrir. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC: UNESCO, 2001

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Marai Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI,

Maria da Graça Nicolleti. **Formação de Professores: tendências atuais.** 1 reimpressão. São Carlos: EdUFSC, 2003. p.139 – 152.

_____. (org). **Didática, currículo e saberes escolares.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a cidade:** Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, Sp: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Geografia, escola e construção de Conhecimento.** São Paulo: Papirus, 1998.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). **Ensino de geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005a.

_____. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes medicas sul, 2005b.

COLL, César e It. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ed. Ática 1998.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** 1 ed, 3ª reipressão. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CRUZ, Márcia; FILIZOLA, Roberto e 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)

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e Sociedade: o conteúdo implícito no ato de ensinar. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

_____. Didática e Ensino: Relações e pressupostos. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática.** 26 ed. Campinas: Papirus, 2004.

DA SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (org). **aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados; SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2005. (coleção polêmicas de nosso tempo).

Duarte, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Ver

e ampl. Campinas, SP: Autores Associados. 2001. (Coleção educação contemporânea).

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 11 edição. São Paulo: Cortez, 1994.

FARIAS, Maria Sabino (et al). **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FELTRAN, Regina Célia de Santis; FILHO, Antônio Feltran. Estudo do Meio. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org). **Técnicas de Ensino: por que não?**. Campinas: Papirus, 1996. p. 115 – 130 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

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, M. Salonilde; SOARES Jr., Francisco Cláudio. **Formação de conceitos e interação em sala de aula**. Colégio Franco Brasileiro de Educação e Linguagem, 2. Natal: EDUFRN, 1995. Anais. p.202 – 216

_____. Espaço geográfico e suas representações simbólicas. In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (org.). **Oficinas pedagógicas: Uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal/RN: EDUFRN, 2001.

FERREIRA, Maria Salonilde. **Buscando Caminhos:uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: LiberLivro. 2009.

_____. **O Conceito na Abordagem Vygotskyana e Suas Implicações Para a Prática Pedagógica**. Colóquio Franco Brasileiro de Educação e Linguagem. Natal: EDUFRN, 1995. p. 163 – 170 Anais.

_____. 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

_____. Oficinas pedagógicas: recurso mediador da atividade de aprender. In: GURGEL, Marcia Maria; FERREIRA, Maria Salonilde Ferreira (org). **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001. p.09 -14

FERREIRA, Adir Luiz (org). **O Cotidiano Escolar e as Práticas Docentes**. Natal: EDUFRN, 2000.

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

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba:Base Editorial, 2009.

FONTANA, Roseli A. Canção. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Ed. Vozes: São Paulo, 1996
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e educação: um intertexto**. 4ª 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 -9
- FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira (org). **Do cotidiano à Formação de Professores**. Teresina: EDUFPI, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. Cortez – Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2004.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. A contribuição da Pesquisa na Formação de Professores. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. **Formação de Professores: tendências atuais**. 1 reimpressão. São Carlos: EdUFSC, 2003.p. 115 – 130
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GARCIA HOUCADE, J. L. Y. e RODRIGUES DE AVILA, C. I. B. Ideas prévias, esquemas alternativos, cambio conceptual y el trabajo en el aula. **En señanza de las ciencias**. V. 6, n. 2, 1998. p. 161-166
- 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, 2002c. p.129-150
- GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- GOMEZ, 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
- GURGEL, Marcia Maria; FERREIRA, Maria Saloniilde Ferreira (org). **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2000.
- GUEDES, Neide Cavalcanti. **Os Saberes e os Fazeres do Professor Formador: reflexões sobre a prática docente**. 2006 (Tese de doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- GUETEMANOVA, A. **A Lógica**. Moscou – Edições progresso, 1989.
- 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: Ed. UERJ, 1999.

_____. Território, cultura e des-territorialização. In: ROSENDAHL, Zeny e CORREA, Roberto Lobato (org.). **Religião identidade e território**. Ed. UERJ: Rio de Janeiro, 2001. p. 115-144

_____. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton. **Territorio, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial** (et al). 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.43 -71

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

_____. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento**. Brasília: Liber Livro Editoria, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa Colaborativa na Linguagem Sócio-Histórica. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina:PI, n 12, p26-38, jan/jun, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; GURGEL, Marcia Maria; FERREIRA, Maria Salonilde (org). **pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ISFORN, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraguara/ SP: JM editora, 2004.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFORT, Isabelle. O ensino de Geografia na França. VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no Século XXI**. Papirus: Campinas, 2004. (coleção Papirus Educação)

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 2003.

LEONTIEV, Alexander N. O biológico e o social no psiquismo do homem. s/d In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. p. 235 - 258

_____. O homem e a cultura. s/d In: LEONTIEV, Alexander N. **O desenvolvimento do psiquismo**. p. 259 – 284

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino fundamental I**. Belo Horizonte: Arvmentvm, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação de Crítica de Educadores: questões fundamentais**. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília (org). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão**. Mercado das Letra: Campinas – SP, 2004. p.87 – 117

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

Lopes, Alice Cassimiro; ELIZABETH, Macedo (org). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento do Ensino Numa Perspectiva Crítica de Educação. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. 26 ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

LURIA, Aléx R. O Cérebro Humano e a atividade consciente In: Vygotsky, Lev S.; LEONTIEV, Alexander N.; LURIA, Alex R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: ed. Ícone. cap.9, p. 191-223.

LURIA, Alex R. **Curso de psicologia Geral**. Civilizações Brasileiras: Rio de Janeiro, 1979.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Historia da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3 ed. CORTEZ, 1992.

MARTINS, Pura Lúcia. **Didática Teoria Didática Prática**: para além do confronto. Edições Loyola: São Paulo, 1989.

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. **O ensino e Suas Relações**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César e It. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática 1998. p. 57-77

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

_____. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. **Formação de Professores: tendências atuais**. 1 reimpressão. São Carlos: EdUFSC, 2003. p. 59 - 94

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002 p. 111-128

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. 2 ed. Rio de Janeiro: EDUFF/PAPIRUS, 1995.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O Buraco Negro Entre o conhecimento Científico e o Mundo Real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, da Graça Nicolletti. **Formação de Professores: tendências atuais**. 1 reimpressão. São Carlos: EdUFSC, 2003.

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 Carlos (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

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, V7, nº 37, p. 1-16. jan/mar. 1998.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzáles. **Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin**. Cad. Pesq. N: 105, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: _____. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 23 – 33

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se Ensina à Gênese da Geografia Moderna**. 3 ed. Florianópolis /SC: UFSC. Ed.UFSC, 1999.

PEREIRA, William Eufrásio Nunes. Do Estado Liberal ao Neoliberalismo. In: **Interface, Revista: CCSA/UFRN**. Vol. 1, nº 1 p. 11-24. jan/jun, Natal/RN, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas/SP: PAPIRUS, 2002.

_____. **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, 2002c.

PONTUSCHKA, Nídia Nacibi; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção: docência em formação. Série: Ensino Fundamental.).

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo. Ed. Ática, 2003.

RAMALHO, Betania Leite Ramalho; Nuñez Beltrán Nuñez; GAUTHIER, Clemont. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. **O ensino e Suas Relações**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. **Formação de Professores: tendências atuais**. 1 reimpressão. São Carlos: EdUFSC, 2003.

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: EDUFRN, 2001.

RICHARDSON. Roberto Jarry. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª 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.

_____. **Territorio, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial** (et al). 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: edição Loyola, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2003. (Coleção polêmicas de nosso tempo; vol. 5)

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2005. (Coleção educação contemporânea).

SIGNORELLI, Vinicius. **Currículo: Um caminho que envolve muitas responsabilidades**. Pátio, ano 1, nº 0, p.8-12, fev/abr, 1997.

SCHEIB, Leda. Formação dos professores da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (org). **Formação de professores: políticas e debates**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2002 (coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

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

_____. **Texto digitado**. Natal: UFRN, 2002.

SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio. **Descobrimo o espaço: estudo da aquisição e desenvolvimento do conceito de espaço na 2ª série do 1º grau**. 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 e CORREA, Roberto Lobato (org.). **Religião identidade e território**. Ed. UERJ: Rio de Janeiro, 2001. p. 145-176

_____. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, E. de; GOMES, Paulo César da Costa e CORRÊA, Rogério (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995 p. 77-116.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). **Livros Didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. Ed. Cultura Acadêmica – São Paulo, 2006.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP:Alínea. 2008.

_____. Estratégias pedagógicas: conceitos e desenvolvimentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP:Alínea. 2008. p.45 - 68

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

TONINI, Ivaine Maria. **geografia escolar: uma história sobre os seus discursos pedagógicos**. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 2003

UNDIME/PB. **Textos da UNDIME**. João Pessoa, 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, 2002c.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O ensino e Suas Relações**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

_____. **Técnicas de Ensino: por que não?**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

_____. **Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

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

_____. **O ensino de Geografia no Século XXI**. Papirus: Campinas, 2004. (coleção Papirus Educação)

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.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no Século XXI**. Papirus: Campinas, 2004. (coleção Papirus Educação)

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Zabalza, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Informativo de pesquisa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Formação Docente
Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Currículo

Informativo de Pesquisa

Doutorando: Francisco Vitorino de Andrade Júnior
Orientador: Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior

O presente texto tem como objetivo apresentar à professora do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dr. Júlio Senna, a pesquisa que pretendemos desenvolver junto ao Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas(CCSA) UFRN.

Esta pesquisa consiste na elaboração de uma tese de doutorado sob a orientação do professor Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior e traz como cerne a análise do processo de ressignificação de saberes e práticas docentes, em particular, no ensino da Geografia com uma professora-colaboradora que participou da pesquisa do mestrado realizada, no já referido campo de pesquisa, em 2004/2005 com professores das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, a pesquisa pretende continuar com o processo de práticas reflexivas de formação e auto-formação iniciada no período referenciado anteriormente. Assim, pretendemos estabelecer no espaço escolar situações que possibilitem a reflexão-crítica acerca dos saberes e práticas de ensino no sentido de permitir análise desses aspectos.

Nesse sentido, essas reflexões serão norteadas pelas perspectivas histórico-cultural do desenvolvimento humano, pedagogia histórico-crítica e geografia crítica (reflexiva) escolar, as quais tomam como referencial epistemológico o materialismo histórico-dialético. Amparando a pesquisa nesses referenciais pretendemos responder a uma questão:

- Que influência o processo de ressignificação de saberes docentes exerce nas práticas de ensino, em particular da geografia, dos professores do Ensino Fundamental?

Enveredar por esta questão, nos faz refletir sobre os princípios que os professores tomam para se apropriar dos saberes docentes e em que sentido esse processo influencia as práticas de ensino. Assim, os nossos objetivos postos na pesquisa são:

- Analisar o processo de ressignificação de saberes e práticas docentes, mais especificamente, no ensino da Geografia dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

- Apreender por meio de situações críticas-reflexivas a influência da ressignificação desses saberes nas práticas de ensino da Geografia efetivadas por esses profissionais.

Esta pesquisa será conduzida sob o enfoque qualitativo adotando alguns princípios da pesquisa colaborativa, como a paridade nas tomadas de decisões e adesão por voluntariedade. Dessa forma, sugerimos a professora-colaboradora a participação em momentos de estudos sistematizados para proporcionar reflexões a respeito dos seus saberes docentes, como das práticas de ensino da Geografia escolar.

Assim, estabelecemos como procedimentos metodológicos do processo de pesquisa:

- A) Diário de reflexivo;
- B) Observação colaborativa;
- C) Sessões reflexivas de estudos e análises;
- D) Registros dos planos de aula;
- E) Registros em MP3/MP4 dos diálogos dos partícipes realizados nas sessões reflexivas.

Vale ressaltar, que optamos pela escolha espontânea da professora em participar desta pesquisa. Além disso, afirmamos que, respeitando uma solicitação prévia, manteremos o anonimato da partícipe no intuito de preservar e respeitar sua identidade.

Contudo, agradecemos antecipadamente a colaboração, em particular, da professora, direção e equipe técnico-pedagógica desta instituição de ensino.

Atenciosamente,

Francisco Vitorino de Andrade Júnior
Francisco Cláudio Soares Júnior

Ceará Mirim/RN, 04 de abril de 2008

ANEXO B – Informativo de responsabilidades e atribuições compartilhadas

INFORMATIVO DE RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES

COMPARTILHADAS

Considerando que o trabalho de pesquisa, a que nos propomos desenvolver, tem como princípio norteador o processo colaborativo, que implica em paridade nas tomadas de decisões, como contribuição no processo de formação e auto-formação entre os partícipes, faz-se necessário que ocorra a efetivação desse processo em sua totalidade.

Assim, devemos estabelecer alguns procedimentos de co-responsabilidades que se tornarão imprescindíveis no processo de construção de práticas colaborativas:

- expor, sem restrição, esclarecimentos a cerca da pesquisa;
- expor e discutir todas as dúvidas que se fizerem necessárias;
- realizar as leituras dos textos, destinados aos estudos, com antecedência;
- ter acesso aos textos com antecedência mínima de dez (10) dias;
- estabelecer previamente data, horário e local para a realização das atividades encaminhadas durante a pesquisa, tais como: entrevistas, sessões reflexivas (estudos e análises), observações, entre outras;
- constituir decisões compartilhadas de possível necessidade de mudanças no cronograma de encontros;
- avisar com antecedência o impedimento da efetivação de encontros em data previamente estabelecida, agendando uma outra data para o encontro não realizado;
- encaminhar com no mínimo de dez (10) dias as produções que se fizerem necessárias;
- realizar a elaboração de documentos necessários para o transcorrer do processo de pesquisa, tais como: planejamento de aulas, produção de textos, entre outros.

ANEXO C – Planejamento da observação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Formação Docente
Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Currículo

Planejamento da observação

Conforme apresentado no informativo de pesquisa, discutido com as partícipes, destacamos que a observação é um dos instrumentos metodológicos escolhido para o processo de construção dos dados acerca do nosso objeto de pesquisa. Além disso, expressamos que, anteriormente a efetivação desse procedimento em sala de aula, no processo de observação estabeleceríamos paridade nas tomadas de decisões com uma discussão sobre aspectos que consideramos importantes na realização desse procedimento.

Assim, este plano da observação objetiva esclarecer e decidir, em uma discussão com a partícipes, os objetivos, data, horário, local, período de tempo estimado do processo de observação em sala de aula, quem será observado, tipo de observação (descritiva e reflexiva), como será realizado o registro pelos partícipes e o quê será observado. Além disso, apresentaremos, também, o roteiro da observação que consta das questões norteadoras do processo das ações reflexivas.

Desta forma, apresentamos a seguir os aspectos citados anteriormente:

- Objetivo: observar as práticas de ensino na Geografia com a partícipe da pesquisa;
- Dia da observação:
- Tempo estimado:
- Local:
- Os observados: a professora e alunos;
- Tipo de observação: observação reflexiva;
- O registro: haverá gravações em MP3 das falas da professora e alunos, registro escrito pela professora no diário de sala de aula e registro escrito pelo pesquisador no seu diário de campo.

A seguir apresentamos o roteiro da observação colaborativa, para a realização desse processo consideramos importante por que nele está explícito as ações reflexivas e as suas questões norteadoras:

Ações reflexivas		Questões norteadoras das ações reflexivas
Descrever	Intenções	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos alunos estavam presentes na aula? - Havia quantas meninas? Quantos meninos? - Idades da turma? - Como estruturei o planejamento? - Que tipo de instrumento utilizei para planejar? - Qual a disciplina que eles dizem mais gostar? Por quê? - Eles gostam de Geografia? Por quê? - Quanto tempo durou a aula? - Qual o conteúdo conceitual ministrado? - Qual(is) o(s) objetivo(s)? - Quem escolheu esse conteúdo conceitual? - Como esse conteúdo foi escolhido? - Como esse conteúdo foi apresentado para os alunos? - Como executei a aula? - Quais os instrumentos didáticos utilizados na aula? - Quais situações de aprendizagens desenvolvi na aula? - Como organizei a turma para desenvolver as situações de aprendizagem? - Como os alunos participaram destas situações? - Como avaliei o processo de ensino-aprendizagem?
Informar	Processos	<ul style="list-style-type: none"> - Tive dificuldades em planejar a aula? Quais? - A que atribuo essas dificuldades? - O que motivou a escolha do conteúdo conceitual? - Os objetivos foram atingidos? - O que garante isso que afirmo sobre os objetivos? - Quais conteúdos conceituais da Geografia foram trabalhados? - Que conhecimento(s) foi/foram trabalhado(s)? - Por que optei por esse(s) conhecimento(s)? - Como esse(s) conhecimento(s) foi/foram trabalhado(s)? - O que pretendi com as situações de aprendizagens realizadas com os alunos? - Teve dificuldades em executar essas situações de aprendizagens? Quais? - A que atribuo essas dificuldades? - O que queria saber com a avaliação do processo de ensino-aprendizagem?
Confrontar	Processos	<ul style="list-style-type: none"> - Que referencial teórico-metodológico norteia a minha prática de ensino de conceito na Geografia quando executo a aula da forma planejada? - O que pode limitar as minhas práticas de ensino de conceito na Geografia trabalhando com base nesse referencial teórico-metodológico? - Em que esse referencial teórico-metodológico contribui para as minhas práticas de ensino de conceito na Geografia? - Qual a contribuição do processo de elaboração de conceito, trabalhado na sala, para a minha prática de ensino na Geografia?

	<p>v e n ç ã o</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma o processo de elaboração conceitual contribuiu para as minhas práticas de ensino na Geografia? - Que aluno pretendo formar quando planejo a aula dessa forma? - Como a execução desse planejamento contribui para a formação desse tipo de aluno? - Qual a contribuição do conceito da Geografia trabalhado para a formação desse aluno? - De que maneira considero que o conceito da Geografia trabalhado na aula vai contribuir para a compreensão da realidade do aluno?
Reconstruir	<p>P ó s i n t e r v e n ç ã o</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De que outra forma planejaria essa aula? - O que mudaria na execução do planejamento para mudar as minhas práticas de ensino de conceito na Geografia? - O que poderia mudar nas minhas ações docentes para elaborar as minhas práticas de ensino de conceitos? - De que maneira poderia fazer para melhorar a mediação no processo de ensino-aprendizagem de conceitos na sala de aula? - Que relação posso fazer entre as práticas de ensino de conceito na Geografia realizadas antes e depois do processo de elaboração conceitual de território? - Após as realizações dos nossos estudos/reflexões, acerca do conceito de território, ainda continua com a mesma conceituação de território evidenciado no início do estudo ou reelaborei?