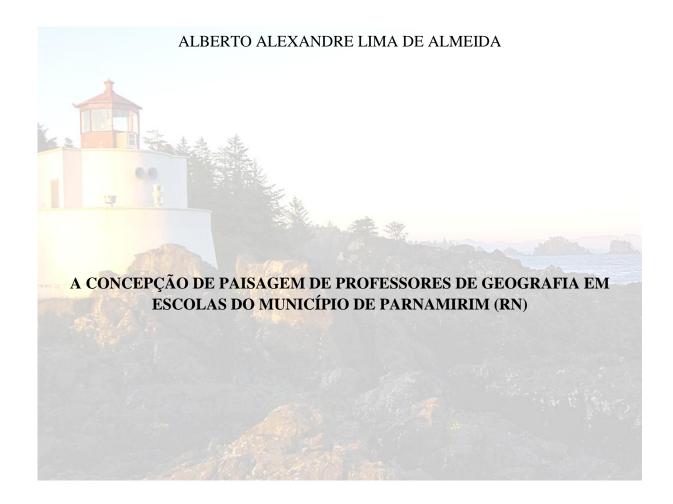
# UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Natal/RN

#### ALBERTO ALEXANDRE LIMA DE ALMEIDA

## A CONCEPÇÃO DE PAISAGEM DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM (RN)

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

Orientador: Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior

Natal/RN



#### UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Almeida, Alberto Alexandre Lima de.

A concepção de paisagem de professores de geografia em escolas do município de Parnamirim (RN)/ Alberto Alexandre Lima de Almeida. - Natal, RN, 2013.

114 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior.

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

1. Geografia – Ensino - Dissertação. 2. Paisagem - Dissertação. 3. concepção – Dissertação. I. Soares Júnior, Francisco Cláudio. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA CDU 37.016:91

#### ALBERTO ALEXANDRE LIMA DE ALMEIDA

# A CONCEPÇÃO DE PAISAGEM DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM (RN)

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

Orientador: Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior

Aprovada em:/_	
	BANCA EXAMINADORA
	Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior - UFRN Orientador
	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Maria Antônia Teixeira Costa - UERN
	Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis - UFRN
	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Giane Bezerra Vieira - UFRN  Suplente

Natal/RN

A minha esposa Maria da Conceição, que sempre incentivou a minha carreira acadêmica; e aos meus filhos Arthur Victor e Matheus Vinícius, maiores tesouros da minha vida.

#### **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, João Crispim (*in memoriam*) e Irací Lima, que não mediram esforços para promover a educação de seus filhos.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Cláudio Soares Júnior, pelos precisos encaminhamentos, tão necessários para a execução deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, pelas sugestões com o objetivo de aprimorar este trabalho.

Aos colegas do curso que estiveram ao meu lado nos momentos de aprendizagem.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso desta empreitada.

#### **RESUMO**

Esse trabalho define-se como um estudo exploratório ancorado nos princípios da pesquisa qualitativa cujo objeto de estudo versa sobre a concepção de paisagem de professores de Geografia do município de Parnamirim (RN) e as implicações pedagógicas advindas dessa concepção na formação do educando. Para desencadearmos o nosso processo investigativo utilizamos como referencial teórico-metodológico as contribuições de alguns princípios do materialismo histórico e dialético de Triviños (2007) e da abordagem histórico-cultural da educação de Freire (1987; 1996) e Vygotsky (1993; 2001; 2007), bem como recorremos ao significado de concepção segundo Morin (1996) e Ferreira (2007) e à abordagem crítica da Geografia em Moraes (2005), Santos (1988; 2004; 2006) e Silva (1989; 2010). Além disso, fizemos uso da história oral como técnica de pesquisa, de acordo com Moraes (2004), Bertaux (2010), Ferraroti (2010) e Nóvoa (2010) e da entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados. A nossa referência empírica constituiu-se de quatro professores lotados em quatro escolas da rede pública do referido município, os quais, através de depoimentos concedidos no próprio local de trabalho, forneceram os dados necessários à execução dessa pesquisa, não se configurando como objetivo do estudo a verificação na prática de sala de aula e fora dela dos dizeres dos partícipes, o que ressalta a transitoriedade das evidências ressaltadas na pesquisa. Desse modo, constatamos que a concepção de paisagem predominante entre os professores, processo permeado pelo seu fazer pedagógico e construído ao longo de suas vidas, prioriza os aspectos visíveis e morfológicos e as vivências sentimentais relacionadas ao referido conceito, o qual se situa em nível descritivo de concepção. Com efeito, as implicações pedagógicas da aplicação dessas concepções no lugar escola apontam uma materialização do ensino de Geografia centrada na reprodução acrítica de conteúdos escolares, que pouco instiga os educandos a processarem, por meio da dialogicidade, as ressignificações dos seus atributos múltiplos e essenciais, apesar das tentativas e possibilidades de algumas renovações teórico-metodológicas na aplicação dos conhecimentos geográficos sobre paisagem expressas nos depoimentos dos partícipes.

Palavras-chave: Concepção. Paisagem. Ensino de Geografia.

#### **ABSTRACT**

This work is an exploratory study based on the principles of qualitative research aiming at the conception of landscape by Geography teachers in the city of Parnamirim (RN), as well as the pedagogical implications originated from such conceptions on the formation of students. In order to start our investigative process, we used, as theoretical and methodological reference, some principles of historical and dialectical materialism by Triviños (2007) and historical cultural approach of education by Freire (1987; 1996) e Vygotsky (1993; 2001; 2007), as well as the meaning of conception by Morin (1996) and Ferreira (2007) and the critical approach of geography by Moraes (2005), Santos (1988; 2004; 2006) and Silva (1989; 2010). Also, we used oral history as a research technique such as Moraes (2004), Bertaux (2010), Ferraroti (2010) and Nóvoa (2010) and semi-structured interviews as data collection tools. Our empirical reference is made of four teachers working in four different public schools in the city mentioned above, providing the needed data to start our research. The objective of such interviews is not the verification of the teachers' practice in class or outside them, but it highlights the transitoriness of the evidences mentioned in the research. Thus, we conclude that the conception of landscape mostly accepted by the teachers, once it is a process built along their lives and surrounded by their pedagogical practice, prioritizes the visual and morphological aspects and the sentimental livings related to the conception which is situated in a descriptive level of conception. Effectively, the pedagogical implications of these conceptions at school point to a materialization of geography teaching centered on the noncritical reproduction of school subjects which very little instigate the learners to process, via dialogicity, the re-significations of their essential and multiple attributes despite the several attempts and possibilities of some theoretical and methodological renovations on the application of geographical knowledge about landscape, expressed on the report of the interviewees.

**Key-words:** Conception. Landscape. Geography Teaching.

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos sujeitos da pesquisa	37
Quadro 2	Caracterização das escolas	38

### SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
2 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO DELINEADOR DA PESQUISA	24
3 REVISITANDO OS SIGNIFICADOS DE PAISAGEM À LUZ DAS ABORDAGEN	
PENSAMENTO GEOGRÁFICO	40
4 A CONCEPÇÃO DE PAISAGEM DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM ESC	COLAS
DO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM (RN)	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
6 REFERÊNCIAS	85
7 APÊNDICE(S)	89

#### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No limiar do século XXI, emergem discussões acerca do ensino de Geografia disseminado nas escolas destinadas à educação básica em nosso país. A despeito dos programas de formação continuada destinados aos professores de Geografia, no cotidiano da sala de aula dessa disciplina, na maioria das vezes, ainda prevalecem situações de aprendizagem que priorizam a descrição e a memorização de conteúdos, em detrimento da compreensão e interpretação dos fenômenos.

Lecionando o componente curricular de Geografia ao longo de 22 anos de exercício de magistério em escolas de ensino fundamental e médio, muito me inquietavam as adjetivações atribuídas ao ensino da ciência geográfica na educação básica, as quais fluíam entre o estigma de saber desinteressado ao de disciplina "decorativa". Nesse contexto, a Geografia escolar emergia como um saber descontextualizado, cujos conteúdos eram exclusivamente concebidos como acúmulo de informações a serem cobradas, oportunamente, em testes e provas.

Essa concepção de ensino de Geografia, em verdade, já me tinha sido apresentada desde o final da década de 70 do século passado, período em que cursei as séries finais do ensino fundamental. Naquela ocasião, a disciplina escolar de Geografia era ofertada no período da 5ª a 8ª séries do primeiro grau.

Cursando a 5ª e a 6ª séries numa escola pública do interior do Rio Grande do Norte, mais precisamente no município de Santa Cruz, em um período no qual o acesso aos meios de comunicação era bem mais rarefeito do que hoje, o meu conhecimento de Geografia, baseado, sobretudo, em decorar nomes de rios, capitais de estados ou países, entre outros, ficava praticamente limitado aos quarenta e cinco minutos de aula, duas ou três vezes por semana: espaço de tempo destinado à carga horária dessa disciplina. Convém salientar que nesse período as aulas de Geografia se restringiam a copiar as informações escritas no quadro-negro e ficar atento às "explicações" do (a) professor (a), as quais, via de regra, consistiam em ler o que já estava escrito. Além disso, o acesso a livros didáticos de Geografia era restrito, pois somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática eram contempladas com o livro didático.

No que concerne aos conteúdos de ensino, era necessário memorizar os estados brasileiros e suas capitais, os principais rios e os tipos de vegetação de nosso país, bem como

decorar as principais formas de relevo e os tipos de clima. Saindo da parte "física" da Geografía, o máximo que se conseguia era "aprender" algumas definições, tais como: população absoluta, população relativa, taxa de natalidade, taxa de mortalidade, entre outros. À chamada "Geografía Econômica", competia "ensinar" as diferenças entre as atividades econômicas: extrativismo, agricultura, pecuária, indústria. Esse tipo de metodologia aplicada ao ensino de Geografía, se por um lado me ajudou a desenvolver a função de memorização, por outro lado me privou de aprofundar os conhecimentos de natureza geográfica.

A tônica das aulas de Geografia, no período em que cursei a 7ª série, não foi diferente do que vinha ocorrendo até então, a não ser pelo fato de estudar em outra escola pública, desta feita no município de Santo Antônio (RN) e de ser apresentado às mesmas orientações metodológicas, mas, dessa vez, aplicadas aos conteúdos de Geografia regional, mais precisamente ao estudo do continente americano. Essa compartimentação da Geografia obedecia à seguinte disposição: 5ª série (Geografia Geral), 6ª série (Geografia do Brasil), 7ª série (Geografia da América) e 8ª série (Geografia da Europa, Ásia, África e Oceania). Vale ressaltar que essa disposição dos conteúdos geográficos em "gavetas" foi instituída pela Geografia Tradicional, em especial pela escola possibilista francesa, a qual influenciou sobremaneira os manuais de Geografia desse período.

A minha experiência como aluno de escola privada tem início no ano de 1982, em um estabelecimento de ensino localizado no bairro do Alecrim, no município de Natal/RN. Naquele ano, cursando a 8ª série do 1º grau, pude perceber que, fora uma melhor formação acadêmica do professor de Geografia e a obrigação de adquirir o livro didático, a sala de aula de Geografia mantinha as mesmas características dos anos anteriores, ou seja, ênfase na memorização de conteúdos e na aula expositiva.

É importante enfatizar que durante todo o período compreendido entre a 5ª e 8ª séries, em nenhum momento, durante as aulas de Geografia, foram discutidos conceitos como paisagem, espaço, lugar ou território. Era como se a Geografia prescindisse de uma base teórica que a caracterizasse como ciência, e se constituísse apenas como um amontoado de informações a serem deglutidas pelos alunos e professores. Não raro, esses professores não dispunham de uma formação apropriada para lecionar a disciplina; quando muito, dispunham de uma licenciatura curta em Estudos Sociais. Vale ressaltar que, no período em questão e, principalmente, nas escolas do interior do estado, não havia a exigência da graduação para exercer o ofício de professor.

Entre os anos de 1983 e 1985, ainda matriculado na mesma escola privada de Natal/RN, realizo os meus estudos de ensino médio, então denominado de 2º grau. Nesse período, passo a observar duas mudanças nas aulas de Geografia: a incorporação de novos conteúdos, até então ignorados nas aulas dessa disciplina, tais como subdesenvolvimento e sistemas socioeconômicos; e uma preocupação com a aprovação no vestibular da UFRN, traduzida no grande número de exercícios de múltipla escolha a que éramos submetidos. No entanto, estavam lá as mesmas características que acompanhavam as aulas de Geografia do Ensino Fundamental, ou seja, memorização/reprodução do conteúdo e o ceticismo frente aos conceitos básicos da Geografia. Nesse período, o movimento de renovação crítica da Geografia já era discutido nas universidades brasileiras, contudo a sua influência não se fazia sentir nas escolas de 1º e 2º graus, pois a formação dos professores desses níveis de ensino ainda ocorrera segundo os moldes da Geografia Tradicional.

No final do ano de 1985, realizo o meu primeiro vestibular para ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Naquela ocasião, a influência da família, aliada à imaturidade natural de um jovem de 16 anos que ainda não tinha cristalizada a ideia de qual profissão seguir, fez com que optasse pelo curso de Medicina. Todavia, bastaram alguns meses de curso para que eu chegasse à conclusão de que a área de biociências não iria corresponder ao meu perfil profissional, tendo em vista não me sentir à vontade em ambientes médico-hospitalares. Além disso, passei a sentir falta do contato com as ciências humanas, tendo em vista o fato de sempre ter sido um aluno participante e questionador no ambiente da sala de aula, notadamente nas disciplinas de Geografia e História e, principalmente, quando se tratava de assuntos relacionados à economia e à política.

Em 1986, submeto-me ao vestibular para ingresso no curso de licenciatura em Geografia na UFRN. No primeiro semestre de 1987, dou início ao meu curso e já começo a me sentir mais à vontade ao lidar com disciplinas como Sociologia e Filosofia. Também é nesse período que começo a ministrar aulas particulares em domicílio, na intenção de contribuir com a renda familiar, ajudando a custear as minhas despesas pessoais, mas, principalmente, porque passei a sentir prazer em ensinar, o que intensificou o desejo de me tornar professor.

O ano de 1991 foi muito significativo para mim, em virtude não somente da conclusão do curso de Geografia, como também pelo fato de conseguir o meu primeiro vínculo empregatício como professor numa pequena escola privada do bairro das Quintas. Apesar de

já estar lecionando aulas particulares em domicílio, tratava-se de uma experiência desafiadora, na medida em que se constituiu no meu primeiro contato com uma sala de aula regular, tendo em vista que o meu estágio supervisionado ocorreu num programa de formação educacional para servidores da própria UFRN, cujo público restringia-se a indivíduos em fase adulta. Por outro lado, esse estágio me forneceu importantes subsídios para lidar com alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual exerci o magistério no período compreendido entre 1993 e 2009.

Em 1993, fui apresentado à realidade da escola pública ao lograr êxito num concurso público para professor efetivo da rede municipal de educação em Natal/RN. Dessa forma, iniciei as minhas atividades profissionais na rede pública de ensino lecionando em uma escola situada no bairro de Igapó, zona norte de Natal, da qual só me desvincularei no ano de 2010, ao ingressar no Setor de Ações e Projetos do Ensino fundamental (SAPEF), vinculado à Secretaria Municipal de Educação do município de Natal/RN. Nessa nova função, tive a oportunidade de acompanhar o fazer pedagógico dos professores da rede municipal de ensino, como também, juntamente com os demais membros da secretária, organizar o programa de formação continuada dos professores dessa rede.

Convém salientar que, no ano de 1994, começo a exercer as minhas atividades como professor de Geografia da primeira escola cooperativa de Natal/RN. Tratava-se de um desafio, tendo em vista o pioneirismo do empreendimento e o fato de minha experiência profissional estar relacionada à realidade da escola pública e/ou privada. Durante os treze anos do exercício do magistério em uma cooperativa educacional, dois aspectos marcaram profundamente a minha conduta profissional: as relações de trabalho não assalariadas, baseadas no sistema de coparticipação, e a convivência com salas de aula inclusivas, tendo em vista que esse estabelecimento de ensino foi um dos prógonos dessa iniciativa em nosso estado.

Em 2011, fui convocado para exercer as minhas funções como professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRN-no câmpus de Santa Cruz/RN, em virtude de minha aprovação em concurso público realizado por essa instituição de ensino. No ano de 2012, consigo transferir minhas atividades para o câmpus de Parnamirim /RN, o qual está situado em um local bem mais próximo a minha residência, situada no município de Natal/RN.

O ingresso como professor efetivo do IFRN, instituição na qual já havia atuado como professor substituto entre os anos de 2001 e 2003, representou algo bastante significativo para a minha vida profissional, não somente pela valorização salarial, quando comparada com outras instituições de ensino voltadas para a educação básica, mas também pela estrutura disponível, seja pelas instalações físicas, seja pelos recursos pedagógicos que disponibiliza aos seus professores.

Em mais de duas décadas lecionando o componente curricular de Geografia, tenho procurado pautar a minha atuação a partir de iniciativas que estimulem a participação dos educandos no processo de ensino-aprendizagem e que propiciem o diálogo da Geografia com outros componentes curriculares. Nesse sentido, temos viabilizado a execução de projetos interdisciplinares nos quais a ciência geográfica tem contribuído para o desenvolvimento da criticidade dos educandos, ao mesmo tempo em que permite estabelecer relações entre o conteúdo de sala de aula e a vida cotidiana dos discentes. Além disso, o trabalho com projetos de estudo estimula a prática da interdisciplinaridade na escola, como também possibilita a materialização de um produto pedagógico no qual os próprios discentes se reconhecem como autores. Todavia, tenho que reconhecer as dificuldades em se programar essas atividades, tendo em vista a extenuante carga horária do professor, a dificuldade em se realizar um planejamento em conjunto envolvendo professores e equipe técnica e a persistência da tradição conteudista em nossas salas de aula. Ainda assim, vale ressaltar dois projetos que ilustram a contribuição da Geografia para o exercício da cidadania e para estabelecer conexões entre os conteúdos desse componente curricular e a realidade vivenciada pelos educandos.

O primeiro deles, intitulado "Eleições e cidadania", é desenvolvido em anos letivos que coincidam com a realização de eleições em nosso país, sejam elas em nível municipal, estadual ou federal. Trata-se da simulação de uma eleição, realizada nas dependências da escola, na qual as turmas de 8° e 9° anos indicam, entre seus pares, candidatos que concorrerão ao cargo de prefeito, governador ou presidente da república, dependendo dos cargos em disputa na eleição oficial do país. A partir daí são criados nomes para os partidos, elaboradas as propostas dos candidatos, realizada a campanha eleitoral, pesquisas de intenções de voto, debates entre os candidatos e, por fim, a realização do pleito, no qual participam todos os alunos da escola. As contribuições do ensino de Geografia para esse processo vão desde a elaboração das propostas de governo, nas quais são contemplados conteúdos como

organização do espaço urbano, problemas urbanos, reforma agrária, estruturas da população, como também no estímulo aos debates sobre os problemas de nossa cidade, estado ou país. Quando se trata de eleições municipais ou estaduais, o prefeito ou governador eleito é convidado para receber o programa de governo elaborado pelos alunos.

A realização desse projeto permite ao aluno reconhecer a importância da atividade política como instrumento de participação democrática e popular, e também permite instigar o debate sobre os problemas existentes em nosso país, ao mesmo tempo em que possibilita estabelecer alternativas para a solução ou amenização desses problemas.

Outro projeto relevante é o denominado "Perfil demográfico do entorno da escola". Através dele, os alunos são imbuídos a realizar entrevistas com os moradores das ruas próximas à escola, objetivando colher informações sobre o nível de escolaridade, a renda familiar, as opções de lazer, a profissão dos entrevistados, as faixas de idade dos moradores, os problemas do bairro, a situação de posse do imóvel, lugar de origem dos moradores, entre outras. A partir das informações colhidas, são elaborados gráficos e tabelas com os resultados das entrevistas, os quais são apresentados para toda a comunidade escolar. Além de explorar conteúdos como estrutura da população, problemas urbanos e migrações, essa atividade estimula a execução de pesquisa de campo, propiciando uma maior participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, bem como possibilita a análise crítica da realidade vivenciada pela sua própria comunidade.

Essa preocupação com a realidade socioeconômica dos educandos tem relação implícita com a minha formação universitária, ocorrida em meio aos intensos debates que se sucederam a partir do advento da Geografia Crítica, notadamente a de base marxista, a qual impactou sobremaneira na minha conduta profissional. Por meio da Geografia Crítica, a ciência geográfica incorporou conteúdos de natureza social ao seu temário, como também denunciou a análise superficial dos fenômenos geográficos, tão ao gosto da Geografia Tradicional. Dessa forma, passei a me identificar com a ciência geográfica como conhecimento capaz de fornecer subsídios para uma interpretação mais aprofundada do real, com vistas à edificação de uma sociedade justa e solidária.

Porém, convém ressaltar que as discussões suscitadas pela Geografia Crítica se concentravam no meio acadêmico e se restringiam ao seu caráter epistemológico, passando à margem da chamada Geografia escolar, a qual permaneceu dissociada do movimento de

renovação do pensamento geográfico ora em questão. Para os recém-graduados, que entravam no mercado de trabalho, ficava a impressão de que a Geografia vivenciada nos bancos das universidades não estabelecia nenhuma relação com aquela ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio. Tal fato gerava uma incongruência, tendo em vista o curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte se constituir numa licenciatura, cujo objetivo, supunha-se, consistiria em formar professores para exercerem o magistério na educação básica. A esse respeito, comungamos com Albuquerque (2011, p. 24) quando preconiza:

Há um discurso inerente aos debates geográficos que aponta para o fato de que os questionamentos que a academia vinha apontando naquela década de 1980 não chegavam à escola. Assim, esse movimento de renovação da ciência de referência não era suficiente para trazer uma renovação sistemática para práticas de sala de aula.

Essa incongruência estava relacionada não somente à resistência dos professores da educação básica, os quais se encontravam em um estágio de acomodação que os impelia a manter o seu fazer pedagógico nos moldes de sua formação inicial, ainda impregnada pela Geografia Tradicional, bem como aos exíguos programas de formação continuada, vinculados às secretarias de educação, os quais poderiam promover a aproximação entre as discussões travadas na academia e a Geografia lecionada nas escolas. Além disso, o aviltamento salarial que obrigava (e ainda obriga) muitos professores a exercerem uma tripla jornada de trabalho e as próprias condições de ensino nas escolas, muitas delas com salas superlotadas e sem as mínimas condições de conforto, também se constituíam como entraves para a execução de um novo fazer pedagógico.

Convém também ressaltar que, entre as rupturas ocorridas no meio acadêmico, seja nas universidades ou em outros centros de pesquisa, e a sua implementação em sala de aula, normalmente existe um hiato, ou seja, não se verifica uma simultaneidade cronológica entre esses dois processos, conforme preconiza Lestergás (2002, p. 179):

Es sabido que los saberes científicos son anteriores a los saberes enseñados, tanto desde el punto de vista estrictamente temporal (normalmente, el conociemento se enseña em la escuela mucho después de su elaboracion em

el ámbito científico), como em lo que podemos llamar um anterioridade 'moral', em el sentido de que el saber científico es el que legitima el saber escolar. Así, la geografia que se enseña em los centros escolares suele estar bastante alejada de las líneas de investigación más recientes, dado que la enseñanza presenta um notable desfase cronológico em relación com la investigación.

Vale a pena frisar que, além da discrepância temporal entre o conhecimento produzido na academia e a sua aplicação em sala de aula, a prática docente também sofre uma intensa influência das experiências escolares anteriores à formação inicial dos professores, as quais impactam sobremaneira na prática profissional dos mesmos, conforme atesta Tardif (2011, p. 20):

Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo, nem muito menos abalá-lo.

Mediante o exposto, fica evidenciado que as rupturas epistemológicas propagadas pela vertente crítica da Geografia não se concretizaram de imediato na sala de aula dessa disciplina, não apenas por uma questão de opção por parte de alguns professores, mas também por toda uma história escolar que vivenciaram, na qual predominavam os ditames da Geografia tradicional.

Outro fator que provocava, e ainda provoca, desconfiança dos professores em relação à Geografia Crítica dizia respeito ao fato desta desconsiderar a importância da dinâmica natural no processo de organização do espaço geográfico. Dessa forma, os conteúdos relacionados a temas como estrutura geológica, relevo, clima ou vegetação eram considerados alheios à ciência geográfica, pelo menos para a maioria dos geógrafos identificados com essa abordagem. A esse respeito, Vesentini (2009, p.91) ressalta que

A escola do século XXI tampouco é uma instituição na qual o ensino da geografia pode omitir o estudo da dinâmica da natureza como querem alguns que identificam "geografia crítica" com o materialismo histórico e enxergam

a natureza tão somente como um recurso subsumido no conceito de modo de produção. Ao inverso disso, uma das razões do renovado interesse pelo ensino da geografia é que, na época da globalização e da 'compressão' ou 'redução' do planeta, do encurtamento das distâncias, enfim, a questão da natureza e os problemas ecológicos ou ambientais se tornaram prementes e deixaram de ser locais, ou apenas nacionais, para assumirem importância em escala global ou mundial.

Todavia, mesmo reconhecendo as rarefeitas incursões da Geografia Crítica, em termos de propostas metodológicas voltadas para a educação básica, é imprescindível pontuar as grandes contribuições que o movimento de renovação da Geografia, principalmente na sua vertente crítica, trouxe para o ensino dessa disciplina. Uma das mais importantes diz respeito à superação do seu caráter essencialmente descritivo, o qual, sob os auspícios da Geografia Tradicional, fundamentada no positivismo, muito contribuiu para a sua rotulação de saber inocente e mantenedor do *status quo*. A partir dos estudos da Geografia Crítica, essa ciência passa a se preocupar em desvelar o que há por trás da aparência, procurando analisar níveis da essência dos fenômenos constitutivos da (re)produção do espaço geográfico.

Outra valiosa contribuição da vertente crítica da Geografia se refere à incorporação de temas até então alheios ao cenário geográfico, principalmente aqueles ligados à Economia, à Sociologia e à História. Dessa forma, discussões sobre capitalismo, socialismo, formação territorial, classes sociais, entre outros, passaram a fazer parte do cotidiano da ciência geográfica, tendo em vista que o espaço geográfico passa a ser reconhecido como provido de historicidade, sendo a sua produção/reprodução vinculada às relações sociais de produção, engendradas no seio do respectivo modo de produção.

Entretanto, conforme já frisado, as críticas feitas à Geografia Tradicional esbarravam nos limites do campo epistemológico, isto é, centravam-se em discussões quanto ao objeto de estudo da Geografia sem, contudo, aprofundar o debate, também, no aspecto das estratégias metodológicas de ensino. Ou seja, além de se preocupar com "o que" ensinar, era necessário se rever, concomitantemente, "o como" ensinar Geografia. Uma preocupação que mesmo os geógrafos militantes na Geografia Crítica não deram muita ênfase, talvez em virtude da conjuntura internacional que estava imersa num clima de bipolaridade, cujo cenário da "guerra fria" e da disputa ideológica capitalismo X socialismo encontrou ressonância nos departamentos de Geografia das universidades. Os reflexos dessa querela redundaram no entrincheiramento de dois grupos: os defensores da Geografia Crítica, normalmente alinhados

com o ideário socialista, e os adeptos da Geografia Tradicional, identificados como defensores do capitalismo. Nesse contexto, conforme já explicitado, os geógrafos críticos propunham a incorporação de categorias de análise econômicas e sociais no campo de estudo da Geografia, em detrimento dos conteúdos da chamada "Geografia física". Por outro lado, os geógrafos tradicionais acusavam a Geografia Crítica de querer desconfigurar a ciência geográfica e transformá-la numa espécie de Sociologia.

Enquanto isso, o ensino de Geografia na educação básica, órfão de discussões referentes a procedimentos metodológicos, continuava, ainda que incorporando conteúdos relativos à dinâmica social, centrado nas aulas expositivas, nas quais os alunos continuavam como coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem. Tratava-se de um modelo de "educação bancária", sobre o qual Freire (1987, p. 34) reitera que

Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Nesse sentido, as aulas de Geografia ainda continuavam centradas na repetição, na memorização de conteúdos, mesmo sendo conteúdos com um teor mais social, sem, contudo, estimular a problematização e a dialogicidade em sala de aula, o que tornava o discente um receptáculo das informações propaladas pelo professor.

A partir da década de 90 do século passado, entretanto, o processo de globalização em curso tem ocasionado uma série de transformações, as quais não tem se limitado apenas à esfera econômica, mas também apresenta imbricações no contexto político, social, cultural e educacional. No que concerne à educação, essas transformações impactam em diversos aspectos, seja no uso de novas ferramentas tecnológicas em sala de aula, motivado pelo desenvolvimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), seja na ressignificação de conceitos inerentes aos componentes curriculares discutidos na escola, como também na relação professor-aluno vivenciada em sala de aula.

Em tempos de mundialização da economia, na qual o modelo fordista de produção vem sendo substituído pelo modelo de produção flexível, interessa ao capital um trabalhador

que tenha conhecimento de todo o processo produtivo, ou seja, a especialização do trabalho começa a dar lugar à capacidade de se adaptar a qualquer setor da unidade produtiva. No campo da educação, isso se traduz na valorização da educação geral, de cunho mais abstrato, capaz de se "adaptar" às inovações tecnológicas, cuja mutabilidade tem apresentado um ciclo cada vez mais curto. No que concerne aos conteúdos, eles devem ser orientados na perspectiva da apreensão de conhecimentos que permitam a policognição, capaz de lidar com a improvisação e com o trabalho em equipe.

Dessa forma, uma educação enraizada em um suporte autoritário, com exacerbada preocupação com conteúdos, muitas vezes descontextualizados com a vida e o mundo do trabalho, com alunos no papel de coadjuvantes do processo-ensino-aprendizagem, não encontra ressonância numa sociedade que se torna cada dia mais complexa diante da necessidade, na contemporaneidade, de uma conjuntura centrada na rapidez das mudanças e na instantaneidade dos fenômenos.

Nesse contexto, o ensino de Geografia também tem passado por um significativo processo de revisão e reestruturação, oriundo de profícuas discussões no meio acadêmico, as quais procuram aprofundar o debate sobre "o que" e "como" ensinar Geografia. Ora, à medida em que se passa a questionar o objeto de estudo da Geografia escolar, torna-se condição *sine qua non* discutir os conceitos basiladores da ciência geográfica, quer sejam eles: o conceito de território, de espaço geográfico, de região, de lugar e de paisagem. Esses conceitos têm adquirido diferentes roupagens, face às concepções teóricas que embasaram as diversas correntes do pensamento geográfico.

Vale enfatizar que entre os educadores que militam no ensino de Geografia não existe concordância de opiniões no que diz respeito aos conteúdos, objetivos e estratégias mais adequados ao ensino-aprendizagem dessa disciplina; é inegável, todavia, a busca por novos caminhos a serem trilhados pela Geografia escolar. A pluralidade de concepções acerca do objeto e do objetivo da Geografia ensinada em nossas escolas é fruto das diversas abordagens que permeiam a formação inicial dos professores dessa disciplina. Entretanto, há que se registrar uma tendência, na maioria delas, em superar uma concepção de ciência geográfica limitada ao descritivo e mnemônico.

Convém ressaltar que o professor não realiza a sua prática educativa dissociado da realidade que o cerca, mas que o ato de educar é intermediado por relações sociais as quais,

longe de se constituírem em algo natural, são construídas historicamente a partir do modo de produção que as legitima. O ato pedagógico não pode ser compreendido como discurso apolítico e neutro, regido somente pelo critério da cientificidade e objetividade, tendo em vista que a escola, como instância inserida na superestrutura político-ideológica, relaciona-se, dialeticamente, com a infraestrutura econômica que embasa o modo de produção capitalista.

Como ser histórico e social, as nossas ações e representações sociais estão impregnadas dos valores que permeiam a nossa história de vida. Esses valores não se limitam somente ao resultado do legado da história de um indivíduo, mas também dizem respeito à herança cultural do grupo a que pertence. Dessa forma, o fazer pedagógico de um educador, sua forma de pensar e de se comportar vai estar relacionada a sua trajetória de vida particular e profissional. Assim, os conteúdos e conceitos trabalhados pelos professores de Geografia em sala de aula estão relacionados, mesmo que inconscientemente, às experiências acumuladas ao longo de sua vida privada, escolar e profissional, numa relação dialética entre o indivíduo e a sociedade.

Concomitante a esse processo, temos a própria história da ciência geográfica e sua evolução como saber escolar, as quais, a cada contexto histórico e mediante as reconfigurações de teor epistemológico dessa ciência e disciplina, são redefinidos conceitos e revisados postulados, em um processo de construção/reconstrução de paradigmas e saberes.

Dessa forma, o trabalho de pesquisa a que nos propomos busca refletir sobre as concepções do conceito de paisagem dos professores do ensino fundamental, como processo construído ao longo de suas vidas e que permeia o seu fazer pedagógico em sala de aula, mediante as influências do seu grupo social e da própria evolução do pensamento geográfico e da Geografia escolar. Para tanto, utilizaremos as histórias de vida como técnica de pesquisa, o que possibilita um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida dos professores.

Mediante essa perspectiva, as histórias de vida se constituem em uma importante técnica em pesquisas qualitativas, haja vista que tem sido utilizada como um instrumento de coleta de dados, mas com o mérito de ser considerado também como um trabalho formativo, na medida em que pode permitir a organização das experiências humanas a partir de uma análise reflexiva, proporcionando novas bases de compreensão para a própria prática dos professores.

Diante dessa premissa, este trabalho enveredou por uma pesquisa qualitativa, dadas as características do objeto de estudo, a qual prescinde da utilização de dados quantificáveis, e, através de um estudo exploratório, tem por objetivo investigar as concepções do conceito de paisagem dos professores do ensino fundamental a partir do resgate de suas histórias de vida. Gil (2009) enfatiza que as pesquisas exploratórias envolvem, habitualmente, levantamento bibliográfico e documental, como também entrevistas não padronizadas, ao mesmo tempo em que posterga técnicas quantitativas de coleta de dados.

Os sujeitos de nossa investigação são quatro professores de quatro escolas públicas do município de Parnamirim/RN, todos eles lecionando em turmas do 6° ao 9° ano do ensino fundamental e exercendo as suas atividades docentes no período diurno, seja no turno matutino ou vespertino.

Acreditamos na relevância deste trabalho, na medida em que procura refletir sobre um dos conceitos fundantes da ciência geográfica e cuja compreensão se constitui como prérequisito indispensável para a interlocução com os conteúdos geográficos. Além disso, também possibilita a desconstrução de concepções arraigadas ou introjectadas nas histórias de vida dos sujeitos.

Para efeito de registro, o trabalho está estruturado em três capítulos, conforme explicitamos a seguir:

O primeiro capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos que deram subsídios à realização da pesquisa. Nele, abordamos as características da pesquisa qualitativa, como também tecemos considerações acerca da abordagem histórico-cultural da educação, notadamente suas contribuições para compreensão do desenvolvimento do sujeito como um todo e em diversos contextos sociais. Para Vygotsky (2007), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é dialética e não se restringe à escola, pois se dá em uma perspectiva mais ampla, isto é, no interior das relações estabelecidas com o meio social. Também nesse capítulo, apresentamos os conceitos de concepção de acordo com Ferreira (2007), os quais se relacionam com o processo de elaboração conceitual dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse capítulo também versa sobre os procedimentos técnico-metodológicos utilizados na pesquisa, destacando a importância da história de vida como técnica que permite compreender a noção de mundo do educador e que contribui para o seu fazer pedagógico. Segundo Bertaux (2010), a história de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes

práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem.

No segundo capítulo, discutimos a concepção de paisagem que perpassa as correntes do pensamento geográfico ao longo de sua trajetória histórica, com ênfase em sua vertente crítica. De acordo com Silva (2010), a paisagem tem um conteúdo que é a sua substância, a qual confunde-se com a essência dos lugares, dos espaços, da relação homem x meio e do território. Também versamos acerca de como essas correntes interferiram no discurso pedagógico dos professores, pois, de acordo com Tonini (2006, p. 13):

Os diversos entendimentos que atualmente podem ser dados à Geografia foram gestados por intensas discussões conceituais em distintos contextos históricos tramados desde sua institucionalização como campo do conhecimento. Isso resulta em finalidades plurais na escola, pois cada discurso do pensamento geográfico traz inscrições conceituais diferenciadas.

O terceiro capítulo traz *extraits* das transcrições de histórias de vida dos professores pesquisados, acompanhadas das reflexões e comentários do pesquisador. Ao contar suas experiências, nas entrevistas, eles transformaram o que foi vivido em linguagem cristalizada, permitindo também que revisitassem, de forma crítica, o desenrolar dos acontecimentos que marcaram as suas vidas e impregnaram o seu fazer pedagógico. Através das narrativas, teceremos reflexões acerca da concepção de paisagem de cada um dos professores, estabelecendo conexões entre essas concepções e a sua própria história escolar e de vida, como também as implicações pedagógicas da materialização dessas concepções em sala de aula e suas influências na formação do educando.

Por fim, apresentamos as considerações finais, mesmo que transitórias, tendo em vista que qualquer objeto de estudo nas ciências sociais tem um caráter dinâmico, face às transformações que acompanham o movimento do real, o qual é, dialeticamente, construído e reconstruído indefinidamente.

Ademais, esperamos que as reflexões expostas nas páginas seguintes possam oferecer subsídios que viabilizem o enriquecimento dos debates que permeiam o campo educacional, no sentido de se promover as urgentes mudanças necessárias para que a educação possa contribuir para a formação de cidadãos crítico-participativos e capazes de compreender as

céleres mudanças que marcam o nosso tempo, em prol da edificação de uma sociedade humana, justa e fraterna.

#### 2 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO DELINEADOR DA PESQUISA

A escolha de um método de interpretação que oriente os caminhos que perpassam uma pesquisa científica encontra-se relacionada à própria concepção de homem, de sociedade e de mundo que permeiam a vida pessoal, acadêmica e profissional do pesquisador, em consonância, é claro, com o objeto de estudo da investigação. Nesse sentido, essa escolha não pode estar dissociada de uma dimensão teórica e de uma dimensão política, as quais são imprescindíveis para os estudos em pesquisas sociais, nas quais se inserem as pesquisas em educação.

A investigação em educação, como campo do conhecimento inserido nas ciências sociais, demanda uma abordagem qualitativa, que, face à natureza do objeto investigado, valoriza o contexto social do fenômeno investigado e estabelece uma profícua interação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa. Em oposição ao paradigma científico clássico, ancorado na quantificação de dados e na experimentação, aplicado exaustivamente nas ciências naturais, a pesquisa social trabalha com um universo de múltiplas abordagens.

Nesse contexto, o nosso estudo define-se como uma pesquisa qualitativa que visa romper com as orientações epistemológicas centradas no positivismo, as quais evocam a legitimidade do saber científico a partir do requisito da neutralidade, produzindo um conhecimento calcado na repetição mecânica de procedimentos estandardizados. Dessa forma, investigações qualitativas em educação não tratam os dados obtidos na pesquisa como variáveis imutáveis, mas como elementos carregados de significado e de historicidade. A esse respeito, Gil (2009, p. 5) enfatiza que

Os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras. Da mesma forma o pesquisador, pois ele é também um ator que sente, age e exerce influência sobre o que pesquisa.

Diferentemente dos métodos quantitativos de investigação, nos quais o estigma da objetividade científica apregoa a impessoalidade entre o sujeito e o objeto de estudo, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) inferem que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Através da investigação qualitativa torna-se possível o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o encontro de soluções para os problemas do cotidiano e que estejam relacionados aos modos de vida individuais e coletivos. Além disso, ela permite a interação entre o conhecimento e as experiências humanas vivenciadas pelo pesquisador e pelos demais sujeitos da pesquisa.

Nas investigações qualitativas, a pesquisa não se constitui como um fim em si mesma, ou seja, em que pese a relevância dos resultados, o próprio processo investigativo se reveste como algo de fundamental importância para o pesquisador social. A interação entre o pesquisador e os demais sujeitos da pesquisa se constitui num momento profícuo, em que afloram experiências e reflexões que enriquecem a produção do conhecimento. A esse respeito, Freitas (2007, p. 28) ressalta que

O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa que ora realizamos está centrada num enfoque metodológico ancorado no materialismo histórico e dialético que privilegia a dimensão histórica dos processos sociais e, no qual, a construção do conhecimento não pode ser dissociada da prática social de pesquisando e pesquisador.

Para o materialismo histórico, é a base material inerente a cada modo de produção que constitui o alicerce de toda a ordem social. Dessa forma, é o modo de produção da vida material que determina o processo social, político, jurídico, ideológico. Diante dessa premissa, corroboramos com Silva (2010, p. 49) quando enfatiza que

É bom lembrar que Marx buscou o econômico para compreender a história do homem (não o econômico pelo econômico); por isso ele não alcançou a história estudando a trajetória tradicional da humanidade como o historicismo convencional faz e sim por meio da teoria do valor-trabalho, isto é, pelo econômico, o que o leva a descobrir a realidade das relações sociais que são para ele as relações de produção.

O materialismo dialético fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais. Além disso, os fatos sociais têm que ser compreendidos como processo, cujo movimento é determinado, em última instância, pela contradição, isto é, pelo antagonismo entre as forças contrárias que constituem o fenômeno. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a lógica dialética não investiga os fenômenos como objetos fixos, mas em movimento, encontrando-se em vias de se transformar e de se desenvolver.

Apontando as características de uma pesquisa ancorada no materialismo histórico e dialético, Triviños (2007, p. 125)) ressalta que

O método dialético é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.

Nessas circunstâncias, compreendemos que a prática social, como categoria básica do materialismo dialético, constitui-se em uma importante ferramenta de apoio às reflexões advindas desse instrumento investigativo, no sentido em que há uma articulação entre a prática individual e a prática social, de tal forma que a segunda só se desenvolve através do exercício da primeira, ao mesmo tempo em que a primeira só pode realizar-se alicerçada sobre a segunda. A respeito do critério da prática, mediante os preceitos do materialismo histórico e dialético, Trivinõs (2007, p. 63-64) infere que

Diferente dos pontos de vista empírico e positivista, a filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico, etc., mas como atividade e, antes de tudo, como

processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança do mundo.

Nesse sentido, as práticas individuais desenvolvidas por educadores em cada ambiente de trabalho encontram-se articuladas com a prática coletiva de uma categoria que, por sua vez, reflete as relações sociais contidas no arcabouço político-ideológico, alicerçado por uma base econômica que caracteriza um determinado modo de produção.

Por outro lado, a prática social, como atividade transformadora da realidade, busca na negação dialética a ação que impulsiona o processo de desenvolvimento dos fenômenos. Daí resulta a ideia de estudar um fenômeno levando-se em conta que ele se encontra em movimento, que tem um caráter dinâmico e apresenta contradições que lhes são inerentes.

É a partir do choque entre as contradições internas do fenômeno que emerge o novo para, em seguida, também ser posto em xeque e superado por um outro processo de negação, num contínuo movimento. Acerca desse processo, Triviños (2007, p. 72) enfatiza que

Por outro lado, na luta dos contrários, o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta. O novo significa um novo objeto, uma nova qualidade, mas o novo possui muitos elementos do antigo, os elementos que são considerados positivos na estrutura do novo e que, de acordo com as circunstâncias onde se desenvolverá o novo, continuam existindo neste.

Dessa forma, compreendemos que a prática dos professores em sala de aula é o resultado desse embate entre velhas e novas concepções de ensino, do qual emerge o fazer pedagógico, reflexo não apenas da vivência profissional de cada professor, mas também de sua própria história de vida. A esse respeito, Tardif (2011, p. 61) reitera que

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (grifo do autor).

Nesse sentido, podemos inferir que o saber profissional dos professores tem uma natureza social, oriunda das situações mais diversas, sejam elas situadas no próprio local de trabalho, no ambiente familiar, durante a sua trajetória na educação básica ou em sua própria formação acadêmica, dentre outras.

Em consonância com o materialismo histórico e dialético, realizamos a nossa pesquisa a partir de uma abordagem histórico-cultural da educação, pois, a partir dela, é possível articular o mecanismo de desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo com a sua experiência social e cultural. De acordo com essa abordagem, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é dialética e não se restringe apenas à escola, mas perpassa, também, as relações estabelecidas com o meio social.

Com base nos pressupostos difundidos por Vygotsky (1896-1934), a abordagem histórico-cultural da educação preconiza a transformação do ser biológico (natural) em um ser cultural (social) e, nessa transformação, o pensamento e a linguagem se constituem como funções mentais resultantes do processo social.

De acordo com essa abordagem, as características típicas do ser humano resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, isto é, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender as suas necessidades básicas, também transforma a si mesmo. Sendo assim, Vygotsky (2007, p. 55) enfatiza que "o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem".

Assumindo o cunho histórico-dialético de sua teoria, Vygotsky (2007) postulou a criação de uma psicologia de base social, contrapondo-se à abordagem naturalística da pesquisa em ciências humanas, a qual estava focada precipuamente nos aspectos biológicos e na premissa de que apenas as condições naturais determinariam o desenvolvimento do ser humano.

Utilizando métodos e princípios do materialismo histórico e dialético para compreender o aspecto intelectual humano, Vygotsky (2007, p. 62) ressalta que

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade

e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural de toda a humanidade. Essa apropriação se dá mediante a interação entre o homem e o seu meio físico e social, através da qual a cultura elaborada pelas gerações anteriores é assimilada pelas gerações contemporâneas.

À luz da teoria Vygotskyana, assume destaque as suas inferências sobre as chamadas funções psicológicas superiores, entre elas o pensamento, a memória, a percepção, a imaginação e a linguagem. Para Vygotsky (2007), esses processos mentais são considerados superiores porque dizem respeito a mecanismos intencionais e ações conscientemente controladas, as quais caracterizam um funcionamento psicológico inerente à espécie humana. Para ele, esses processos não são inatos, mas se originam das relações entre os homens e se desenvolvem durante a internacionalização da cultura. A esse respeito, Rego (2003, p. 27) infere que

Assim, por meio do modelo vygotskyano, é possível concluir que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. Esse patrimônio, material e simbólico, é o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história. E isso implica uma ação partilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, do social para o individual.

Convém salientar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é efetivado em situações específicas da vida social, as quais são internalizadas a partir do uso de instrumentos de mediação. Nesse contexto, Vygotsky (1993) confere à linguagem um papel de destaque como instrumento mediador, pelo fato de carregar em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Para ele, a fala promove um salto qualitativo e humaniza o indivíduo, que deixa de pensar de maneira primitiva e passa para uma forma

mais complexa. É a partir do desenvolvimento da fala que o ser humano consegue se expressar e entender melhor o outro, isto é, aprimora a sua interação social.

Por meio da interação social o ser humano é capaz de mediar sua interação com os outros e o meio ambiente, é por isso que Vygotsky (2007) imputa uma grande importância ao processo de mediação. A mediação, segundo ele, é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento. Nesse caso, a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação - a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Nesse contexto, o papel do professor para instigar o processo de aprendizagem deve ser o de mediar o conhecimento e propiciar a interação, uma vez que esta promove espaço de trocas entre os discentes e entre estes e o próprio professor. Pactuando com os postulados de Vygotsky, Cavalcanti (2005, p. 199) enfatiza que

O professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interrelação (encontro/confronto) entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensinoaprendizagem).

Sendo assim, a mediação pedagógica pode ser compreendida como uma relação social que acontece na dinâmica da sala de aula entre alunos e professores, em meio ao processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é promover o diálogo na interação educador/educando. Segundo Silva (2008, p. 111), "a mediação pedagógica envolve interação professor/alunos, relação alunos/alunos, conteúdos de ensino, comunicação, construção de saberes, contexto, significados, facilitação das aprendizagens, entre outros elementos constituintes desse processo".

Indo ao encontro dos postulados vygotskianos, Paulo Freire (1987, p. 68) também imputa à mediação um papel de destaque no processo de ensino aprendizagem quando afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo". Nesse aspecto, ambos evidenciam a aprendizagem como uma atividade de criação e recriação e reconhecem que as influências socioculturais interferem na capacidade cognitiva dos educandos.

A dialogicidade do ato de educar também aproxima as concepções freirianas do pensamento de Vygotsky, na medida em que este atribui à fala (linguagem) um papel imprescindível para a compreensão do legado cultural da história humana. Por sua vez, Freire (1987, p. 47), ao exortar a necessidade do diálogo na prática educativa, enfatiza que

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição- um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Para Freire (1987), o ato de conhecer não é um ato isolado, individual, mas sim um ato que envolve intercomunicação. Nesse caso, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato do conhecimento, o que se contrapõe "à educação bancária", na qual o conhecimento é comunicado ao educando pelo professor: o único detentor do saber. A esse respeito, Freire (1987, p. 33) ressalta que

Em lugar de comunicar-se o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardálos e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam.

Contrapondo-se ao que ele denominou de "educação bancária", Freire (1987) introduz a ideia de "educação problematizadora", a qual induz à reflexão sobre as condições materiais de existência dos educandos. Essa reflexão não se reduz apenas à apreensão do mundo, mas à necessidade de transformá-lo.

Segundo o pensamento político-pedagógico freireano, essa concepção e prática educativa, de caráter autenticamente reflexivo, implica em um constante ato de desvelamento da realidade. Freire (1987, p. 41) ressalta que "a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham".

Para inferir reflexões acerca da concepção de paisagem de professores de Geografia do ensino fundamental, fazem-se necessárias algumas incursões no que concerne ao significado do termo *concepção*, o qual tem sido largamente empregado não apenas em textos acadêmicos, como também no cotidiano das pessoas.

Segundo o *Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa* de Rios (2009), o vocábulo concepção tem como significados: 1-ato de conceber; 2- faculdade de compreender; 3-compreensão, percepção; 4- noção, ideia. Observa-se que, em todas essas definições, procura-se aproximar o significado de concepção ao ato de se compreender ou de se entender alguma coisa, ou seja, ao fato de se atribuir uma espécie de opinião ou juízo de valor sobre algo.

Esboçando um conceito de concepção em termos de pensamento complexo, Morin (1999) a define como sendo um engendramento, por um espírito humano, de uma configuração original, formando unidade organizada. Nesses termos, o autor, além de destacar a natureza da originalidade do ato de conceber, também ressalta o caráter genuinamente humano de toda concepção.

Aproximando-se do pensamento de Morin, Ferreira (2007, p. 15) a conceitua como o "produto da atividade humana cognoscitiva do pensamento humano que explica e interpreta os fenômenos a partir de todas as propriedades que lhes são peculiares e inerentes". Dessa forma, o ato de conceber mobiliza diferentes modalidades cognitivas, no sentido de conhecer as causas de um fenômeno, de reconhecê-lo.

Ao fazer uma incursão teórica sobre o significado do termo concepção, Ferreira (2007) infere que ele expressa a atividade humana que, ao se utilizar do cérebro e das mãos e combinando as funções mentais da imaginação e do pensamento, produz imagens mentais e materiais. Segundo a autora, a concepção pode se apresentar a partir de três níveis: o descritivo, o circunscrito e o transformador.

Para Ferreira (2007, p. 15), a concepção em nível descritivo ocorre "quando [o sujeito] se restringe a enumeração dos aspectos característicos do fenômeno concebido, produzindo uma enunciação articulada, incluindo, simultaneamente, aspectos e possibilidades". Nesse nível de concepção, podemos perceber que ele não possibilita a reelaboração teórica do que é investigado, constituindo-se em uma etapa primária de apreciação do fenômeno.

No que diz respeito ao nível circunscrito, a autora argumenta que ele ocorre quando o sujeito tem a possibilidade de reexaminar uma teoria e, fortuitamente, suscita uma reelaboração teórica dos dados dos fenômenos. Nesse caso, podemos perceber certo rompimento da passividade do sujeito frente ao objeto de investigação, mesmo que de forma eventual.

Finalmente, Ferreira (2007) infere que o nível transformador de concepção ocorre quando o sujeito passa a questionar os princípios que organizam as teorias, refletindo um estágio de maior rigor científico no trato dos fenômenos, desencadeando reflexões sobre a própria natureza do conhecimento.

Vale considerar que a autora alerta para o fato de que essa estrutura esquemática não indica que essas modalidades estejam hermeticamente fechadas em si mesmas, isoladas umas das outras, mas se intercambiam dialeticamente, não sendo possível estabelecer uma rigidez de limites entre elas.

Em consonância com o materialismo histórico e dialético e coadunando com a abordagem sócio-histórica da educação, perfilhamos as nossas reflexões sobre a ciência geográfica a partir de sua vertente crítica, na qual reconhecemos não apenas sua preocupação com a dimensão histórica e social do espaço geográfico, mas também pela busca em promover a dialogicidade na sala de aula de Geografia. Nesse contexto, comungamos com as ideias de Silva (1989, p. 5), quando reitera que

A lógica dialética está no método dialético- este é o método utilizado pela Geografia Crítica e, como todo método, está unido a um corpo teórico e este a uma filosofia, o método dialético é o método do materialismo histórico; e a Geografia vai buscar as categorias do materialismo histórico e dialético para fortalecer ou reconstruir suas teorias.

O movimento de renovação da Geografia, em sua vertente crítica, trouxe para o campo de reflexões dessa disciplina temas de cunho social que até então não faziam parte das preocupações de professores e estudiosos. Ao incorporar categorias do materialismo histórico e dialético ao seu leque de reflexões, aglutinou um senso de criticidade que pairava à margem dos ditames da Geografia Tradicional.

Denunciando o seu estigma de saber desinteressado e alienante, os geógrafos sintonizados com a Geografia Crítica identificam o espaço geográfico como objeto de estudo da Geografia; não o espaço estanque da Geografia Tradicional, mas um espaço como processo, no qual estão configuradas as relações sociais do passado e do presente. Nessa perspectiva, Santos (2004, p. 246) elucida que

Se a geografia, ou, para ser menos paroquial, as ciências do espaço, desejam interpretar o espaço humano como o fato histórico, que, antes de tudo, ele é, só a história da sociedade mundial e a história da sociedade local podem servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e aos esforços para transformá-la, pondo-a ao serviço do homem.

Rejeitando o empirismo exagerado da Geografia Tradicional, que mantinha as suas amarras presas ao mundo das aparências, a Geografia Crítica procurou romper a articulação entre o discurso geográfico e as classes dominantes. De um saber alinhado com os interesses do Estado e subserviente ao capital, a Geografia passa, em princípio, a denunciar que o espaço geográfico é permeado por relações de poder determinadas, em última instância, pelo modo de produção vigente. Essa Geografia da denúncia, que teve suas origens na década de 1940, notadamente entre os geógrafos franceses Jean Dresch (1905-1994) e Pierre George (1909-2006), procurava explicar as regiões não apenas a partir de sua forma e funcionalidade, mas também através das contradições sociais nelas estabelecidas. Apesar da permanência do método descritivo, a "Geografia da denúncia" teve o mérito de introduzir no cenário geográfico temas que punham à vista as desigualdades sociais do capitalismo.

Em nível de Brasil, também em meados do século passado, já podíamos distinguir autores que criticavam o caráter enciclopédico da Geografia ensinada em nossas escolas, denunciando a sua natureza essencialmente mnemônica e empirista e enfatizando a inutilidade do discurso geográfico. Monbeig (1945, p. 6) afirma que

A menos que consigamos mostrar que a geografia contribui para o enriquecimento das mentes jovens e sua formação. A menos também que possamos provar a sua utilidade num mundo onde toda e qualquer ciência é instrumento útil à coletividade. É mister, portanto, procurar qual o valor da geografia no ensino e como moderno instrumento de trabalho.

Dessa forma, podemos destacar que o processo de crítica à Geografia escolar ensinada nas instituições de ensino brasileiras remonta pelo menos à primeira metade do século XX, em que pese a sua retomada, de forma ainda mais intensa, nas décadas de 1970 e 1980, período em que se tornam proeminentes os debates acadêmicos que postulam uma ruptura com o pensamento tradicional da Geografia.

A Geografia Crítica, mesmo não se constituindo como um conjunto monolítico, face aos seus fundamentos metodológicos diversificados, cujo espectro oscila entre estruturalistas, marxistas, analíticos, ou, até mesmo, ecléticos, tem a sua unidade na aceitação plena do conteúdo político do discurso geográfico. Para Moraes (2004), os geógrafos críticos apontaram a relação entre a Geografia e a superestrutura da dominação de classe na sociedade capitalista, desvendando as máscaras sociais aí contidas.

Para desenvolver uma pesquisa numa abordagem histórico-cultural, tendo o materialismo histórico e dialético como método de interpretação, utilizamos a técnica da história oral para a obtenção dos dados necessários, tendo em vista permitir uma escuta mais atenta das narrativas dos sujeitos envolvidos em nossa investigação. Assim, comungamos com Moraes (2004, p. 168) quando enfatiza:

Considerada como método, como técnica, ou ainda, ao mesmo tempo, como método e técnica porque exige fundamento teórico e uma determinada maneira de conhecer a realidade, a abordagem biográfica, também chamada história de vida, tem variações de denominações entre diferentes estudiosos, os quais nela acreditam e defendem seu uso na pesquisa socioeducacional como uma alternativa capaz de resgatar a riqueza e a importância das histórias narradas por pessoas anônimas ou desconhecidas, devolvendo às mesmas o seu lugar fundamental de fazedores da história, mediado por suas palavras.

Ocupando um lugar de destaque entre as técnicas de coleta e análise de dados numa pesquisa qualitativa, a história oral permite captar o que ocorre na interseção entre o individual e o social, pois, de acordo com Ferrarotti (2010, p. 45), "se todo o indivíduo é a reapropriação **singular** do **universo social** e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual". (grifo do autor).

Ao relatar sua trajetória de vida, o indivíduo expõe a memória do passado sob a influência do presente. Nesse sentido, rememorar é se expor como sujeito social que

influencia e sofre influências políticas, culturais e econômicas. Trabalhar com a memória, reconstruída a partir das histórias de vida, é dar voz àqueles professores que vivenciam a diversidade sociocultural, valorizando seus saberes, respeitando a importância de cada indivíduo.

As histórias de vida assumem um importante papel no estímulo à autoformação de professores na medida em que o esforço pessoal em explicitar uma trajetória de vida contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva acerca das limitações e perspectivas de sua atividade profissional. A esse respeito, Nóvoa (2010, p. 167) enfatiza que

As **histórias de vida** e o método (**auto)biográfico** integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida'. (grifo do autor).

O campo empírico de nosso instrumento investigativo consistiu de quatro professores de Geografia do ensino fundamental, todos eles integrantes da rede pública municipal de educação do município de Parnamirim (RN). Vale ressaltar a nossa opção por docentes que exerciam a sua atuação em turmas do 6 º ano do ensino fundamental, tendo em vista que é nesse nível de ensino que a estrutura curricular das escolas geralmente insere o conteúdo referente ao conceito de paisagem.

Por sua vez, a escolha pelo município de Parnamirim (RN) foi motivada pelo fato de exercer a minha atividade profissional no câmpus do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) localizado naquele município e, consequentemente, manter contato com alunos egressos das escolas daquela rede, como também com professores que lecionam nesse território.

Em comum acordo com os partícipes da pesquisa, com vistas a garantir o anonimato dos mesmos, eles passaram a ser denominados por rochas ou minerais, conforme os termos a seguir: Ardósia, Granito, Basalto e Diabásio. Essa escolha levou em consideração a sua relação com conteúdos de Geografia e com o gênero dos respectivos professores. Da mesma forma, também foi resguardado o sigilo quanto às escolas envolvidas na pesquisa, as quais foram representadas pelas respectivas iniciais de seus nomes.

Quadro 1-PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

PARTÍCIPE	ESCOLA	INSTITUIÇÃO EM QUE	ANO DE	LECIONA
		CONCLUIU A GRADUAÇÃO	CONCLUSÃO	DESDE
ARDÓSIA	M.C.F.	IFRN	2007	2006
BASALTO	L.M.F.	IFRN	2006	1991
GRANITO	A.C.S.	UFRN	2002	2004
,				
DIABÁSIO	C.A.S.	UFRN	1999	1996

Fonte: Entrevista com os professores

O nosso ponto de partida para a elaboração da história oral dos sujeitos da pesquisa foi uma entrevista semiestruturada, a qual foi objeto de gravação em áudio para, posteriormente, proceder-se a sua transcrição. Esse recurso permitiu o acesso repetido e minucioso às informações coletadas. Assim sendo, realizamos quatro sessões de entrevista com cada professor, cada uma delas com aproximadamente 45 minutos de duração, perfazendo cerca de 180 minutos (3 horas) de gravação para cada partícipe.

Ao esboçar uma definição para a entrevista como instrumento de coleta de dados, Gil (2009) enfatiza que ela se constitui em uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe dirige perguntas, com o intuito de obter os dados que interessam a investigação, constituindo, portanto, uma forma de interação social.

As entrevistas foram realizadas nas respectivas escolas, em salas que nos foram disponibilizadas pela direção, sem que houvesse a interferência de alunos ou demais funcionários da instituição de ensino, procurando, dessa forma, garantir a tranquilidade necessária para a coleta dos dados.

É importante enfatizar que antes de iniciarmos as sessões de entrevistas com os professores, procuramos estabelecer contato com a direção das respectivas escolas com o intuito de solicitar a autorização para procedermos com a nossa pesquisa, bem como para informarmos o seu objetivo. Da mesma forma, os partícipes foram consultados acerca da aceitação em participar da investigação, através de um termo de consentimento, assim como

foram informados da garantia do anonimato quando da publicação da mesma (vide apêndice A).

Quadro 2- CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

ESCOLA	N° DE ALUNOS	N° DE SALAS	ANO DE FUNDAÇÃO
M.C.F.	750	10	2006
L.M.F.	950	12	2005
A.C.S.	565	06	1969
C.A.S.	709	08	2000

Fonte: Secretarias das escolas

A utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados permitiu uma interação entre investigador e investigado, de forma que possibilitou o estabelecimento da dialogicidade entre ambos, condição indispensável para a obtenção de resultados exitosos nesse tipo de pesquisa. Sobre a importância da entrevista semiestruturada numa pesquisa qualitativa, Triviños (2007, p. 152) observa que

A entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semiestruturada [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Convém salientar que a timidez e o retraimento típicos do primeiro encontro foram se dissipando nas entrevistas seguintes, de tal forma que, ao final do procedimento da coleta de dados, os professores já se mostravam bem mais à vontade para expor informações de sua vida particular e profissional.

A estrutura da entrevista, expressa no roteiro utilizado para a sua condução, conforme consta no apêndice B, compreendeu três partes. Na primeira, foi abordada a dimensão pessoal do indivíduo, através da qual foram colhidos dados sobre filiação, naturalidade, estado civil,

condições socioeconômicas da família e práticas culturais. O sujeito também foi estimulado a contar suas memórias sobre as suas fases da vida (infância, adolescência e juventude), com destaque para as normas e valores vigentes no convívio familiar e a participação da família na orientação pedagógica.

Na segunda parte, a entrevista foi direcionada para a dimensão escolar do entrevistado. Nesse caso, o sujeito se exprimiu sobre a importância da escola em sua vida, a aplicabilidade e sentido das práticas escolares, a contribuição da escola para a sua formação e o contexto das aprendizagens escolares em relação aos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e da motricidade. O entrevistado também expôs suas reminiscências sobre a sua trajetória escolar (ensino fundamental, médio e graduação), destacando a maneira como eram abordados os conteúdos de Geografia e a concepção de paisagem dos professores dessas etapas de ensino.

A dimensão profissional do sujeito da investigação foi a tônica da terceira parte da entrevista. Nela, o entrevistado foi convidado a discorrer sobre a função que desempenha na escola, a sua jornada de trabalho, as condições salariais e o relacionamento com os seus pares. Além disso, também prestou informações sobre o desempenho de suas atividades, no que concerne aos conteúdos de ensino (o que ensina e como ensina os conteúdos de Geografia), com destaque para o conceito de paisagem, estabelecendo relações com a estrutura física e os recursos didático-pedagógicos da escola. Por fim, também versou sobre as suas perspectivas e possibilidades na vida profissional.

Vale ressaltar que na condução das entrevistas foi evitada a meticulosidade cronológica dos fatos, principalmente aqueles ocorridos na fase da infância e adolescência, tendo em vista a dificuldade em precisar datas para eventos ocorridos em épocas pretéritas, o que não interferiu na obtenção dos dados para a pesquisa, os quais possibilitaram um satisfatório acervo de informações sobre os quais nos debruçamos com o intuito de tecer algumas reflexões que norteassem o objeto de estudo de nossa investigação.

A partir dos depoimentos dos partícipes e tendo em vista a própria natureza do objeto de estudo desse instrumento investigativo, faz-se necessária uma apreciação acerca da evolução do significado de paisagem ao longo das abordagens do pensamento geográfico. É sobre essa evolução que trataremos no capítulo a seguir.

## 3 REVISITANDO OS SIGNIFICADOS DE PAISAGEM À LUZ DAS ABORDAGENS DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Conforme explicitado nas páginas introdutórias, o segundo capítulo desta dissertação versa sobre os significados de paisagem presentes no discurso das diversas abordagens do pensamento geográfico. Para percorrermos essa seara, utilizaremos como fio condutor as escolas do pensamento geográfico. Tal percurso se justifica não apenas pelo caráter didático dessa empreitada, mas também pelo fato de essas abordagens expressarem o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção associadas à dinâmica do modo de produção capitalista.

Da mesma forma que os conceitos de espaço, lugar, região e território, o conceito de paisagem se constitui como elemento-chave para os estudos de natureza geográfica. Sua importância pode ser avaliada ao observarmos que proeminentes geógrafos, tais como Siegfried Passarge (1866-1958) e Carl Sauer (1889-1975) consideravam a paisagem como o próprio objeto de estudo da Geografia. Era comum, inclusive, os livros didáticos de Geografia, utilizados no Brasil lá pelos idos das décadas de 1960 ou 1970, apresentarem títulos como: "As paisagens do continente americano" ou "As paisagens do velho mundo", ou ainda, "O Brasil e suas paisagens".

Decerto que, hoje em dia, o estudo da paisagem é considerado como um instrumento primordial para a compreensão do objeto de estudo da ciência geográfica, ou seja, o espaço geográfico. Segundo Santos (1997, p. 72), "o espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem". A compreensão das diferentes paisagens e o reconhecimento de seus elementos, sua história e sua dinâmica são condições essenciais para a interpretação do espaço geográfico.

Para iniciar as considerações acerca desse conceito científico, um bom caminho será buscar seu significado comum. *O Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa*, de Rios (2009), traz como definições de paisagem: (1) extensão de território que se abrange num lance de vista; (2) vista campestre; (3) pintura que representa uma paisagem; (4) página literária em que se descrevem cenas campestres. Como se vê, o significado de paisagem transita entre uma vista, uma pintura ou uma descrição, o que ratifica não somente a influência da abordagem tradicional da Geografia na literatura brasileira que trata desse tema, como também à

vinculação do conceito de paisagem as suas origens, fortemente atreladas às manifestações artísticas.

De fato, a descoberta do conceito de paisagem foi feita através da arte, mormente por meio da pintura, tendo em vista que essa manifestação artística desempenhou um papel importante na forma de apreciação da natureza, de tal maneira que levou as pessoas a enxergarem a natureza a partir de uma emoção estética. Nesse contexto, o aparecimento da paisagem, como expressividade indutora de prazer, provocou a rotura com a visão teológica medieval, na medida em que alçou a natureza à condição de objeto de conhecimento. O advento do humanismo e da racionalidade rompe com a premissa religiosa, segundo a qual o mundo inteiro seria criação de Deus, e, por isso, santificado e indecifrável.

No que concerne à ciência geográfica, o conceito de paisagem o tem acompanhado desde a antiguidade clássica. Todavia, mesmo entre as sociedades mais primitivas, em que pese a ausência da escrita, já podemos encontrar um saber geográfico que nos remonta à ideia de paisagem nas manifestações orais ou icônicas em rochas ou cavernas. A esse respeito, Pereira (2009, p. 49-50) infere que

O saber geográfico é ainda anterior aos gregos, pois pode ser detectado até mesmo nas sociedades mais primitivas onde os deslocamentos e as migrações bastante remotas levam ao conhecimento mais amplo da superfície terrestre e a tendência ao registro ou à transmissão desse conhecimento.

Porém, são os gregos os primeiros povos a rotular as informações sobre a superfície da Terra de **Geografia.** Uma das obras de Eratóstenes (275-195 a.C.), diretor da biblioteca de Alexandria, foi denominada de *Geografia*, a qual, do ponto de vista etimológico, significa descrição da Terra. Dessa forma, mesmo sem a utilização do termo em suas obras, os gregos já mostravam indícios daquilo que viria a se constituir como paisagem na abordagem tradicional da Geografia. Já em Hipócrates (460- 377 a.C.), através da sua obra *Dos ares, dos mares e dos lugares*, já se pode perceber uma preocupação com a relação entre o homem e o meio, um dos pressupostos que instigou a querela determinismo x possibilismo no seio da Geografia Tradicional. Também Aristóteles (384-322 a.C.), na sua obra intitulada *Política*, discorre sobre essa mesma relação.

Entretanto, a origem do termo paisagem remonta ao século XV, derivado do termo holandês *landskip*, do qual é originário o vocábulo alemão *landschaft*, bastante utilizado pelos geógrafos alemães, quando da sistematização da Geografia como saber científico, no início do século XIX. O termo alemão *landschaft* foi desenvolvido inicialmente por Humboldt (1845-1926) e, posteriormente, por Dokuchaev (1846-1903) e Passarge (1866-1958) e designava, inicialmente, a soma de todas as localidades observadas de um ponto alto, e que representa a associação de localidades situadas entre as montanhas, bosques e outras partes significativas da Terra.

Da antiguidade clássica até o século XVIII, a Geografia terá sua imagem associada a um levantamento sistemático de terras e povos através de relatos de viagens ou, ainda, de relatórios estatísticos de órgãos administrativos. Dessa forma, esse período se caracteriza como uma fase de dispersão do conhecimento geográfico, constituindo-se na fase précientífica da Geografia. Nesse caso, tratava-se da compilação de um "conhecimento geográfico", configurado num tratado descritivo e cartográfico com o caráter de auxiliar a administração do Estado.

As premissas que levaram à institucionalização da Geografia no século XIX estão ligadas ao processo de desenvolvimento do capitalismo. A ascensão desse modo de produção provoca transformações no pensamento filosófico e político, ao mesmo tempo em que opera modificações na instância econômica e política. De acordo com Moraes (2005, p.57):

Os pressupostos históricos e as fontes de sistematização geográfica se forjaram no período da transição, na fase 'heroica' da burguesia, em que esta classe agia e pensava no sentido de transformar a ordem social existente. Sua luta contra os resquícios do modo de produção feudal dava um conteúdo progressista à sua prática e ao seu pensamento.

Uma dessas premissas é a expansão marítima europeia, uma vez que tinha como pressuposto fundamental o efetivo conhecimento da extensão de nosso planeta. Através das grandes navegações e dos grandes "descobrimentos", os europeus conseguem incorporar praticamente todo o planeta ao centro difusor do capitalismo.

Outra dessas premissas diz respeito ao acúmulo de informações sobre os diferentes pontos da Terra, decorrente da incorporação de novas áreas até então desconhecidas. Diante disso, Pereira (2009, p. 83) infere que

Como a descoberta de novas terras torna possível a expansão extraeuropeia das relações capitalistas, a apropriação e incorporação desses territórios exige o conhecimento de realidades tão distintas do quadro europeu como diferenciadas entre si. Daí por que, com a exploração colonial, o levantamento de informações vai ser feito de forma criteriosa, dando origem a um enorme acervo de dados. Esse acúmulo de informações deriva da necessidade de conhecimento de várias partes do globo para que a expansão capitalista possa se realizar, aumentando seu domínio e fortalecendo suas atividades nos territórios coloniais.

Esse acúmulo de informações obtidas a partir da expansão do capitalismo em sua fase mercantil serviu de base para a efetivação de estudos comparativos entre as diferentes regiões do globo, gerando indagações que exigem a sistematização da Geografia.

O desenvolvimento das técnicas cartográficas se constituiu em um outro elemento que contribuiu para a sistematização da ciência geográfica. Isso porque a intensificação das relações comerciais veio a requerer o estabelecimento preciso de rotas de navegação, como também a localização exata das terras e dos portos. Essas técnicas possibilitaram a confecção de mapas confiáveis, facilitando as trocas e propiciando o conhecimento da extensão real das colônias.

Concomitante e dialeticamente a essas condições materiais, também ocorreram mudanças no processo de conhecimento e na própria visão de mundo que tornou possível o surgimento da Geografia moderna. A concepção teocêntrica de mundo, hegemônica durante toda a Idade Média, vai sendo substituída pelo antropocentrismo e pela valorização da razão humana como instrumento para a explicação dos fenômenos. Nesse contexto, a ciência passa a ter na observação e experimentação a base de seu funcionamento e a natureza torna-se um elemento a ser explorado para a satisfação dos interesses humanos ou, em última instância, dos interesses capitalistas. Com relação a esse período, Gomes (1996, p. 150) enfatiza que

É nesta época que se faz sentir a necessidade de circunscrever um campo disciplinar próprio, a necessidade também de tratar de maneira sistemática as informações e de as controlar e regulamentar a sua produção. Enfim, a geografia experimentou a necessidade de se estabelecer um método legítimo

do ponto de vista científico. Com efeito, na base da revolução científica do século XVIII, encontra-se essa vontade de substituir a dimensão metafísica da pesquisa por uma busca de legitimidade epistemológica centrada nos meios de assegurar a validade de seus métodos.

Nesse contexto, a Geografia será filha dessas transformações, viabilizadas pela expansão do capitalismo na Europa, conforme atestam Pereira (2009), Moraes (2005) e Gomes (1996). Será na Alemanha, no início do século XIX, que a Geografia moderna será sistematizada, ganhando ares de cientificidade e reconhecimento acadêmico, como condição necessária para atender os interesses políticos e econômicos que despontam no cenário daquela nação, naquele determinado momento histórico. Os interesses estavam voltados para a resolução de dois problemas que se configuravam como um entrave para o desenvolvimento do capitalismo em solo alemão: a inexistência de um Estado nacional, o que se traduzia na falta de um centro organizador do espaço que se convertesse em ponto de convergência das relações econômicas; e a situação de atraso da Alemanha em relação às demais nações europeias. Segundo Pereira (2009, p. 107-108):

A questão da unificação se coloca então como parte de um projeto político e econômico dos que pretendem a hegemonia no interior da Alemanha, como uma condição para o avanço do capitalismo que vê no nacional a possibilidade de realizar o universal. A geografia, portanto, nasce para responder a duas necessidades básicas: a unificação do território e a conquista de um lugar privilegiado para a Alemanha no conjunto das demais nações.

É nesse cenário que a Geografia será alçada ao *status* de ciência, entre o final do século XVIII e início do século XIX. Para tal, foram decisivas as contribuições de Humboldt (1845-1926) e Ritter (1779-1859), considerados como os sistematizadores da Geografia Moderna. Com eles, a Geografia torna-se um saber acadêmico, produzido a partir de centros universitários e ensinado nas escolas.

Com uma metodologia alicerçada no empirismo, Humboldt apud Moraes (2005) concebia a Geografía "como uma espécie de síntese dos conhecimentos relativos à Terra". Nesse sentido, reconhecia-se uma unidade na imensa diversidade dos fenômenos alusivos ao nosso planeta. Para atingir tal objetivo, o geógrafo deveria se utilizar do método empírico, a

partir da observação da paisagem. A esse respeito, Moraes (2005) infere que a paisagem causaria no observador uma impressão, a qual, combinada com a observação sistemática dos seus elementos componentes e filtrada pelo raciocínio lógico, levaria à explicação: a causalidade das conexões contidas na paisagem observada.

A preocupação com a tentativa de estabelecer formulações teóricas sobre a relação entre o homem e o meio era a tônica da produção de Hitter. Dessa forma, Hitter apud Tonini (2006) "interpretava a natureza como elemento determinante para o desenvolvimento histórico dos povos". Noutras palavras, a identidade e destino dos povos seriam explicados por leis naturais.

Ao enfatizar o papel de Humboldt e Hitter na evolução do pensamento geográfico, Moraes (2005) reitera que eles criaram uma linha de continuidade até então inexistente no âmbito desse conhecimento, como também contribuíram, de forma decisiva, para a formação das cátedras dessa disciplina, dando assim, à Geografia, um status acadêmico.

Humboldt e Ritter lançarão as bases do que veio a se configurar como primeira corrente de pensamento da abordagem tradicional da Geografia: o determinismo geográfico alemão, cujo maior expoente foi Friedrich Ratzel (1844-1904). Ele introduzirá no discurso geográfico a concepção naturalista do desenvolvimento da sociedade humana. Segundo Sodré (1986, p. 49):

Ratzel via o homem como produto final de uma evolução cuja principal forma era a seleção natural dos tipos, na conformidade da capacidade de se ajustarem ao meio natural. Ele tendia a ver o homem como produto de seu meio, moldado por ele, vencendo na proporção de sua adaptação a esse meio.

Embora reconheça a ação do homem sobre o meio, Ratzel coloca o ser humano no papel de coadjuvante desse processo. Ele é considerado uma variante a mais na descrição da paisagem, similarmente ao clima, relevo, vegetação ou hidrografia. Dessa forma, a paisagem era vista como um conjunto de relações de fatos naturais, associados às formas visíveis sobre a superfície da Terra. Essa concepção de paisagem vai ao encontro da teoria do espaço vital, o qual serviu para legitimar os esforços do imperialismo germânico em promover a unificação alemã e a expansão do território. A esse respeito, Moreira atesta (1981, p. 33) que

O Estado é a expressão orgânica do 'determinismo geográfico'. O Estado é um organismo em parte humano e em parte terrestre. É a forma concreta que adquire em cada canto a relação homem-meio, poder-se-ia dizer. A própria síntese. O Estado é assim porque possui uma relação necessária com a natureza: do espaço é que retira sua existência e desenvolvimento. Os Estados necessitam de espaço, como as espécies, por isto lutam pelo seu domínio como as espécies. A subsistência, energia, vitalidade e o crescimento dos Estados têm por motor a busca e conquista de novos espaços.

O conceito de paisagem da escola alemã, fundamentada no positivismo, aparece como uma associação de múltiplos fenômenos, o que conferiu à Geografia o estigma de "ciência de síntese". A esse respeito, Moraes (2005, p.32) enfatiza que

Esta perspectiva apresenta duas variantes para a apreensão da paisagem: uma, mantendo a tônica descritiva, se determinaria na enumeração dos elementos presentes e na discussão das formas- daí ser denominada de morfológica. A outra se preocuparia mais com a relação entre os elementos e com a dinâmica destes, apontando para um estudo de fisiologia, isto é, do funcionamento da paisagem.

Assim, o discurso determinista da Geografia colocava o ser humano como coadjuvante na natureza. Era ela (a natureza) quem prescrevia os dispositivos para se compreender as características e peculiaridades dos grupos humanos. A esse respeito, Tonini (2006) infere que a paisagem geográfica apresentava determinada configuração devido à presença *a priori* dos elementos naturais (relevo, clima, vegetação, hidrografia, homem) e que a maneira de eles interagirem era o que dava condições para o surgimento de determinada paisagem geográfica.

Nesse sentido, pode-se perceber que até mesmo o homem é visto como parte integrante da natureza, estando, portanto, sujeito às mesmas leis que regem o meio físico. Assim, o homem está inscrito no mundo em conjunto com a natureza, compartilhando com ela da mesma estrutura orgânica.

Em síntese, os estudos da paisagem estavam, inicialmente, muito preocupados em descrever as formas físicas da superfície terrestre. Contudo, mesmo entre os geógrafos alemães do século XIX, começam a ocorrer estudos focados na relação entre o homem e o

ambiente, daí a separação entre "paisagens naturais" e "paisagens culturais". Segundo Moraes (2005), o próprio Ritter, em sua obra *Geografia Comparada*, tinha como objetivo o estudo antropocêntrico da Terra, relacionando homem e natureza.

Porém, é a "escola possibilista" francesa, ainda que fundamentada no positivismo e no empirismo, que dará uma ênfase maior ao homem, na medida em que alça o ser humano à condição e à possibilidade de modificar o meio. A sua origem remonta ao legado produzido pela derrota francesa na guerra franco-prussiana (1870). Ela surge para servir aos interesses do estado francês em promover a recuperação dos territórios perdidos nessa guerra e para municiar fundamentos que legitimassem o expansionismo colonial da nação. Contextualizando o surgimento da Geografia acadêmica francesa, Moreira (1981, p. 34) enfatiza que

A 'escola francesa', portanto, nasce do clima produzido pela derrota da França perante a Alemanha prussiana na guerra de 1870. Surge, a um só tempo, para servir à burguesia francesa em seu afã de recuperação de perdas territoriais com a guerra e sua compensação com maior expansão colonial. Domesticamente, visa ainda a servir de instrumento de recuperação da imagem de grande potência, abalada pela guerra.

O maior expoente da escola possibilista francesa foi Vidal de La Blache (1845-1918). Esse geógrafo criticou a minimização do homem pela escola alemã, argumentando que competia à análise geográfica o estudo do resultado da ação humana na paisagem. Para Morais (2005, p. 81), La Blache "definiu o objeto da Geografia como a relação homemnatureza, na perspectiva de paisagem". Dessa forma, o homem passa a ser visto como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, podendo transformá-lo.

Assim, na perspectiva vidalina, a paisagem adquire um certo caráter de funcionalidade, comportando-se como se fosse um organismo, pois, conforme afirma Gomes (1996, p. 198):

A terra, a paisagem, a região, as nações, a cidade, etc. eram todas concebidas como organismos. Nem a escala, nem o tipo de fenômeno eram importantes; quer ele fosse essencialmente natural (paisagem não humanizada), quer fosse humano, poderia sempre ser considerado como um organismo.

Na escola francesa, e em La Blache particularmente, a Geografia torna-se claramente antideterminista, passando a observar as relações mútuas entre o homem e o ambiente físico. Nesse contexto, a natureza passa a ser vista como possibilidades para a ação humana. É justamente a forma de o homem se relacionar com a natureza que propiciará o surgimento de diferentes paisagens. Segundo Tonini (2006, p. 52), "é dessa relação entre os grupos humanos e os recursos disponíveis no meio que surgirá a configuração da paisagem".

Também será a escola francesa que introduzirá o funcionalismo na Geografia, cuja principal consequência é subdividi-la em diversos ramos: Geografia Geral, Geografia Regional, Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Econômica, etc. Essa ramificação ainda perdura na maioria dos livros didáticos de Geografia utilizados atualmente, ressaltando o caráter perdurável da influência da abordagem tradicional da Geografia na educação brasileira.

Desse modo, as diferenças entre o determinismo e o possibilismo geográfico não diziam respeito à questão do método, pois mesmo colocando pesos diferentes no homem e na natureza em seus estudos científicos continuavam reféns do positivismo e do empirismo. A esse respeito, Tonini (2006, p. 54) enfatiza que

Nesse sentido, a análise da paisagem geográfica estava muito presa às explicações do visível, ou seja, a uma matriz e estética que colocava o olhar apenas sobre o resultado da ação dos grupos humanos na paisagem natural. Suas análises ficavam presas, assim, ao mundo das aparências.

Dessa forma, as divergências entre essas duas escolas geográficas eram insuficientes para promover uma ruptura com a filosofia positivista, estando ambas limitadas pelos aspectos descritivos dos fenômenos.

A terceira grande escola da Geografia Tradicional, denominada por alguns estudiosos de racionalista, tem em Alfred Hettner, Carl Sauer e Richard Hartshorne seus maiores expoentes. Eles lançaram, na primeira metade do século XX, as bases para a constituição da Geografia Pragmática, a qual, sob a égide do neopositivismo, iria se disseminar pelo mundo a partir dos anos 50 do século passado.

Hettner (1859-1941), procurando um caminho intermediário entre os postulados deterministas e possibilistas, vai propor como objeto da ciência geográfica a "diferenciação

das áreas", estas advindas da forma particular como se inter-relacionavam os fenômenos ali existentes.

Para Sauer (1889-1995), era necessário que a Geografia se ungisse de um método de pesquisa próprio: o método morfológico. Segundo ele, a Geografia deveria ser capaz de explicar os aspectos morfológicos que estruturam o espaço e sua evolução no tempo. Nesse sentido, os geógrafos deveriam conduzir-se de uma maneira analítica para examinar os elementos significativos na estruturação de uma paisagem, a qual não poderia ser explicada apenas a partir de um viés meramente descritivo.

Abordando as contribuições desse geógrafo para o estudo da paisagem, Gomes (1996) infere que a paisagem concebida por Sauer era fruto de uma associação entre formas físicas e culturais, constituindo o resultado de um longo processo de constituição e diferenciação de um espaço. É nesse contexto que ganha visibilidade a separação entre paisagem natural e paisagem cultural, sendo esta última, de acordo com Sauer, o verdadeiro objeto de estudo da ciência geográfica.

Discípulos de Sauer, Wagner e Mikesell (2011, p. 37), ao se referirem à paisagem geográfica, enfatizam que

A paisagem cultural é um produto concreto e característico da interação complicada entre uma determinada comunidade humana, abrangendo certas preferências e potenciais culturais, e um conjunto particular de circunstâncias naturais. É uma herança de um longo período de evolução natural e de muitas gerações de esforço humano.

Ao contrário de Sauer, Hartshorne (1899-1992) não aceita a distinção entre paisagem natural e cultural, colocando em evidência todos os problemas advindos da noção de uma paisagem primitiva e isolada de toda uma ação humana. Além disso, aponta as limitações do método morfológico de Sauer ao afirmar que ele (o método) aborda os elementos constitutivos da paisagem de forma isolada, desconsiderando a importância de um fenômeno em relação aos outros.

A partir da ótica hartshorniana, o conceito de paisagem cede lugar ao de região, como base da concepção científica da diferenciação espacial. Abordando a importância do conceito de região na obra de Hartshorne, Gomes (1996, 240-241) ressalta que

A região é, ao mesmo tempo, o campo empírico da observação e o campo das verificações de relações gerais. A partir de um método regional, a dicotomia sistemático/particular desaparece em uma espécie de complementaridade compreendida na noção de região.

Como discípulo de Hettner, Hartshorne vai visualizar na Geografia o estudo da "variação de áreas". Para ele, a identidade de cada área estava relacionada à integração entre os fenômenos ali estabelecidos. Seria a análise da relação entre esses fenômenos que acarretaria o conhecimento sobre uma determinada área.

Portanto, em que pesem as especificidades de cada escola da abordagem tradicional do pensamento geográfico, elas tinham em comum o apego exacerbado ao empirismo, limitado por uma análise descritiva dos fenômenos, em que o fundamento filosófico positivista servia de base para os estudos geográficos.

A partir da segunda metade do século XX, vão se abrir caminhos para novas discussões e se propor novas posturas metodológicas para lidar com essa ciência, de tal forma que a Geografia Tradicional é alvo de um processo de crítica. Essas críticas dizem respeito não apenas à indefinição do objeto de análise da ciência geográfica, mas também à questão do método e do fundamento filosófico que lhe davam suporte. Dessa forma, o chamado "movimento de renovação da Geografia" iria consolidar-se nas décadas seguintes, até tornar-se hegemônico no final dos anos 70 do século passado.

Essas mudanças, que não se limitaram apenas à ciência geográfica, expressam um novo arranjo da superestrutura político-ideológica face aos novos ditames impostos pela passagem da fase concorrencial do capitalismo para a sua fase monopolista, no qual o avanço das forças produtivas exige uma reorganização de todas as instâncias do modo de produção capitalista.

Sob a égide do capitalismo monopolista, o mundo é assolado por céleres transformações que irão impactar sobremaneira no pensamento tradicional da Geografia. A expansão das empresas multinacionais, o avanço tecnológico, o keynesianismo são sintomas de uma nova forma de se reorganizar o espaço, os quais refutam os postulados positivistas que alicerçavam essa ciência. Nesse contexto, a observação lógico-concreta vai sendo substituída pela análise abstrata, com base na matemática e na estatística; o levantamento de campo cede espaço às técnicas de sensoriamento remoto.

As grandes empresas e o Estado agora lançavam mão do planejamento para gerir os lucros e regular a vida econômica. Além disso, a elevada urbanização e industrialização revelavam um novo grau de complexidade no arranjo espacial, cujos maiores reflexos eram a mecanização do campo e a formação de megalópoles. A respeito dessas transformações, Moraes (2005, p. 104) ressalta que

O lugar já não se explicava em si mesmo; os centros de decisão das atividades ali desenvolvidas localizavam-se, muitas vezes, a milhares de quilômetros. O espaço terrestre se globalizara nos fluxos e nas relações econômicas. Vivia-se o capitalismo das empresas multinacionais, dos transportes e das comunicações interoceânicas. A realidade local era apenas elo de uma cadeia que articulava todo o planeta.

Nessa perspectiva, o instrumental de pesquisa da Geografia Tradicional não dava mais conta de explicar um mundo no qual a apreensão dos fenômenos escapava aos limites do local e estavam inseridos num contexto mais globalizado. Sendo assim, o levantamento de campo passa a ceder espaço para novas técnicas de análise do espaço geográfico, notadamente aquelas vinculadas à cibernética e ao sensoriamento remoto.

A transferência da hegemonia econômica mundial da Europa para os Estados Unidos vai justificar a gênese desse movimento em solo norte americano. A *new Geography* vai se fundamentar num discurso que se contrapõe à "velha Geografia", sistematizada em solo europeu. É a força do capitalismo americano estendendo os seus tentáculos sobre a superfície do planeta; e é a escola geográfica americana, a Geografia Pragmática, que lançará as bases do movimento de renovação da Geografia.

Conforme exposto, a primeira vertente desse movimento de renovação da ciência geográfica é a chamada "Geografia Pragmática". Suas maiores críticas à Geografia Tradicional dizem respeito ao seu caráter não prático, ou seja, tratava-se de uma ciência inoperante e que não intervinha na realidade. Sendo assim, , vai propor uma ruptura metodológica com o positivismo clássico, centrado no concreto e na observação direta, apontando para a perspectiva de se instituir uma ciência aplicada, com base no neopositivismo.

Todavia, a Geografia Pragmática não veio a se constituir como um bloco monolítico, tendo em vista que em seu interior vão surgir perspectivas diferenciadas, mas que têm em comum a proposta de um novo instrumental e de uma nova linguagem para a Geografia. Entre essas perspectivas, destacam-se a "Geografia Quantitativa" e "Geografia Modelística".

Segundo a Geografia Quantitativa, todo o temário da ciência geográfica poderia ser explicado mediante a utilização de métodos matemáticos. De acordo com essa premissa, qualquer fenômeno geográfico poderia ser expresso em termos numéricos e compreendido através de cálculos, graças ao emprego da estatística e da computação como ferramentas imprescindíveis para a explicação geográfica.

A outra perspectiva, que ficou conhecida como Geografia Sistêmica ou Modelística vai propor o uso de modelos de representação e de explicação para tratar dos temas de interesse da área. Dessa forma, esses modelos sistêmicos possibilitariam estimar o comportamento do espaço geográfico, prevendo ou antecipando fatos. Dito de outra forma, tais modelos se constituíam em mecanismos utilizados para regular e controlar a organização do espaço geográfico.

Nesse sentido, o desenvolvimento das técnicas, a utilização de métodos estatísticos e da teoria geral dos sistemas vai estabelecer a tônica das pesquisas em Geografia, as quais, via de regra, visam atender as novas tarefas impostas pelo planejamento, sejam de empresas privadas ou de órgãos governamentais.

Nesse contexto, não basta enumerar os elementos constitutivos da paisagem, é necessário submetê-los aos filtros da matemática e da estatística, com o intuito de se obter médias, índices, variáveis ou modelos, os quais dariam os subsídios para explicar o espaço geográfico. No tocante aos novos paradigmas advindos com a Geografia Pragmática, Moreira (1982, p. 44-45) argumenta que

Assim, em vez da descrição da paisagem, toma seu lugar a matematização da paisagem. Em vez da descrição da morfologia da paisagem, toma seu lugar uma rigorosa tipologia de padrões espaciais. Em vez da pesquisa de campo, toma seu lugar o computador. Em vez da descrição subjetiva, toma seu lugar a objetividade descritiva da linguagem matemática.

Em síntese, a Geografia Pragmática veio a se constituir como uma atualização das técnicas e da linguagem da Geografia, sem, contudo, questionar o conteúdo social dessa ciência, a qual continuava alheia ao processo de crítica do modelo socioeconômico vigente. Conforme Oliveira (1994, p. 26):

Na realidade, a crítica que esta nova geografia faz está circunscrita, por um lado, ao uso de conceitos superados pelo próprio desenvolvimento do capitalismo (conceitos econômicos próprios da etapa concorrencial do capitalismo e praticamente julgados impróprios para a compreensão da etapa monopolista deste modo de produção); e por outro, a utilização de um instrumental metodológico tecnicista que revolucionou os métodos empiristas e experimentais de outrora, determinando um envolvimento cego por parte daqueles que operam e que, na maioria dos casos do Brasil, ficaram mais 'empolgados' com a 'máquina do século', o computador, do que com o conhecimento produzido.

Todavia, é a vertente crítica do movimento de renovação da Geografia que dominará o cenário dessa ciência, a partir das últimas décadas do século passado. Mesmo não se constituindo numa concepção monolítica de propostas, devido ao mosaico de orientações metodológicas que abrangem, a(s) Geografia(s) crítica(s) se caracteriza(m) pelo combate às segregações sociais e espaciais contidas no espaço geográfico, bem como pelo rompimento da articulação do discurso geográfico com o Estado e com as classes dominantes.

Apesar do movimento de renovação da chamada Geografia Crítica estar relacionado aos movimentos sociais que se alastraram pela Europa e pelo mundo a partir da década de 60 do século XX, entre os quais destacamos as revoltas de maio de 1968, a consolidação de revolução cubana e a guerra do Vietnã, os quais são exemplos de acontecimentos que puseram em xeque o modelo de sociedade legitimado pelo modo de produção capitalista, as raízes desse processo de crítica vão remontar aos movimentos anarquistas da segunda metade do século XIX, quando se destaca a figura de Èlisée Reclus (1830-1905).

Reclus, geógrafo e anarquista francês, propunha a necessidade da existência da luta de classes dentro de uma Geografia social preocupada com as relações sociais. Além disso, argumentava contra a fragmentação da ciência geográfica (física e humana) e trabalhava com temáticas até então não trabalhadas por seus contemporâneos, como a produção do espaço

geográfico, os problemas urbanos, a análise das estruturas econômicas, sociais e políticas e o expansionismo colonial.

Entretanto, é a partir das manifestações oriundas dos movimentos sociais da década de 1960 do século passado que o movimento de renovação crítica da Geografia vai começar a se espraiar pelo mundo, tendo como referência o questionamento da práxis político-ideológica e científica dessa disciplina, da qual emerge a necessidade de se reformular os seus postulados.

Nesse contexto, surgem geógrafos de inspiração marxista que, a partir das premissas do materialismo histórico e dialético, vão incorporar aos estudos geográficos temas até então ignorados por essa ciência. Dessa forma, passam a fazer parte da análise geográfica categorias como: modo de produção, capital, mais-valia, trabalho assalariado, etc. A esse respeito, Silva (1989, p. 7-8) reitera que

A [Geografia] crítica mostra que a relação homem/meio é uma relação determinada pelo capital e como qualquer relação capitalista é uma relação de troca, troca desigual; uma relação de dominação mediada pelo trabalho alienado, porque é um trabalho abstrato; um trabalho separado do sujeito. O capitalista compra a força de trabalho numa relação de troca que se dá circulação. Na verdade, ele está comprando horas de trabalho que essa força vai colocar em funcionamento e se apropria de horas de trabalho não pago porque o capitalista coloca a força de trabalho para trabalhar durante mais tempo do que é necessário para a reprodução do seu valor, que corresponde ao trabalho necessário, ao trabalho pago, que formalmente o capitalista paga sob a forma de salário.

Assim sendo, os conteúdos da Geografia passaram a ser vistos sob a ótica da totalidade que envolve a inter-relação entre sociedade, natureza, trabalho e cultura, em que o espaço geográfico, como produto/processo social, é repleto de lutas, conflitos, contradições e desigualdades. Essa perspectiva analisa o espaço geográfico a partir das suas relações de poder, em que a base econômica, dialeticamente articulada às instâncias político-ideológicas, organiza territorialmente a sociedade. Segundo Silva (2010, p. 116), o espaço geográfico é "o espaço dos homens e confunde-se com a própria sociedade e, como ela, é também uma materialidade histórica".

No que diz respeito à paisagem, a Geografia Crítica a considera como um produtoprocesso das formas de produção do espaço, isto é, cada tipo de paisagem representa diferentes níveis de forças produtivas, materiais e imateriais, de acordo com a sucessão histórica dos modos de produção.

Nesse sentido, a paisagem, na abordagem crítica da Geografia, deve se constituir como ponto de partida dos estudos geográficos e não como objeto final desses estudos. Ela seria, juntamente com a concepção de lugar, os conceitos basilares para o entendimento do objeto de estudo da Geografia: o espaço geográfico. É através da observação da paisagem que fazemos as nossas primeiras indagações com vistas à compreensão do espaço geográfico. Silva (2010, p. 117) ressalta que "a paisagem tem 'o apresentar-se' que os sentidos (principalmente a visão) apreende, mas tem uma essência que só o entendimento explica".

Para Santos (1988), a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. Ela está sempre em movimento, é sempre objeto de mudança. A respeito da mutabilidade da paisagem, Santos (1988, p. 24) afirma que

A paisagem tem, pois, um movimento que pode ser mais ou menos rápido. As formas não nascem apenas das possibilidades técnicas de uma época, mas dependem, também, das condições econômicas, políticas, culturais, etc. A técnica tem um papel importante, mas não tem existência histórica fora das relações sociais. A paisagem deve ser pensada paralelamente às condições políticas, econômicas e também culturais. Desvendar essa dinâmica social é fundamental; as paisagens nos restituem todo um cabedal histórico de técnicas cuja era revela, mas ela não mostra todos os dados, que nem sempre são visíveis.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, Cavalcanti (1998) enfatiza que o conceito de paisagem deve aparecer no primeiro nível de análise do lugar e deve se constituir como um conceito-chave para a compreensão do espaço geográfico. Para essa autora, é importante considerar a dimensão objetiva e subjetiva da paisagem e de sua construção.

Também alicerçado no materialismo histórico e dialético, Carvalho (1994, p.99) enfatiza que "as paisagens devem ser encaradas como verdadeiros laboratórios, onde as marcas dos processos pretéritos se farão presentes, entrarão em choque com processos atuais e determinarão processos futuros". Nesse sentido, as paisagens são constantemente modificadas e o trabalho humano é o principal agente dessas mudanças.

Portanto, a partir das contribuições da abordagem crítica da Geografia, a paisagem deixa de ser constituir como fenômeno a-histórico, desvendado pela simples descrição de suas características, passando a ser reconhecida como algo dinâmico, resultante de processos naturais e sociais.

A partir do final da década de 80 do século passado, surge no horizonte da Geografia a corrente conhecida como "Nova Geografia Cultural". Em que pese o discurso cultural da Geografia já estar presente na obra de Sauer (1889-1975), o seu reaparecimento está articulado à intensificação do processo de globalização verificado nas últimas décadas do século XX, o qual apresenta como características: o fim da guerra fria, o recrudescimento dos fluxos migratórios e a intensificação dos movimentos ecológicos, entre outros. Com a globalização, acentua-se a preocupação com as diferentes práticas culturais e a resistência à tendência em homogeneizá-las.

Diferentemente da tradição saueriana de cultura, a perspectiva contemporânea da geografia cultural apresenta preocupações com a temática social. Correa e Rosendhal (2011, p. 13) atestam que "a cultura, por outro lado ainda, se é considerada como sendo o conjunto de saberes, técnicas, crenças e valores, este conjunto, entretanto, é entendido como sendo parte do cotidiano e cunhado no seio das relações sociais de uma sociedade de classes". Nessa revisão, a cultura deixa de ser vista como fenômeno alheio às condições materiais de existência.

Procurando aproximar as formulações do materialismo histórico e dialético dos princípios da Nova Geografia Cultural, Cosgrove (2011, p. 118) ressalta que

Para nossa compreensão de cultura corresponder à evidência da prática precisamos voltar à noção de modo de produção como um *modo de vida*, incorporando a cultura dentro da produção humana, ligada em igualdade dialética com a produção material de bens. A consciência humana, ideias e crenças são parte do processo produtivo material (grifo do autor).

No que concerne à paisagem, a Nova Geografia Cultural segue uma linha interpretativa que a concebe como um texto a ser lido e interpretado como documento social, a partir de uma configuração de símbolos e signos. Nessa ótica, os estudos sobre a paisagem se colocam numa perspectiva que prioriza o subjetivismo como uma construção mental a

partir da percepção e vivência no território. Cosgrove & Jackson (2011, p. 137) ressaltam que nos estudos recentes de Geografia cultural, "o conceito de paisagem é, ele próprio, um modo especial de compor, estruturar e dar significado a um mundo externo, cuja história tem que ser entendida em relação à apropriação material da terra".

Dessa forma, a Nova Geografia Cultural procura incorporar uma dimensão social ao seu discurso, estabelecendo uma relação dialógica com a Geografia Crítica e reconhecendo as inter-relações entre a base material da sociedade e sua produção cultural.

Outra abordagem que ganhou importância nas décadas finais do século passado diz respeito à chamada "Geografia Humanística". Mesmo buscando referências variadas, o que denuncia um certo ecletismo de concepções, o horizonte humanístico da Geografia apresenta, pelo menos, duas premissas que o caracterizam.

Primeiramente, o espaço é visto como um lugar repleto de significações variadas, o que confere um enfoque de subjetividade na análise geográfica; e, em segundo lugar, evidencia-se a valorização da arte como elemento de mediação entre a vida e o universo das representações. Nessa perspectiva, Tuan (1982, p. 143) infere que a Geografia Humanística "procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar".

No discurso humanístico da Geografia, em que se sobressai a abordagem fenomenológica, a paisagem passa a ser um território visto e sentido, e cada vez mais subjetivo e elaborado pela mente. Nesse caso, ela não deve ser encarada apenas como um objeto de estudo, refletido e interpretado intelectualmente, mas como uma forma de vivência na sua plena positividade do cotidiano das pessoas. Noutros termos, a paisagem pode ser considerada um texto que serve a uma multiplicidade de leituras.

Essa abordagem humanística da Geografia incorpora a concepção de "espaço vivido" em seus estudos. Nesses termos, ele deve ser compreendido como um espaço de vida, construído e representado pelos atores sociais que nele circulam. De acordo com Gomes (1996, p. 317), "o espaço vivido torna-se uma categoria que acentua a constituição atual dos lugares, dedicando uma atenção especial às redes de valores e de significações materiais e afetivas".

Portanto, para a abordagem humanística da Geografia, a subjetividade e representatividade da paisagem geográfica conferem um rol de significados, os quais podem ser apreendidos e sentidos a partir de individualizados modos de promover a leitura do mundo.

Em suma, no atual cenário da ciência geográfica encontramos diferentes abordagens teórico-metodológicas, as quais coexistem sem que se possa admitir a hegemonia de alguma delas no meio acadêmico. Inspiradas no positivismo, na fenomenologia ou no materialismo histórico e dialético, entre outras correntes filosóficas, essas abordagens expressam o pluralismo de ideias que caracterizam o mundo contemporâneo, no qual o próprio modelo de ciência vigente é relativizado, mediante inquietudes a respeito de sua própria racionalidade.

Por fim, não poderíamos deixar de pontuar a concepção de paisagem contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento curricular oficial que orienta o fazer pedagógico de muitos professores espalhados pelo nosso país. Nesse documento, a paisagem é definida como (1998, p. 28) "uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente".

Pela definição de paisagem contida no referido documento, evidencia-se um sincretismo de concepções, com referenciais teórico-metodológicos diversificados, procurando, dessa forma, traduzir a pluralidade de ideias que permeiam não apenas o pensamento geográfico, mas também o conhecimento científico como um todo. Dessa forma, ao mesmo tempo em que destacam os aspectos visíveis da paisagem, os PCN não escamoteiam o processo histórico de sua construção, e ainda dão ênfase aos aspectos culturais como fatores que a constituem. Dessa forma, para compor a definição de paisagem geográfica, ele procura conciliar elementos de pelo menos três abordagens: a tradicional, a crítica e a cultural.

Em que pesem as críticas feitas ao PCN, dirigidas principalmente ao ecletismo de seus referenciais teóricos, o que revelaria uma ausência de concepção filosófica definida, compreendemos que o documento, ao se constituir como uma referência nacional que procura respeitar a pluralidade de concepções teórico-metodológicas dos professores de Geografia atuantes em nosso país, não poderia expressar uma visão unitária acerca desse

componente curricular, sob pena de escamotear as diversas contribuições das diferentes abordagens geográficas para o fazer pedagógico dos professores.

Mesmo reconhecendo a importância, e por que não dizer a necessidade da coexistência de diferentes concepções de paisagem no atual cenário do pensamento geográfico, fruto de diversos métodos de interpretação da realidade, os quais contribuem para o enriquecimento do debate em torno da epistemologia da ciência geográfica, não podemos nos esquivar do compromisso de externar a nossa compreensão acerca dessa categoria de análise geográfica.

Em nosso entender, a paisagem é um produto/processo da materialização da relação sociedade-natureza, na qual estão impressas as marcas do desenvolvimento das forças produtivas e as dimensões político-culturais subjacentes à dinâmica dos modos de produção. Nesse sentido, admitimos que a paisagem apresenta um componente morfológico, mas que só pode ser compreendido, em sua essência, a partir de uma análise que não abdique do processo histórico que a configurou, em meio ao qual se sobressaem aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais como componentes de um arranjo estrutural de um determinado modo de produção.

Dessa forma, compreendemos que a paisagem é, ao mesmo tempo, forma, produto, processo e função que se apresentam com significados diferentes face ao momento histórico em que estão inseridos, no qual se articulam, dialeticamente, componentes naturais, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Desse modo, por meio do que foi exposto no decorrer deste capítulo, podemos constatar que, ao longo da trajetória da produção do conhecimento geográfico, a paisagem se constituiu como uma importante categoria de análise para a ciência geográfica, independentemente da abordagem teórico-metodológica hegemônica em cada momento histórico. Ela representa um elemento de extrema importância para a compreensão da complexidade do espaço geográfico, tendo em vista se constituir no primeiro elemento de apreensão para se compreender a dinâmica desse espaço. Além de se apresentar como um conceito-chave para a interpretação dos fenômenos geográficos, a paisagem é o resultado da vida das pessoas e da transformação da natureza face aos processos produtivos e às dinâmicas das relações de trabalho.

A compreensão do conceito de paisagem ao longo da trajetória do pensamento geográfico fornece subsídios para que possamos estabelecer conexões com as concepções de

paisagem dos professores de Geografia que lecionam no ensino fundamental. Tais concepções e suas implicações pedagógicas na sala de aula, analisadas a partir do depoimento dos partícipes, constituem o capítulo seguinte dessa dissertação.

## 4 A CONCEPÇÃO DE PAISAGEM DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PARNAMIRIM

O ato de conceber está presente em todos os campos da atividade humana, envolvendo dimensões sociais, políticas e técnicas, entre outras. Assim sendo, iniciativas como a invenção de um instrumento, a criação de uma partitura musical ou a elaboração de um programa partidário são ações engendradas a partir de um ato de concepção.

Nesse contexto, a pertinência e o sentido de um conhecimento estão relacionados ao nível de concepção do sujeito cognoscente. Assim, Ferreira (2007, p. 14) infere que "conceber significa o que se quer dizer e ao mesmo tempo o que se pretende, ou seja, a finalidade daquilo que está sendo dito".

Dessa forma, a partir das entrevistas realizadas com os professores partícipes da pesquisa, desenvolvemos algumas reflexões, suscitadas pelas respostas apresentadas, nas quais expressamos as nossas considerações acerca da concepção de paisagem desses professores e as possíveis implicações pedagógicas dos seus significados no processo de formação de seus alunos.

Convém salientar que não é nosso propósito estabelecer rótulos para os professores pesquisados, pois dessa forma estaríamos negando a própria essência da dialética: ninguém é somente tradicional ou descritivo ou crítico. O que queremos inferir é que, a partir dos dados coletados, podemos constatar que uma dessas dimensões está mais arraigada ao fazer pedagógico do professor, o que não impossibilita que, em alguns momentos ou circunstâncias, esses mesmos professores assumam uma postura diversa, ou até mesmo antagônica em relação à considerada usual. Conforme preconiza Triviños (2007, p. 69):

Os contrários interpenetram-se porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma identidade, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro. A identidade é importante, mas o é a diferença. Nesta, precisamente, pode estar a origem da contradição dialética.

Partindo do princípio de que o ato de ensinar exige do professor dedicação e identificação com a natureza do trabalho docente, tendo em vista se constituir numa prática social que envolve o processo formativo de crianças e jovens, ressaltamos a necessidade de

contextualizar as condições em que os partícipes da pesquisa enveredaram por essa seara, identificando os elementos que condicionaram a opção pelo exercício do magistério. Nesse sentido, vejamos os *extraits* a seguir:

Quando eu estava terminando o ensino médio, eu queria fazer o curso de Direito; também houve influência do meu pai, que tinha muita vontade que eu fizesse esse curso. Acontece que meu pai também tinha respeito pela instituição IFRN, que na época se chamava CEFET. Ele queria que eu tivesse feito o ensino médio lá. Então ele disse: "Minha flha, lá também tem curso superior". Então eu disse que iria ver os cursos que havia lá. Dessa forma, eu me inscrevi pra fazer o vestibular de Direito na UFRN e Geografia no CEFET, pois dos cursos que havia lá eu me identifiquei mais com Naquele momento não era meu objetivo trabalhar com Geografia. Geografia. Não passei na UFRN, mas passei no CEFET. Então eu fiquei fazendo, simultaneamente, a licenciatura em Geografia no CEFET e estudando em cursinhos pré-vestibulares para tentar passar no curso de Direito da UFRN. No ano seguinte, tentei a aprovação no curso de Direito, mas não consegui passar novamente; então eu desisti de Direito. Aí, fui terminando o curso de Geografia e concluí minha graduação no início de 2007. (Ardósia)

Minha esposa queria que eu deixasse a profissão de representante comercial para ser professor, pois eu viajava muito. Aí, eu soube que tinha um cursinho pré-vestibular bancado pela prefeitura em Canguaretama. Eu fazia o curso de História na UFRN, mas fui dar aula de Geografia nesse cursinho. Aí, eu comecei a gostar de Geografia. Depois, começaram a surgir convites para outras escolas privadas. Assim, eu fazia o curso de História, mas dava aulas de Geografia. Até que chegou um dia em que um cursinho me chamou para dar aula de Geografia, mas quando viu que eu não tinha o curso, resolveu chamar outro cara. Foi nessa época que surgiu o curso de Geografia no IFRN, então eu fiz o vestibular, passei e disse: "Vou terminar." Se o problema era o diploma, agora eu tinha um. Agora sim, vamos dizer que a Geografia veio por uma contingência do destino. (Basalto)

Fiz o meu primeiro vestibular em 1993 para o curso de Física e passei na 1ª fase. Na 2ª fase, você só fazia prova das disciplinas específicas de cada área; no caso do meu curso, eram as disciplinas de Português, Matemática, Química e Física. Passei nas demais, mas fiquei reprovado na prova de Química. Aí eu pensei: "Tudo bem, é o meu primeiro vestibular e eu estou vendo como é que funciona a coisa". No ano seguinte, minha mãe me colocou num cursinho pré-vestibular. Mas, aí eu pensava: "Se eu for fazer para o curso de Física, corre o grande risco de chegar no final do ano, eu fazer o vestibular, e não passar de novo." Então, eu vi que a Geografia era mais abrangente e a Física era muito aquela coisa de cálculo. Até hoje, eu gosto de Física; comprei até uma luneta pra mim. Contudo, eu não via porque insistir mais naquilo ali. Então, eu me decidi: "Vou fazer para

Geografia". Ainda mais que nas disciplinas específicas não entrava cálculo, pois eram provas de Português, Geografia, História e Inglês; não entrava Química, Física e Matemática. Assim, eu fiz o vestibular para o curso de Geografia e fui aprovado. (Granito)

Em 1993, eu tentei o vestibular para Jornalismo e não consegui passar. Em 1994, veio aquela coisa: "Eu tenho que fazer uma faculdade." E aí, eu vou ser sincero, eu disse: "Eu vou fazer a faculdade que é mais fácil de ser aprovado na universidade; eu vou fazer para Geografia". Eu gostava de Geografia, mas não era aquela coisa de morrer de amores por ela. Eu pensava da seguinte forma: "Eu faço pra Geografia, mas depois eu faço reopção para Jornalismo". Quando eu entrei na Geografia em 1994, eu comecei a fazer amizade com o pessoal; comecei a ir pra congressos. Então eu disse: "Minha praia é aqui mesmo". (Diabásio)

Mediante os depoimentos acima, é possível perceber que a licenciatura em Geografia não constituiu a primeira opção dos entrevistados, pois os mesmos almejavam lograr êxito em outros cursos superiores, alguns deles, inclusive, alheios à área da educação. A dificuldade em conseguir aprovação nos cursos de preferência, seja em virtude da concorrência ou da exigência de conhecimentos das ciências exatas, determinou a migração para a graduação em Geografia, a qual carregava o estigma de curso de fácil aprovação.

Dessa forma, podemos observar que o exercício da atividade docente não se consistia em meta, objetivo final de uma trajetória acadêmica, mas que se configurou por meio das circunstâncias que, ao dificultarem a escolha de outra atividade profissional, impeliram os sujeitos a optarem pela licenciatura em Geografia. Nesse sentido, há que se inferir a ausência de uma relação simbiótica ou afetiva entre o profissional e o objeto de seu trabalho, o qual, aliado às precárias condições salariais, projeta a perspectiva do abandono da profissão, o que não se torna exequível em função da dificuldade de se inserir em outra atividade ocupacional. Nessas circunstâncias, com exceção de Basalto, todos demonstraram insatisfação com a atividade que desempenham, conforme expresso nos excertos a seguir:

Na verdade, eu não tenho interesse em continuar como professora da rede municipal porque eu acho que não tem me proporcionado as condições financeiras adequadas ao meu trabalho. [...] Inclusive eu pretendo fazer concurso na área de espanhol, como também almejo fazer minha pósgraduação nessa mesma área, todavia, eu não descarto a possibilidade de sair da área de educação. (Ardósia)

Se eu tivesse oportunidade de fazer outra coisa, eu faria, por que eu vejo que não vale a pena, não só financeiramente, mas também do ponto de vista profissional. Todo profissional gosta de ver o resultado de seu trabalho e a gente, enquanto professor, gostaria de ver o resultado do nosso trabalho no aluno, que é o nosso cliente, e a gente não vê. Então, profissionalmente, isso é frustrante. [...] Eu tenho planos de sair da educação, só que eu não tenho tempo de estudar para concursos, para sair dessa vida. [...]. Vou continuar na educação, porém, por comodismo. (Granito)

Então, o que é que aconteceu comigo: esse sistema político, essa escola pública, principalmente, me decepcionou muito. Eu tenho mais esse emprego como sustento da família do que aquela coisa prazerosa de dar aula. Tem gente que diz: "Por que você não muda?" Mas, a essa altura do campeonato, você chutar o pau da barraca e ir procurar alguma coisa é complicado, até porque mesmo não ganhando muito, você tem uma certa estabilidade, de uma prefeitura e de outra. (Diabásio)

Eu não tenho o que reclamar. Quanto à remuneração, eu acho que a tendência é mudar. [...] Eu nunca fiz uma greve na minha vida. Eu acho que se abusa do direito de greve. [...] Eu espero melhoras com a lei do piso. Com essa lei, eu vejo melhoras adiante, para quem segue a carreira de professor. Eu pretendo continuar como professor até a minha aposentadoria, pois, apesar das dificuldades, eu gosto do que faço. (Basalto)

A fala de Basalto nos leva a inferir que ele não visualiza a sua prática individual articulada a uma prática social da categoria a que pertence, tendo em vista a sua atitude de condenar o instrumento de greve como forma de luta em busca da valorização de sua categoria, e também como forma de promover a transformação social do modo de produção. Ao discorrer sobre a necessidade do professor de ter uma participação política, Freire (1999, p. 75) ressalta que

A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

Dessa forma, podemos apreender que, seja em virtude do comodismo ou até mesmo pelo descrédito nos instrumentos de luta e no poder de organização de sua categoria, os partícipes da pesquisa alimentam uma espécie de letargia cujo sintoma mais proeminente se traduz num senso de impotência para lidar com os problemas de sua classe.

Nessa perspectiva, o que temos verificado nas últimas décadas é não apenas uma desvalorização salarial do professor, mas também uma desvalorização social, na medida em que poucos são os concluintes de ensino médio que almejam seguir a carreira do magistério, em virtude de não vislumbrarem uma estabilidade financeira em suas vidas futuras. Além do mais, o recrudescimento dos atos de indisciplina nas salas de aula e as condições de trabalho insatisfatórias não têm tornado atraente o ofício de professor.

Admitindo-se que as concepções de Geografia desses professores sofreram influência da forma como vivenciaram o contexto dessa disciplina, quando estudantes da educação básica, selecionamos os *extraits* a seguir, nos quais os partícipes rememoram as circunstâncias em que eram lecionadas as aulas de Geografia nesse nível de ensino:

Quando eu era estudante no ensino fundamental me lembro de que nas aulas de Geografia a gente fazia muito mapa. Pintar as regiões, identificar as capitais, os estados. Somente na 8ª série é que os professores trabalharam mais os aspectos políticos e econômicos e tentaram fazer uma aula um pouco mais diferente, sem ter somente que decorar o assunto. Na 8ª série se usavam apostilas. Eram apostilas que já vinham prontas, com muito mais informações sobre o sul e o sudeste, quase sem conteúdos da região nordeste. A matéria era muito resumida. Além da apostila, a aula era basicamente quadro e giz e responder questionários. No ensino médio melhorou substancialmente a forma de tratar o conteúdo. Passou a existir uma visão mais crítica, a ter um conteúdo mais reflexivo e começamos a ver mais o porquê das coisas. Todavia, os recursos metodológicos continuaram sendo os mesmos, ou seja, aulas expositivas, apesar de mais dialogadas. Às vezes, o professor passava um seminário. (Ardósia)

Na minha época de ensino fundamental, o que era ensinado era a Geografia física, pois era na época da ditadura e você não poderia falar em geopolítica. Então o assunto era: clima, vegetação, hidrografia; estudar os países e suas capitais, as regiões. Praticamente, era só geografia física; geografia humana, ninguém nem falava. A questão do meio ambiente era algo que não se falava; ninguém se incomodava com isso. As aulas de Geografia era aquela coisa mecânica. Tinha aquele negócio de chamada oral, e você tinha que saber, por exemplo, as capitais dos países, os tipos de vegetação, o nome dos rios. Os recursos metodológicos eram só quadro e giz, não havia, sequer, globos e mapas. Era escrever no quadro, resumir o livro. Passavam-se

questionários imensos para estudar. Então, você tinha que decorar qual era o rio mais importante do estado de São Paulo, onde nasce o rio Amazonas, onde nasce o rio São Francisco, qual a extensão desses rios. Durante o ensino médio, como eu fiz um curso técnico, eu só vi Geografia no 1º ano. Tudo continuou a mesma coisa do ensino fundamental. A metodologia era a mesma, quadro e giz, copiar e cobrar nas provas. (Basalto)

Na minha época de ensino fundamental, era só quadro e giz e, às vezes, usava-se o livro. Era só isso. O conteúdo era só, basicamente, Geografia do Brasil. As aulas eram muito chatas porque era só aquela coisa de sentar e escrever. Tinha professor que mal explicava o assunto: ele ficava no birô e mandava a gente copiar o texto que já estava no livro, era só para transcrever para o caderno. Eram textos grandes. Fazer isso todo dia era maçante. Os conceitos básicos da Geografia eram trabalhados, mas os textos eram muito chatos e o professor mal explicava, tanto que eu nem me lembro o que foi explicado sobre paisagem naquela época. No ensino médio era, basicamente, a mesma coisa do ensino fundamental. A metodologia era a mesma: quadro, giz e cópia. Para piorar, houve um período em que ficamos sem professor de Geografia. Os conteúdos trabalhados eram mais ligados à Geografia do Brasil, às características das regiões. Não havia mapas, era um negócio muito teórico mesmo. Nunca houve uma aula diferente. (Granito)

A Geografia que eu estudei no ensino fundamental era só quadro e giz. Não existia uma articulação para uma viagem de campo. Era uma Geografia somente descritiva. Na verdade, o que você tinha que saber era as capitais dos estados, dos países dos continentes. Quando chega o 2º grau, a realidade continuou a mesma: a matéria de Geografia era para decorar as coisas. As aulas de Geografia eram tão sem graça que eu nem me lembro de quem eram os meus professores dessa disciplina e, também, não me lembro de quase nada do que eu estudei na época (Diabásio).

A partir dos depoimentos acima, podemos identificar a presença de elementos que indicam que esses professores foram submetidos a um modelo de "educação bancária". Nesse caso, os alunos se configuravam como meros receptáculos dos conhecimentos geográficos transmitidas pelo professor, através de aulas expositivas, desprovidas de dialogicidade e centradas em conteúdos que estimulam somente à memorização mecânica de informações. Ao se referir à educação bancária, Freire (1987) enfatiza que, nela, o educador aparece como indiscutível agente do processo de ensino-aprendizagem, com a tarefa precípua de repassar os conteúdos de sua narração aos educandos.

Agindo dessa forma, o educador coíbe o exercício da criatividade por parte dos alunos, os quais assumem uma posição contemplativa face ao processo de ensino-aprendizagem, e, ao mesmo tempo, desencoraja a interação professor-aluno em sala de aula.

Essas reminiscências dos professores, relativas às aulas de Geografia durante o ensino básico, leva-nos a inferir que elas estavam inseridas no contexto da abordagem tradicional dessa ciência, a qual se traduzia na mera descrição dos elementos físicos, humanos e econômicos do espaço geográfico; espaço esse desprovido de contradições e de historicidade. Segundo Carvalho (2007, p. 29), "é um espaço criado a partir das premissas positivistas de neutralidade e objetividade, espaço esse que é uma abstração e não retrata a realidade".

Consideramos que o ato de descrever pode se constituir na etapa inicial para se analisar o espaço geográfico, desde que não se configure como um fim em si mesmo. A descrição simples de um fenômeno é insuficiente para analisar os processos históricos que condicionaram a sua existência. Um professor que se satisfaz com a descrição do espaço geográfico vai estar limitado a mostrar as aparências do fenômeno estudado sem, contudo, desvelar a essência de sua existência como processo. Nesse sentido, Vygotsky (2007, p. 64) ressalta que "a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno".

Dessa forma, a sala de aula de Geografia deve ultrapassar os limites da descrição dos elementos constitutivos do espaço geográfico, sob pena de ocultar o dinamismo e as contradições inerentes a esse espaço e, ao mesmo tempo, abortar o espírito investigativo dos discentes em sua busca pelo conhecimento.

Ao serem indagados a respeito dos procedimentos metodológicos utilizados na sala de aula de Geografia, os partícipes ainda demonstraram estar submetidos às influências que receberam ao longo de sua vida escolar, cujo legado ainda se encontra presente em seu fazer pedagógico, em que pese o reconhecimento das limitações inerentes a essa prática. Nos fragmentos abaixo, destacamos a fala dos professores acerca desses procedimentos metodológicos:

Eu também gosto de trabalhar leitura com meus alunos, até por que eles têm muita dificuldade em ler e interpretar; então eu leio junto com eles. Eu também gosto de pedir que eles façam resumos. Peço para eles tirarem as ideias do texto; pelo menos listarem os tópicos principais através de

perguntas. Gosto muito de passar bastante exercício e dou um tempo para eles responderem; depois eu corrijo, mas antes eu procuro saber o que eles responderam. Também faço testes, trabalho de pesquisa e, às vezes, seminários. (Ardósia)

Eu trabalho os conteúdos da parte geológica com várias amostras de rochas e minerais que eu tenho. Eu gosto muito da parte física da Geografia. Eu trabalho a parte da Geografia humana usando muitos exemplos do dia a dia. Por exemplo, pra falar de globalização eu começo falando de marca, de shopping. Todos eles conhecem um shopping center. Todos eles gostam de shopping center, de roupa de marca. Peço para eles verem embalagens de creme dental, de sabonete, para eles verem exemplos de transnacionais. Aí, eles entendem o que é globalização. Com os conceitos prévios que eles têm, você trabalha o conteúdo que quiser. (Basalto)

Eu passo o conteúdo e explico. Eu sei que é muito teórico, mas eu procuro fazer desenhos, procuro deixar bem explicado. Também procuro trabalhar com vídeos, contudo eu não tenho muito tempo para ficar na internet procurando vídeos para baixar, converter, passar para cd. [...] Eu fui aluno e sei que a Geografia, se for trabalhada com muito texto, se torna maçante. Ainda mais que tem aquela história de que Geografia é decoreba. Eu não sou professor que ensina o aluno a fazer isso. Eu passo o conteúdo, explico e digo a importância daquilo. (Granito)

Para ensinar o conteúdo de Geografia, eu peço para eles fazerem pesquisas na internet. Eu uso bastante o livro didático em sala de aula. O problema não é a falta de livro, é o aluno trazê-lo. Eu utilizo o quadro mais para passar exercícios. Eu acho que os nossos alunos não alcançam aquele nível em que está o livro; por mais que a gente explique, eles não assimilam o conteúdo. Por isso, eu procuro falar na linguagem deles pra ver se eles acompanham o conteúdo. Eu peço que eles leiam em sala para que possam desenvolver a oralidade. (Diabásio)

Com base nas declarações acima, podemos inferir que a aula de Geografia desses professores ainda tem na exposição verbal de conteúdos a sua tônica principal, em que o discurso do professor é fonte da qual jorra a propagação do conhecimento a ser assimilado pelo aluno. Em outras palavras, é a "explicação do conteúdo" o principal momento do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Todavia, devem-se registrar incursões pedagógicas no sentido de promover uma diversificação metodológica através de seminários, vídeos ou no próprio trabalho com o palpável e o concreto (embalagens de produtos). Sendo assim, as falas dos partícipes nos levam a inferir que a principal característica de suas aulas,

mesmo que façam uso de outras estratégias de ensino-aprendizagem, ainda se traduz em discursos a serem assimilados pelos alunos e cobrados, oportunamente, em testes e provas.

Nessa perspectiva, a ênfase na explanação de conteúdos prontos e acabados não promove o estímulo da capacidade cognitiva dos alunos, tendo em vista o forte apelo mecanicista, ancorado na perspectiva de uma estrutura estímulo-resposta. A esse respeito, Vygotsky (2001, p. 247) nos alerta que

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio.

Diante desse contexto, a perspectiva vygotskiana chama atenção para o fato de que um discurso recheado de informações sobre determinado conteúdo não propicia ao aluno a utilização do que foi informado para analisar fatos ou fenômenos com os quais lidam cotidianamente, como também não atribui significado ao objeto de estudo.

Contrapondo-se a essa dinâmica da sala de aula de Geografia, Callai (2001, p. 146) infere que

A relação da sala de aula deve ser deslocada do professor que sabe, que ensina aos alunos que não sabem e devem aprender o que o professor propõe. Não que o professor abdique de sua função de condução, de sua capacidade de saber o que vai ensinar e saber mais que isto. Só que a relação no processo de aprendizagem é que deve ser deslocada do 'discurso' do professor para o 'aprender' do aluno.

Em outras palavras, atribuir ao aluno um papel de coadjuvância na sala de aula serve para cristalizar um processo de ensino-aprendizagem no qual o caráter emancipatório do processo educativo é tolhido em função de uma proposta de ensino ancorada na repetição e no reprodutivismo conteudista, que, na maioria das vezes, não leva em conta os conhecimentos prévios dos educandos.

A esse respeito, partindo da fala dos professores, podemos perceber que não é atribuída a devida importância aos conhecimentos prévios dos alunos como processo suscitador e estimulador do debate na sala de aula de Geografia; exceção feita à fala de Basalto, quando infere que a partir dos conhecimentos prévios é possível trabalhar qualquer conteúdo com os alunos. Nesse sentido, não se percebe a valorização de um saber que já é trazido pelos alunos, tendo como base a vivência cotidiana, fruto das relações com o meio e com outros seres humanos. A respeito dos conhecimentos prévios, Vygotsky preconiza que o aprendizado das crianças começa antes mesmo de elas frequentarem a escola. Para Vygotsky (2007, p. 94), "qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia". Também Freire (1999, p. 33) imputa uma grande importância aos conhecimentos prévios ao enfatizar que

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Na sala de aula de Geografia, a valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos se reveste de uma importância fundamental, na medida em que, tendo o espaço geográfico como objeto de estudo, esse componente curricular investiga fenômenos que fazem parte do entorno do aluno, seja ele o ambiente da sua casa, da sua rua, da sua escola ou de outros lugares que frequenta. Nessa perspectiva, Martins (2011, p. 67) observa que

O estudo de Geografia deve ser prazeroso e relacionado com as experiências concretas do mundo real vivido pelo aluno no seu espaço cotidiano, pois assim a sala de aula se torna um ambiente de vivências pedagógicas significativas, que contribuem para promover o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, compete ao professor de Geografia correlacionar as situações vivenciadas pelos educandos em seu espaço habitual com os conteúdos pedagógicos sistematicamente elaborados, para, assim, viabilizar uma troca de experiências que enriqueçam o fazer pedagógico em sala de aula.

No que diz respeito à concepção de paisagem dos partícipes da pesquisa, os extraits a seguir reproduzem os depoimentos dados acerca dessa temática:

Paisagem, para mim, é uma determinada área do ambiente que a gente pode perceber não só, necessariamente, através da visão. Eu acho que a paisagem não é percebida só pela visão, mas sim pelos sentidos como um todo. Você pode não ver a paisagem, mas pode senti-la pelo cheiro, pela audição. Além disso, pode ser algo que não seja, necessariamente, bonito. (Ardósia)

Paisagem, pra mim, é o conjunto de elementos naturais e culturais que podem ser vistos num local. Muitas vezes, o aluno pensa que uma fazenda, uma plantação, é uma paisagem natural, mas não é. Nesse caso, não podemos incluir apenas os aspectos físicos, mas também aqueles criados pelo homem. (Basalto)

Paisagem, para mim, é tudo que pode ser observado num determinado lugar. Tudo que eu estiver observando naquele lugar faz parte da paisagem, seja feio ou bonito. Todos os elementos que estão no espaço, seja natural ou transformado, faz parte da paisagem. (Granito)

Pra mim, paisagem é tudo aquilo que a vista alcança. Tudo que se pode ver é uma paisagem, seja bonito ou feio. Onde o nosso lance de visão conseguir alcançar é a paisagem. São os elementos visíveis do espaço geográfico. Aí, tem os elementos naturais e culturais na paisagem. (Diabásio)

Ao refletirmos sobre a concepção de paisagem de Basalto, Granito e Diabásio, podemos inferir que ela se apresenta no nível descritivo, tendo em vista que eles se limitam a reproduzir o conceito de paisagem a partir dos seus aspectos visíveis, restringindo-se apenas a enumerar os aspectos morfológicos que a caracterizam.

Nesse sentido, observamos que essa concepção de paisagem não possibilita a reexaminação teórica do fenômeno estudado, ou seja, trata-se de uma concepção que assimila o que está enunciado sem, contudo, questionar a validade ou pertinência do mesmo. Dessa forma, o professor torna-se refém de um postulado que se apresenta como incontestável e reducionista.

No que diz respeito à abordagem geográfica, a concepção de paisagem desses professores se aproxima do modelo tradicional, à medida em que priorizam a descrição dos

aspectos visíveis do espaço geográfico, ao mesmo tempo em que reforçam a dicotomia entre paisagem natural e paisagem cultural, ressaltando o caráter fragmentário da ciência geográfica, inspirada no positivismo e no funcionalismo. Essa aproximação com a abordagem tradicional não implica necessariamente que, em determinados momentos do seu fazer pedagógico, esses professores não assumam posturas díspares e até mesmo antagônicas em relação ao modelo dominante, tendo em vista que, ao desenvolver o ato pedagógico, os professores mobilizam diferentes saberes, provenientes de diversas fontes e de diferentes momentos de sua história de vida. Entretanto, a partir do que foi expresso nos dizeres dos partícipes, evidencia-se que a concepção de paisagem que apresentam encontra mais elementos de convergência com a abordagem tradicional da Geografia. Acerca das formulações da Geografia Tradicional, Cavalcanti (1998, p. 97) destaca que

Nessa corrente da Geografia, a paisagem foi bastante evidenciada, tornandose, para determinados teóricos, o próprio objeto dessa ciência. Por permitir **a observação dos aspectos visíveis dos fatos, fenômenos e acontecimentos geográficos**, era considerada a melhor expressão do relacionamento entre o homem e o meio, caracterizando as diferenças entre as áreas. (grifo nosso).

Tanto a fala de Basalto quanto a de Granito e Diabásio, levam-nos a considerar que a concepção de paisagem desses sujeitos é bastante influenciada pela forma como seus professores da educação básica trabalharam, ou até mesmo deixaram de trabalhar esse conceito, conforme os fragmentos abaixo:

No ensino fundamental, paisagem era tudo aquilo que se conseguia ver. Todavia, os professores não entravam muito na questão da paisagem, justamente para evitar que entrasse em determinados assuntos que não interessavam ao governo militar. [...] A gente via a questão da paisagem, mas só era trabalhada a questão da paisagem natural. No ensino médio, em nenhum momento foi trabalhado o conceito de paisagem nas aulas de Geografia. (Basalto)

Na minha época de ensino fundamental [...] os conceitos básicos da Geografia eram trabalhados, mas os textos eram muito chatos e o professor mal explicava, tanto que eu nem me lembro o que foi explicado sobre paisagem naquela época. [...] Os conceitos de paisagem, região, espaço geográfico, território, não foram trabalhados nas aulas de Geografia do ensino médio. (Granito)

Eu não me lembro de ter estudado o conceito de paisagem em nenhum momento durante o ensino fundamental. No ensino médio, também não foram trabalhados os conceitos básicos da Geografia: nem paisagem, nem espaço, nem região, etc. A noção de paisagem que a gente tinha era a do senso comum: aquele lugar bonito, com muita natureza. (Diabásio)

No que tange à concepção de paisagem de Ardósia, podemos observar que ela se encontra em um nível circunscrito, tendo em vista que o fenômeno estudado já sofre um processo de reexaminação por parte do sujeito. Nesse caso, outros elementos, além dos originariamente atribuídos ao fenômeno, são levados em conta no seu processo de interpretação.

Com referência à abordagem geográfica, a fala de Ardósia nos remete à visão humanística, tendo em vista que ela não se restringe aos aspectos visíveis dos fenômenos geográficos, mas também atribui importância às outras dimensões sensitivas que possibilitam a apreensão dos elementos constitutivos da paisagem. A esse respeito, Machado (2012, p. 42) ressalta que

Através de seus componentes físicos e humanos, a paisagem oferece informações ao observador que as recebe por meio dos deslocamentos que realiza e de seus órgãos sensoriais (visão, audição, olfato, tato, paladar). Essas informações são captadas, organizadas ativamente e trabalhadas no cérebro que lhes atribui significados diversos. Embora tenhamos todos os órgãos receptores sensoriais, recebemos as informações principalmente através da visão, auxiliada, é claro, pelos outros sentidos.

Convém enfatizar que a concepção de paisagem de Ardósia, mesmo diferenciando-se dos demais partícipes, não significou que a sua formação na educação básica tivesse características diferentes daqueles, conforme as considerações expressas no fragmento abaixo:

A noção de paisagem na educação básica é a de que seria um ambiente natural, sem modificações pelo ser humano e que eram, necessariamente, coisas bonitas. No ensino médio, pelo menos, a paisagem não era retratada como algo necessariamente bonito, mas continuava sendo aquilo que era visível. (Ardósia)

O que podemos inferir a partir da fala de Ardósia é que a sua concepção de paisagem foi influenciada tanto pelo cotidiano da sala de aula, em que precisou lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, como também pelo seu curso de graduação, no qual teve contato com disciplinas voltadas para o trabalho com alunos com essas características. O próprio partícipe reconhece essa influência quando afirma:

Acho que essa minha concepção de paisagem tem a ver com o fato de ter trabalhado com educação inclusiva, pois já tive alunos com síndrome de Down e alunos com surdez. Aliás, no meu próprio curso de graduação eu paguei uma disciplina intitulada *Educação Inclusiva*. (Ardósia)

No sentido de apreender as implicações pedagógicas dessas concepções de paisagem dos professores participantes dessa pesquisa, estes foram indagados acerca da forma como trabalham o conteúdo referente à paisagem em sala de aula, o que resultou nas considerações que transcrevemos a seguir:

Quando eu vou trabalhar o conceito de paisagem, geralmente eu converso com eles e vou colhendo as primeiras impressões que eles têm. Aí eles vão falando e eu vou discutindo com eles esse conceito. Eu também peço para eles desenharem o que eles entendem que seja uma paisagem e explicarem porque aquilo que eles desenharam é uma paisagem. Também peço para ilustrarem o caminho até a escola e pergunto se aquilo se trata de uma paisagem. (Ardósia)

Eu trabalho o conceito de paisagem para chegar ao conceito de espaço geográfico. [...] Quando a turma dispõe do livro, eu mostro imagens de paisagens do próprio livro. Peço, também, que eles mostrem, no próprio livro, imagens de paisagens construídas e de paisagens naturais. Eu também peço para eles desenharem esses dois tipos de paisagens. (Granito)

Eu não trabalho os conceitos básicos da Geografia como um conteúdo específico, até porque quando eles chegam ao 6º ano já vêm sabendo o que é paisagem, espaço geográfico, etc. Assim, a ideia de paisagem fica diluída nos conteúdos de Geografia. (Diabásio)

Eu trabalho o conceito de paisagem utilizando muitos slides, utilizando muitas imagens. Eu mostro as imagens e vou explicando o que é paisagem natural, paisagem cultural, etc. Apesar de o livro ter várias imagens, é melhor você usar o retroprojetor porque a imagem fica bem grande. (Basalto)

Através desses depoimentos, compreendemos que apesar de indicarem uma concepção de paisagem ancorada na abordagem tradicional da Geografia, a qual prioriza os aspectos visíveis da paisagem, os partícipes desenvolvem estratégias didáticas que procuram superar a mera exposição oral dos conteúdos, algumas vezes, inclusive, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a compreensão da paisagem geográfica. Nesse sentido, a própria dialética do processo de ensino-aprendizagem não permite que rotulemos a postura deste ou daquele professor, pois o que existe são momentos em que um ou outro referencial teórico-metodológico se sobrepõe aos demais, mediante as influências não apenas das correntes filosóficas que inspiraram a sua formação inicial e continuada, como também de sua história de vida escolar. A esse respeito, Tardif (2011, p. 263) reitera que

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Apesar das diferentes concepções de paisagem que permeiam a fala dos professores, evidencia-se que a abordagem tradicional da Geografia ainda é a tônica dominante, mesmo que diluída entre outras abordagens geográficas, tendo em vista o apego aos aspectos visíveis e morfológicos desse conceito basilar da ciência geográfica. Nesse sentido, compreendemos que é preciso desvelar a essência contida na paisagem geográfica, na qual o aspecto fisionômico é apenas a sua aparência. Dessa forma, comungamos com Silva (2010, p. 68), quando preconiza que

A paisagem é isso e não só isso. Funcionalidade, resultado, fisionomia, são a sua aparência. Ela tem um conteúdo que é a sua substância, a qual confunde-se com a essência dos lugares, dos espaços, da relação homem x meio e do território. (grifo do autor).

Nesse caso, limitar-se ao aparente e ao visível significa contentar-se com uma análise superficial do conhecimento, a qual, invariavelmente, conduz a uma apreensão reducionista do real que, em última análise, presta-se a dissimular a essência dos fenômenos.

Também Vygotsky (2007, p. 66) alerta para o caráter limitante e insuficiente de se restringir o conhecimento científico aos aspectos visíveis dos fenômenos ao ressaltar que

Se todos os objetos fossem fenotípica e genotipicamente equivalentes (isto é, se os verdadeiros princípios de sua construção e operação fossem expressos por suas manifestações externas), então a experiência do dia a dia seria plenamente suficiente para substituir a análise científica. Tudo o que vimos teria sido sujeito do conhecimento científico.

Nesse contexto, Vygotsky ressalta que o conhecimento científico amparado exclusivamente em fundamentos empíricos é insuficiente para elucidar o fenômeno investigado, em que pese tais fundamentos se constituírem, geralmente, nos primeiros instrumentos de análise para se galgar o conhecimento científico.

Também é possível apreender que somente o discurso de Ardósia faz referência aos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a discussão do conteúdo sobre paisagem. Enquanto isso, Basalto e Granito repassam aos alunos, através de suas explicações, uma compreensão de paisagem oriunda de materiais didáticos disponíveis na escola, desconsiderando que os alunos trazem, a partir da sua vivência no cotidiano, informações relevantes que, mediadas pelo professor, constituem-se em importantes ferramentas para o entendimento do que vem a se constituir como paisagem. Nessa perspectiva, podemos inferir que tanto Basalto quanto Granito se aproximam do modelo de educação bancária. Segundo Freire (1987, p. 33), "na visão 'bancária'da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber".

No que concerne a Diabásio, o mesmo expressa que o conteúdo referente aos conceitos essenciais da Geografia, entre eles o de paisagem, não são enfocados como um

tópico específico do programa dessa disciplina, mas sim diluídos em meio aos demais conteúdos. O partícipe alega que, ao chegarem ao 6º ano do ensino fundamental, os alunos já dispõem de um entendimento do conceito de paisagem que torna dispensável a abordagem desse tema. Nesse caso, mesmo concordando que a compreensão do significado de paisagem prescinde de uma aula específica sobre esse conceito, devemos considerar que, em virtude de se configurar como um conceito-chave para a ciência geográfica, faz-se necessário refletir sobre a importância dada a esses conceitos nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que nesse nível de escolaridade são relatadas dificuldades tanto no que diz respeito à formação de professores, quanto no tocante aos conteúdos, conforme alerta Callai (2011, p. 30):

É pensamento corrente e constatação efetiva que a geografia nas séries [anos] iniciais tem se apresentado como um problema a ser resolvido, tanto no que diz respeito ao ensino realizado nesse nível da escolaridade com esse componente curricular, como na formação docente. É importante, nesse sentido, **olhar para o professor para ver o que ele ensina e o que ele sabe do que deve ensinar**. (grifo do autor)

Nesse contexto, torna-se imprescindível aprofundar o debate sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, a fim de se consolidar a sua importância nessa etapa e refutar o retorno dessa disciplina a um componente curricular diluído nas velhas lições de "Estudos Sociais".

As evidências constatadas a partir da fala dos sujeitos desta pesquisa indicam a perspectiva de uma prática pedagógica ainda impregnada de alguns elementos oriundos de uma educação moldada sob os ditames de uma formação tradicional, mas que já apresentam situações que ultrapassam os limites da aula expositiva centrada apenas no discurso do professor. Nessa perspectiva, a utilização de desenhos, o emprego de slides e, ainda que de forma tímida, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, apontam perspectivas no sentido do desenvolvimento de uma maior interatividade na sala de aula de Geografia. Nessas circunstâncias, percebemos um esforço na tentativa de superar o modelo de "educação bancária", bastante disseminada em várias salas de aula de Geografia e sobre a qual discorre Freire (1999, p. 63):

O educador que, ensinando Geografia, castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.

Concordando com Freire, ressaltamos que o estímulo à curiosidade do educando envolve não apenas a utilização de recursos metodológicos apropriados, mas também o trabalho com conteúdos significativos e, principalmente, o estabelecimento de uma sala de aula centrada na relação dialógica entre aluno e professor.

Mesmo reconhecendo o esforço dos partícipes em utilizar recursos metodológicos associados às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a abordagem do conteúdo referente à paisagem, tais como datashow, retroprojetor ou DVD, bem como a utilização de desenhos ou ilustrações, o que propicia uma maior dinamicidade nas aulas de Geografia, reiteramos a necessidade desses professores também transporem uma concepção de paisagem que se atenha a simples enumeração dos elementos constitutivos da mesma, por intermédio da descrição das impressões captadas pelos nossos sentidos, principalmente pela visão, a fim de apreendê-la na sua totalidade e como produto/processo da organização do espaço.

Em suma, compreender a paisagem apenas como uma síntese das características morfológicas que a constituem, identificando-a como um fenômeno estático e dissociado da história da humanidade é relegá-la a uma função contemplativa que, em última análise, desqualifica a dimensão social do processo de construção do conhecimento.

# **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo da realização dessa pesquisa, procuramos refletir sobre as concepções que os professores de Geografia do ensino fundamental de escolas do município de Parnamirim (RN) têm acerca de um dos conceitos básicos desse componente curricular: a paisagem. Desse modo, para compreendermos o objeto de estudo em foco, procuramos apreender como a formação básica e superior desses professores impactaram em suas concepções de paisagem, como também estabelecemos reflexões acerca das implicações pedagógicas dessas concepções a partir dos depoimentos colhidos junto aos partícipes.

No sentido de resgatarmos a formação educacional do ensino básico dos sujeitos desse processo investigativo, recorremos à técnica da história oral, a qual possibilitou o estabelecimento de uma relação dialógica entre pesquisador e partícipes, como também permitiu colher informações que, mesmo fora do contexto escolar, influenciaram na concepção de paisagem dos atores envolvidos nesse instrumento de pesquisa. Com base no depoimento dos professores, também focalizamos a forma como o conceito de paisagem é ensinado, tendo em vista os procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula.

Algo que soa como preocupante e que foi diagnosticado em nosso trabalho dissertativo diz respeito ao fato de que, via de regra, os partícipes da pesquisa não tinham como meta a graduação em Geografia. Ela veio como sobressalente a um outro objetivo inexitoso ou como produto de circunstâncias relacionadas à necessidade de se obter um diploma de curso superior. Some-se a isso o aviltamento das condições salariais e obtemos uma situação em que a falta de identificação com a profissão e a insuficiente recompensa financeira atuam como desestimuladores de um trabalho pedagógico profícuo.

No percurso deste trabalho acadêmico, discorremos sobre a concepção de paisagem vigente ao longo da trajetória da ciência geográfica, desde a antiguidade clássica até os dias de hoje. Nesse percurso, destacamos a abordagem tradicional da Geografia, o seu movimento de renovação, sob o enfoque neopositivista e marxista, até desaguarmos na conjuntura atual, em que se sobressaem as propostas humanísticas e culturais, sejam elas fundamentadas em aportes teórico-metodológicos de natureza fenomenológica ou na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

A partir dos dados construídos em nossa investigação, há de se registrar que os professores reconhecem que a Geografia que lhes foi ensinada na educação básica se

constituía como algo desinteressante, enfadonho e desprovido de criticidade, tendo em vista que as aulas, via de regra, eram constituídas pela transcrição do conteúdo da lousa, seguido do monólogo do professor. Além disso, destacaram o seu caráter decorativo, expresso na importância que se era atribuída à memorização de informações, em detrimento do aprofundamento sobre o porquê dos fenômenos geográficos.

Nesse sentido, evidenciamos que os partícipes já apresentam indícios que apontam na perspectiva de superação desse caráter essencialmente mnemônico da ciência geográfica, na medida em que se utilizam de outras ferramentas pedagógicas além da exposição oral dos conteúdos, visando superar um modelo de educação centrado na figura do professor-expositor de conteúdos e que relega aos educandos o papel de coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que renega o professor como agente mediador de saberes na sala de aula e fora dela.

Essa tentativa de superar o modelo mais tradicional de educação, centralizado nos binômios lousa-livro didático, transcrição-explicação do conteúdo, diz respeito principalmente à utilização de novas ferramentas pedagógicas por parte dos partícipes, os quais declararam fazer uso de vídeos ou slides em sala de aula para apresentarem o conteúdo referente à paisagem geográfica. Nessa perspectiva, acreditamos que esses recursos midiáticos, quando bem trabalhados em sala de aula, podem aguçar a curiosidade dos discentes e estimular uma maior interatividade em sala de aula.

A despeito desse avanço, no entanto, a maioria dos depoimentos também nos leva a inferir que geralmente o aluno recebe um conteúdo já sistematizado em manuais acadêmicos, sem que o professor promova uma ressignificação desses conhecimentos ensinados no espaço escolar, ou seja, tais conceitos, via de regra, são repassados como verdades cristalizadas por um saber reconhecido como oficialmente científico e sobre o qual não deve pairar o exercício da dúvida.

Dessa forma, o desafio que se coloca aos professores é o de, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, promover, por meio da mediação pedagógica, o encontro/confronto desses saberes com o conhecimento científico produzido e sistematizado pela história humana.

Quanto à concepção de paisagem, pudemos constatar que há, entre os partícipes da pesquisa, o predomínio da abordagem tradicional e humanística desse conceito, na qual se

sobressaem os seus aspectos visíveis e o seu caráter morfológico. O enfoque nessas abordagens geográficas está relacionado não apenas à própria história escolar dos professores, durante a qual perdurou uma abordagem tradicional de Geografia ao longo do ensino fundamental e médio, mas também pelo fato de a Geografia Crítica, sob inspiração marxista, priorizar as discussões acerca da categoria espaço geográfico em detrimento do conceito de paisagem.

Convém salientar também que o entendimento que esses professores têm de paisagem levam-nos a considerá-la de forma fragmentada, ou seja, a paisagem natural em oposição à cultural. É como se esses elementos, naturais e culturais, existissem de forma isolada e, consequentemente, não houvesse conexão entre eles, quando, na verdade, ambas são fruto de determinações históricas vinculadas aos interesses e necessidades da sociedade ou de uma fração dela.

Nesse sentido, acreditamos que não se pode dissociar a paisagem do seu conteúdo histórico; afinal, ela materializa a natureza das relações sociais estabelecidas no seio do modo de produção que as engendrou e, nesse caso, a descrição pura e simples não é suficiente para a sua real compreensão. É preciso apreendê-la, tendo como foco a sua dinâmica geográfica, em que se articulam elementos naturais e culturais.

Mesmo as paisagens "naturais", aparentemente livres da ação humana, são mantidas nessa situação, levando-se em conta a dinâmica das relações sociais, algumas vezes devido a pressões de grupos ambientalistas, outras vezes de grupos empresariais que, através da atividade turística, utilizam-se do discurso do selvagem, do intocável, para se apropriar da visão estética da paisagem, isto é, do consumo do que é considerado belo, no sentido de auferir lucros, conforme os interesses do capital.

Compreendemos que a visão fisionômica da paisagem se constitui na primeira aproximação da realidade, é a sua aparência; entretanto, para desvelar a sua essência é preciso considerar todas as suas dimensões, sejam elas a estética, a política, a econômica, a cultural, a histórica. É da inter-relação entre essas dimensões que se configura a paisagem geográfica, a qual se apresenta como um produto/processo da relação dialética entre os seus elementos, levando-se em conta a sua constante transformação no tempo e no espaço.

Dessa forma, acreditamos que uma concepção de paisagem condizente com as especificidades da educação em pleno século XXI, na qual os conteúdos programáticos das

disciplinas sejam apresentados de forma contextualizada e passem a adquirir significado para o cotidiano dos educandos, não pode se restringir à mera descrição dos seus elementos morfológicos, tal como era preconizado pelos arautos da Geografia Tradicional, mas deve também incorporar a dimensão social, econômica, histórica e cultural que lhe são inerentes, a partir das contribuições de outras abordagens geográficas, as quais têm suscitado profícuos debates no campo epistemológico dessa disciplina.

Ao agregar elementos oriundos das diversas abordagens teórico-metodológicas, o professor adquire subsídios para refletir sobre a sua própria concepção de Geografia e de paisagem geográfica, para, a partir dessa reflexão, ressignificar a sua prática pedagógica em busca do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Os depoimentos dos partícipes também apontam na perspectiva de que o nível descritivo de concepção (Ferreira, 2007) é predominante, tendo em vista não detectarmos uma preocupação dos docentes em questionar os pressupostos teóricos que originaram os conceitos científicos. Vale ressaltar que essa reexaminação teórica não é prática corrente entre nós, professores da educação básica, muitas vezes pela indisponibilidade de tempo para nos debruçarmos sobre uma literatura de cunho teórico-metodológico ou filosófico; tempo este que é consumido geralmente em uma tripla jornada de trabalho ou em um amontoado de trabalhos e provas a serem elaborados ou corrigidos. Além disso, temos a nossa própria história de vida escolar, na qual fomos acostumados a entender os conceitos científicos como verdades absolutas e imutáveis.

Diante do exposto, podemos afirmar que, em nosso entender, a paisagem, como integrante da constelação de conceitos essenciais da ciência geográfica, não deve se restringir aos aspectos visíveis do real, aos seus aspectos morfológicos. Nesse sentido, enfatizamos que, para compreender a sua complexidade, faz-se necessário descortiná-la, a fim de que possamos reconhecê-la como dotada de uma dinâmica e como produto da relação natureza/trabalho/sociedade/cultura. Nesse sentido, ela é produto/processo das formas de produção do espaço geográfico, ao mesmo tempo em que revela as interferências da sociedade, dos processos produtivos e do próprio movimento da natureza.

Mediante essa perspectiva, urge que nós, professores de Geografia, venhamos a nos desvencilhar de uma concepção de Geografia e de paisagem enraizada em pressupostos descritivos/reprodutivistas, os quais priorizam a repetição/memorização de conteúdos em

detrimento de uma análise crítica-reflexiva sobre estes, e reconheçamos que, em nosso horizonte, coloca-se um imperativo premente: instigar em nossos educandos o despertar para o desejo e a paixão de aprender. Isso implica em admitir a apropriação de conhecimentos como condição fundamental à aquisição do ler, do escrever, do contar, bem como o reconhecimento do ato de pensar numa perspectiva crítico-reflexiva como pressuposto básico para o estabelecimento de análises sobre a produção da paisagem geográfica, frente ao movimento do real que gesta a realidade em que vivemos.

Para tanto, apresentamos algumas sugestões de encaminhamentos que possam, quiçá, contribuir para que nós, professores de Geografia, viabilizemos aos nossos alunos a apreensão de um conceito de paisagem que mais se aproxime da realidade vivenciada pelo mundo hodierno, no sentido de permitir uma apreensão das contradições e conflitos inerentes a sua produção histórico-cultural, para desvendar as máscaras sociais que se materializam culturalmente no espaço. Todavia, gostaríamos de enfatizar que não é nosso intuito apresentar aqui nenhuma proposta de ensino, mas apenas pontuar algumas orientações gerais sobre alguns encaminhamentos teórico-metodológicos para se trabalhar o conceito de paisagem na sala de aula e fora dela.

Reconhecendo o visível como primeira aproximação para a compreensão da paisagem geográfica, sugerimos a comparação entre fotos de uma mesma paisagem em diferentes tempos históricos, seguido de discussões sobre os agentes transformadores daquela paisagem, das relações sociais subjacentes a essa transformação, das práticas culturais e das relações de trabalho que conferem diferentes apreensões da mesma, do arranjo estrutural político e econômico que a engendrou, entre outros, possibilitando concebê-la em sua totalidade, superando os limites impostos pelo aspecto morfológico e pelo localismo fixo/físico.

A entrevista com moradores do entorno da escola, desde os mais jovens aos de terceira idade, no sentido de acompanhar, através de seus relatos, não apenas as transformações ocorridas na paisagem, mas também identificar como uma mesma paisagem pode ser apreendida de diferentes formas pela comunidade que ali convive, também pode suscitar fecundos debates que instiguem a participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Convém salientar que essas e outras iniciativas no campo das estratégias didáticas demandam tempo para planejamento, o que pressupõe a imperiosa necessidade de o Estado

viabilizar, entre outros fatores, uma política de valorização salarial que possibilite ao educador abdicar de uma dilatada jornada de trabalho, sem incorrer num processo de pauperização socioeconômica, possibilitando, assim, que o trabalho pedagógico tenha as mínimas condições de fluir com a qualidade que a sociedade tanto anseia.

Com base nas considerações acima, reiteramos a necessidade de se viabilizar um ensino de Geografia que, mesmo respeitando a pluralidade de abordagens teórico-metodológicas dessa disciplina, não abdique do seu propósito de desvendar as visibilidades aparentes do mundo vivido, por meio de uma análise geográfica que busque compreender os processos produtivos como responsáveis pelas edificações dos produtos historicamente construídos pela sociedade à luz das contradições, lutas e conflitos sociais engendrados no seu interior. Para tanto, faz-se necessário que nós, educadores, possamos nos desprender de uma concepção de ensino que obstrua a criatividade dos alunos e desestimule o seu pensar crítico/reflexivo. Devemos, então, nos pautarmos pelas palavras de Freire (1999, p. 96) quando enfatiza:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e do aluno, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Em suma, esperamos que esse instrumento investigativo possa contribuir para enriquecer o debate acerca de um dos conceitos basilares da ciência geográfica, ao mesmo tempo em que ressaltamos a transitoriedade de nossas conclusões, face o próprio dinamismo do nosso objeto de investigação.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria A. M. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. *In:* REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio C.; KAERCHER, Nestor A. (orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Penso, 2011. v.2.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação profissional. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia (5ª a 8ª séries). Brasília: Secretaria da Educação Fundamental MEC/SEF, 1998.

BRITO, Monique C.; FERREIRA, Cássia de C. M. Paisagem e as diferentes abordagens geográficas. **Revista Geografia**, Juiz de Fora: UFJF, v.2, n.1, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CABRAL, Luiz O. Revisitando as noções de espaço lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, v.1, n. 1e 2, 2007.

CALLAI, Helena C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 16, 2001.

\_\_\_\_\_. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais? *In*: TONINI *et al* (orgs.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CARLOS, Ana F. A. (org.). 9. ed. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Marcos B. de. A natureza da Geografia no ensino médio. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

CARVALHO, Maria I. Fim de século: a escola e a Geografia. 3. ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In:
\_\_\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotski ao ensino de Geografia. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, nº 66, 2005.

Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998
--

CORREA, Roberto L.; ROSENDHAL, Zeny. Geografia cultural: introduzindo a temática, os textos e uma agenda. *In*: \_\_\_\_\_\_ . **Introdução à Geografia cultural.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 5. ed.

COSGROVE, Denis E. Em direção a uma Geografia cultural radical. *In*: CORREA, Roberto L.; ROSENDHAL, Zeny. (orgs.). **Introdução à Geografia cultural.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

COSGROVE, Denis C.; JACKSON, Peter. Novos rumos da Geografia cultural. *In*: CORREA, Roberto L.; ROSENDHAL, Zeny. (orgs.). **Introdução à Geografia cultural**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação.** (orgs). Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Maria S. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? **Linguagens**, **Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n.17, 2007.

\_\_\_\_\_. Quem narra, diz. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, 2006.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura).

FREITAS, Maria T. A perspectiva sociohistórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, Maria T.; SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sônia. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa época).

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

GIL, Antônio C. Métodos e técnicas da pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Paulo C. da C. Geografia e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOULART, Lygia B. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. *In*: TONINI *et al* (orgs.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Revista Território**, ano 2, n. 3, 1997.

LESTERGÁS, Francisco R. Concebir la geografia escolar desde uma nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. Disponível em:<a href="http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/codigo=1122458">http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/codigo=1122458</a>>Acesso em: 25 out. 2013.

MACHADO, Lucy M. M. **Percepção da paisagem**: conceituação, observação, descrição, vivência. UNESP/Univesp. Volume 9, 2012. Disponível em:<a href="http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47176/1/u1\_d22\_v9\_t03.pdf">http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47176/1/u1\_d22\_v9\_t03.pdf</a>> Acesso em 17 jan. 2013.

MARTINS, Rosa E. M. W. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. *In*: TONINI *et al* (orgs.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MONBEIG, Pierre. Papel e valor do ensino de geografia e da sua pesquisa. **Boletim Carioca de Geografia**, [S.I.], ano 7, n.1 e 2, 1945.

MORAES, Ana A. de A. Histórias de vida e auto-formação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-posições**, [Campinas], v. 15, n. 2 (44), 2004.

MORAES, Antônio C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. O que é Geografia. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção primeiros passos).

MORIN, Edgar. O Método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Situação e tendências da Geografia. *In*: \_\_\_\_\_\_. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção Repensando o ensino).

PEREIRA, Raquel M. F. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

PUNTEL, Geovane A. A Paisagem no ensino da Geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n.1, 2007.

REGO, Teresa. **Memórias de escola:** cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIOS, Dermival R. Minidicionário escolar da língua portuguesa. São Paulo: DCL, 2010.

RUE, Joan. **O que ensinar e por quê:** elaboração e desenvolvimento de projeto de formação. Tradução B & C Revisão de Textos Ltda. Coordenação Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção educação em pauta).

SALGUEIRO, Teresa B. Paisagem e Geografia. Finisterra, [S. I.], v. 36, n. 72, 2001

SCHIER, Raul A. Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia. **RA'EGA**, Curitiba, n. 7, 2003.

SANTOS, Mílton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006 (coleção Mílton Santos).

M	etamorfoses	do espaço habi	i <b>tado.</b> São I	Paulo: Hucite	ec, 1988.	•			
Po	or uma Geog	gr <b>afia nova:</b> da	crítica da	Geografia a	uma Ge	eografia c	crítica.	6. e	d
São Paulo:	Edusp, 2004.	(Coleção Mílto	n Santos).						

SILVA, Lenina L. S. Lembranças de alunos, imagens de professores. Natal: Observatório RH-NESC UFRN, 2008.

SILVA, Lenira R. da. **Do senso comum à Geografia científica.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_ . **A não espacialidade geográfica e a questão da terra.** Natal: Ed. Universitária, 1989. (Coleção Sala de aula).

SODRÈ, Nélson W. **Introdução à Geografia:** Geografia e ideologia. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 2008.

TONINI, Ivaine M. **Geografia escolar:** uma história sobre seus discursos pedagógicos. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

TRIVIÑOS. Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

TUAN, Yi- Fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982.

VESENTINI, José W. (org.). Geografia e ensino: textos críticos. Campinas: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. Repensando a Geografia escolar para o século XXI. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIEIRA, Renata de A. Implicações pedagógicas da abordagem histórico-cultural: aproximações. *In:* ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009. p. 3998-4009.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WAGNER, Philip L.; MIKESEL, Marvin W. Os temas da Geografia cultural. *In*: CORREA, Roberto L.; ROSENDHAL, Zeny. (orgs.). **Introdução à Geografia cultural.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

ZANNATA, Beatriz A. As referências teóricas da Geografia escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 2, 2010.

# APÊNDICE(S)

## **APÊNDICE A**

## Depoimento dos Partícipes

## PROF. ARDÓSIA - ESCOLA M.C.F

Tenho 26 anos e sou natural de Recife (PE). Minha família é composta por mim, meus pais e o meu irmão mais jovem. Sou solteira e resido com os meus pais. Meu pai é aposentado pela Polícia Federal e minha mãe é dona de casa, mas tem formação em técnica de Enfermagem. Atualmente, moro no bairro de Nova Parnamirim, no município de Parnamirim (RN). A minha jornada de trabalho é de 24 aulas semanais em uma (1) escola, durante o turno matutino.

A maior parte da minha infância eu passei em Roraima, mais precisamente na cidade de Boa Vista. Brincava muito de queimada. Lá tinha muitas praças, parques, quadras. Só estudei em escola pública no período em que morei lá (da 2ª à 7ª série), pois era difícil encontrar escola privada. Quando morava lá disseram ao meu pai que as escolas públicas eram melhores e que existiam pouquíssimas escolas particulares.

Atualmente, estou fazendo graduação em Espanhol no IFRN. Eu resolvi fazer Espanhol por uma paixão, pois eu sempre gostei da área de Letras, mas não fiz a minha primeira graduação em Letras por que, sei lá! Coisas da vida! A gente vai fazendo outras opções. Faço o curso de licenciatura em Espanhol no turno vespertino e à noite é o momento de relaxar e de estudar. Eu fiz a opção por não trabalhar os três expedientes, para não enlouquecer.

Os meus pais não eram muito rígidos em termos de valores; já a minha mãe teve uma educação muito rigorosa, pois meu avô era muito rígido. Mas, em muitos aspectos, ela não concordava com a forma como ela foi criada, então ela não foi muito rígida comigo e com o meu irmão, mas eles sempre tiveram aquela preocupação que nós fôssemos muito educados e tratasse as pessoas muito bem; isso eles sempre fizeram questão. Se a gente tivesse um comportamento que eles não estavam de acordo, então chamavam a atenção de uma forma mais veemente, mas sempre foi uma relação muito tranquila, muito próxima.

Meus pais eram presentes no acompanhamento pedagógico; sempre que havia eventos, eles compareciam. O meu pai às vezes não ia por causa do horário de trabalho dele, às vezes estava trabalhando. Nesse aspecto, a minha mãe era mais presente; frequentemente ia às reuniões. Eu sempre fui muito dedicada aos estudos. Chegava em casa, fazia os trabalhos. Eu mesma tentava resolver meus trabalhos escolares, se eu não conseguisse é que pedia ajuda de minha mãe. Se meu pai estivesse em casa também ajudava. Eu sempre fui muito independente, nesse aspecto.

Eu adoro filmes, uma coisa que eu gosto muito é ir ao cinema, não tenho ido com a frequência que gosto por causa do tempo. Na televisão tem uns seriados que eu sempre acompanho. Gosto muito de ler também, até porque se eu não gostasse de ler estava difícil, né? Fazendo um curso de Letras! Atualmente minhas leituras estão voltadas para a minha área de trabalho e para o curso que estou fazendo. Eu tenho me dedicado mais às leituras acadêmicas. Também gosto de ler literatura estrangeira, aliás, sempre gostei mais de literatura estrangeira.

Eu acho que tudo que eu tenho hoje foi uma consequência da minha vida escolar, foi uma consequência do que eu aprendi na escola. Muitas vezes meus alunos me perguntam coisas assim que eu retenho da época da escola. Então, isso é muito significativo; é sinal de que ela teve uma importância muito grande pra mim. Muitas coisas, muitos valores também, eu aprendi com meus colegas e meus professores. Também graças ao que aprendi na escola é que eu tenho uma certa consciência sobre o meio ambiente: essa coisa de separação de lixo, sobre a preservação ambiental, essa noção de convivência pacífica com as pessoas. A questão da amizade, do companheirismo. Acho que foi um conjunto de valores que eu fui adquirindo ao longo da minha vida escolar

Dos anos iniciais do ensino fundamental, eu consigo me lembrar do ambiente da sala de aula. Lembro que tinha umas mesinhas pequenas e redondas, que eu sentava com mais três colegas sempre na mesma mesa e que tinha uns cabides que a gente pendurava as bolsas. Lembro que a professora "ficava no pé da gente" pra escovar os dentes depois do lanche. Lembro que a escola era perto da minha casa, que a minha mãe ia me deixar a pé e que eu reclamava porque não gostava da farda. Eu lembro que no final do ano teve uma apresentação que todo mundo ia de pijama. Quando eu cheguei na 5ª série, a diferença é que parecia que os professores eram mais rígidos, como se não tivesse mais aquela coisa tão paternal. Nos anos iniciais, a professora colocava a gente no chão, fazia círculos. Aí ela fazia perguntas sobre um bocado de coisas. Tinha atividades de pintar, de completar, de contar historinhas. Eu gostava muito de desenhar. Tudo que tinha desenho eu me dedicava bastante. No ensino médio, o impacto é que eu não suportava a disciplina de Física. Meu professor de Física era excelente, mas, por mais que eu estudasse não tirava nota boa; então eu ficava revoltada. Nunca fiquei em recuperação, mas a minha nota era no limite. Em compensação, eu comecei a gostar de História. No ensino fundamental, eu não tive bons professores de História, mas no ensino médio tive excelentes professores dessa disciplina. No 3º Ano, a minha turma era muito trabalhosa e os professores tiveram muita dificuldade para dar aula. A turma era muito bagunceira, mas, mesmo assim, pra mim e outros que eles perceberam que tinham preocupação em aprender, eles se esforçaram.

Quando eu estava terminando o ensino médio, eu queria fazer o curso de Direito; também houve influência do meu pai, que tinha muita vontade que eu fizesse esse curso. Acontece que meu pai também tinha respeito pela instituição IFRN, que na época se chamava CEFET. Ele queria que eu tivesse feito o ensino médio lá. Então ele disse: "Minha filha! Lá no CEFET também tem curso

superior". Então eu disse que iria ver os cursos que havia lá. Dessa forma, eu me inscrevi pra fazer o vestibular de Direito na UFRN e Geografia no CEFET, pois dos cursos que havia lá eu me identifiquei mais com Geografia. Naquele momento não era meu objetivo trabalhar com Geografia. Não passei na UFRN, mas passei no CEFET. Então eu fiquei fazendo, simultaneamente, a licenciatura em Geografia no CEFET e estudando em cursinhos pré-vestibulares para tentar passar no curso de Direito da UFRN. No ano seguinte, tentei a aprovação no curso de Direito, mas não consegui passar novamente; então eu desisti de Direito. Aí, fui terminando o curso de Geografia e concluí minha graduação no início de 2007.

Eu considero que saí da faculdade com um preparo bem razoável para ensinar Geografia, principalmente em comparação com outras pessoas que eu conheço e que fizeram graduação em outras universidades. Eu creio que não cheguei em sala de aula e fiquei perdida como muitos de meus colegas. Eu considero que saí com um arcabouço de conhecimentos bastante relevante. Agora, quando você sai da faculdade e começa a dar aulas, tem coisas que você tem que adaptar à realidade, que você tem que saber aplicar; principalmente essas coisas ligadas à metodologia. É verdade que eu paguei disciplinas como *Didática* e *Métodos e Técnicas de Ensino em Geografia*, mas o que eu percebi foi que aqueles métodos e técnicas tiveram que ser adaptados à realidade da sala de aula. Eu acredito que, em termos teóricos, eu tive uma boa base na graduação, apesar de achar que poderia ter sido melhor, pois eu acho que o curso teve uma carga muito pesada de disciplinas pedagógicas e nós, alunos da graduação, combatemos muito isso. Não é que não devesse ter, mas nós precisávamos mais de conhecimentos específicos da disciplina.

Quando eu era estudante no ensino fundamental, me lembro de que nas aulas de Geografia a gente fazia muito mapa. Pintar as regiões, identificar as capitais, os estados. Somente na 8ª série é que os professores trabalharam mais os aspectos políticos e econômicos e tentavam fazer uma aula um pouco mais diferente, sem ter somente que decorar o assunto. Na 8ª série se usavam apostilas. Eram apostilas que já vinham prontas, com muito mais informações sobre o sul e o sudeste, quase sem conteúdos da região nordeste. A matéria era muito resumida. Além da apostila, a aula era basicamente quadro e giz e responder questionários. No ensino médio melhorou substancialmente a forma de tratar o conteúdo. Passou a existir uma visão mais crítica, a ter ser um conteúdo mais reflexivo e começamos a ver mais o porquê das coisas. Todavia, os recursos metodológicos continuaram sendo os mesmos, ou seja, aulas expositivas, apesar de mais dialogadas. Às vezes, o professor passava um seminário.

Na verdade, quando eu era estudante do ensino fundamental, não me lembro de ter estudado os conceitos básicos da Geografia. No ensino médio, foi feito de forma muito superficial: em apenas uma aula, eram vistos todos esses conceitos. Eles só foram discutidos mesmo no período da faculdade. A noção de paisagem na educação básica é a de que seria um ambiente natural, sem modificações pelo

ser humano e que eram, necessariamente, coisas bonitas. No ensino médio, pelo menos, a paisagem não era retratada como algo necessariamente bonito, mas continuava sendo aquilo que era visível.

Paisagem, para mim, é uma determinada área do ambiente que a gente pode perceber não só, necessariamente, através da visão. Eu acho que a paisagem não é percebida só pela visão, mas sim pelos sentidos como um todo. Você pode não ver a paisagem, mas pode senti-la pelo cheiro, pela audição. Além disso, pode ser algo que não seja necessariamente bonito. Acho que essa minha concepção de paisagem tem a ver com o fato de ter trabalhado com educação inclusiva, pois já tive alunos com síndrome de Down e alunos com surdez. Aliás, no meu próprio curso de graduação eu paguei uma disciplina intitulada *Educação Inclusiva*. Essa concepção de paisagem também tem a ver com o que os professores da graduação traziam para a gente discutir.

A minha monografia se intitula *Formas de trabalhar o conceito de espaço geográfico para pessoas com deficiência visual*. Nesse caso, eu também tive de ler sobre os outros conceitos fundamentais da Geografia, contudo, o que tive que refletir mais foi sobre os conceitos de espaço geográfico e de paisagem.

Nas minhas aulas eu sou muito brincalhona com os meus alunos; então eu procuro deixar a minha aula mais suave, apesar de ter momentos em que você tem que pegar mais pesado. Eu procuro dialogar com eles; faço muitas perguntas. Gosto que eles reflitam e dou exemplos envolvendo todos na sala. Gosto de trazer filmes, mas nem sempre é possível porque há turmas em que eu não tenho dois horários consecutivos. Isso gera uma dificuldade porque você fica fragmentando o filme em duas ou três aulas e eles acabam perdendo o interesse. Quando eu vou trabalhar com filmes, geralmente eu converso antes com os alunos e explico qual é a temática do filme e digo o que é que eles devem prestar atenção, pois, depois do filme, eu irei fazer umas perguntas relacionando com o conteúdo Também gosto de fazer atividades com recorte e colagem. Por exemplo, eu encaminho que eles montem a pirâmide etária utilizando papéis de texturas e cores diferentes. Eu costumo fazer essa atividade com os dados de Parnamirim, de Natal, do RN, do nordeste e do Brasil, pois está mais próximo da realidade deles. Até porque se a gente traz uma informação de um lugar muito longe, eles dizem: "o que isso tem a ver comigo?". Então, nessas atividades mais práticas, eu gosto de aproximálos da realidade deles. Outra atividade que gosto de encaminhar são os mapas táteis, os quais são um recurso da educação inclusiva. É um mapa confeccionado com texturas diferentes. O objetivo principal é lidar com os deficientes visuais, mas acaba servindo para todos os alunos, porque na medida em que ele vai construindo, ele vai tendo cuidado com os limites, então ele vai internalizando também aquela informação. Por exemplo, no caso do mapa dos biomas do Brasil, para cada bioma ele escolhe ume textura e uma cor diferente; de preferência, bem contrastantes. Os alunos gostam muito de fazer esses trabalhos práticos. A única coisa que fica faltando, nessa atividade, são os nomes em

Braile. Mesmo não tendo alunos cegos nas turmas que leciono, eu vejo o lado deles construírem o mapa, de fazer uma atividade diferente.

Eu seleciono os conteúdos de Geografia a partir de vários livros, principalmente aqueles que eu me identifico mais. As turmas de 7º e 8º anos receberam livro de Geografia, contudo as turmas de 6º ano não receberam, pois não havia livros suficientes para todos. Nesse último caso, eu tenho que anotar muito no quadro e, algumas vezes trazer algum texto, ou então eu pego os livros na biblioteca e levo para a sala de aula. Não existem livros suficientes para todas as turmas de 6º ano, mas a quantidade é suficiente para trabalhar uma turma por vez.

Eu também gosto de trabalhar leitura com meus alunos, até por que eles têm muita dificuldade em ler e interpretar; então eu leio junto com eles. Eu também gosto de pedir que eles façam resumos. Peço para eles tirarem as ideias do texto; pelo menos listarem os tópicos principais através de perguntas. Gosto muito de passar bastante exercício e dou um tempo para eles responderem; depois eu corrijo, mas antes eu procuro saber o que eles responderam. Também faço testes, trabalho de pesquisa e, às vezes, seminários.

Quando eu vou trabalhar o conceito de paisagem, geralmente eu converso com eles e vou colhendo as primeiras impressões que eles têm. Aí eles vão falando e eu vou discutindo com eles esse conceito. Eu também peço para eles desenharem o que eles entendem que seja uma paisagem e explicarem porque aquilo que eles desenharam é uma paisagem. Também peço para ilustrarem o caminho até a escola e pergunto se aquilo se trata de uma paisagem. Eu acho que o desenho é uma forma mais concreta deles representarem esse conceito.

Eu acho que a remuneração de professor não é condizente com o trabalho que você faz, com as exigências que são feitas, principalmente na esfera municipal e estadual. Está melhorando um pouco agora com essa questão da lei do piso, porque, pelo menos isso, os governantes têm que cumprir. Tem gente que diz assim: "você tem férias duas vezes por ano, só trabalha de manhã e ainda reclama". O que essas pessoas não veem é que numa manhã você gasta energia de um dia inteiro. Você chega em casa exausto e ainda tem que preparar aula, elaborar prova, corrigir testes, etc. As pessoas não veem o conjunto do seu trabalho. A sua ocupação não se restringe apenas ao seu local de trabalho. É uma profissão muito desgastante.

A estrutura física da escola é boa, mas o problema é que os próprios alunos danificam a escola: quebram carteiras, danificam janelas. Aí, como se trata de uma escola pública, tem toda uma burocracia que faz com que demore a vir consertarem. No período do verão, as salas ficam um pouco quentes porque, dos três ventiladores da sala, sempre tem um ou dois quebrados. Os recursos metodológicos são satisfatórios, pois a gente tem DVD, TV, projetor multimídia. Só a sala de informática que está sem os equipamentos funcionando normalmente. Temos mapas, temos globos.

Recursos até que existem, o que falta mesmo é o tempo para preparar uma aula para utilizar esses recursos.

Na verdade, eu não tenho interesse em continuar como professora da rede municipal porque eu acho que não tem me proporcionado as condições financeiras adequadas ao meu trabalho. Além disso, não oferece as devidas condições para se fazer uma pós- graduação. Não é muito fácil para a rede municipal liberar o professor para fazer uma pós. Assim, eu não me vejo abandonando a educação, mas o que eu quero é ir para um setor da educação que ofereça melhores condições de remuneração em função do meu trabalho. O meu objetivo é trabalhar em instituições de ensino federais (IFRN, UFRN). Eu tenho mais interesse em trabalhar no ensino médio ou superior. A minha tendência é continuar na educação, mas eu pretendo ficar na área de espanhol, onde eu estou terminando uma licenciatura. Inclusive eu pretendo fazer concurso na área de espanhol, como também almejo fazer minha pós-graduação nessa mesma área, todavia, eu não descarto a possibilidade de sair da área de educação.

#### PROF. BASALTO - ESCOLA L.M.F

Tenho 50 anos e nasci em Natal (RN). Tenho duas licenciaturas: uma em Física e outra em Geografia. Meu pai era pernambucano e a minha mãe é potiguar. Meu pai era representante comercial e a minha mãe trabalhava nos Correios. Sou o caçula de uma família de cinco filhos. Moro no bairro de Cajupiranga, em Parnamirim (RN). Sou casado e tenho três filhos, todos professores. Aos 12 anos fiquei órfão de pai. A minha jornada de trabalho é de 41 aulas semanais, distribuídas entre o turno matutino e vespertino.

Quando eu estudava no preliminar, o meu pai me levava pra escola e no caminho tinha uma padaria e papai comprava um pastel muito gostoso para eu comer no lanche. Da 1ª a 4ª série, estudei na Escola Manoel Dantas, no Bairro do Tirol. Nessa época, eu me lembro de um fato que me marcou até hoje. Eu fazia o 1º ano e gostava de desenhar e pintar. Um dia, eu fiz um balão, colori, virei pra professora na maior ansiedade do mundo. Eu fiz um trabalho bem feito e mostrei pra ela. Ela se virou pra mim e disse: "esse desenho está muito ' apapagaiado'. Aí me devolveu. Nunca mais pintei nem desenhei. Aquilo ali pra mim foi um banho de água fria. Às vezes uma palavra que o professor diz afeta muito; isso aí ficou marcado. Pra mim, foi traumático. Se isso aconteceu comigo pode acontecer com qualquer aluno. Se o aluno fizer qualquer coisa, um rabisco, você tem que incentivar, dar uma palavra de incentivo. É na educação infantil onde você prepara o aluno.

Eu gostava de pegar azeitona, subia o morro e ia pra via costeira, praia de Barreira d'Água para tomar banho lá. Na época era só mato e duna. Depois que meu pai morreu, quando eu tinha 12 anos, as condições socioeconômicas da família decaíram pois, apesar da minha mãe ser funcionária federal, naquela época funcionário público ganhava uma merreca, mal dava pra se manter. Hoje todo

mundo quer ser funcionário federal. Minha adolescência foi na Bahia. Na verdade, eu não tive adolescência, quando eu tinha 16,17,18 anos eu já tinha responsabilidade de um homem feito.

Fui criado tendo hora pra dormir, acordar, almoçar. Apanhei muito de cinturão, tomei castigo; do pescoço pra baixo era canela. Meu pai batia mais nas mãos e eu agradeço a ele por isso. Esses meninos de hoje não estão respeitando ninguém. Estão criando os filhos sem ter limite; tudo na vida tem que ter limite.

Meus pais não acompanharam muito meus estudos na escola, até porque meus dois irmãos era quem dava muito trabalho. Eu sempre fui aquele aluno de 9 e 10. Nunca repeti o ano, nem nunca fiquei em recuperação. A minha madrasta é quem ia às reuniões na escola.

Gosto muito de assistir filmes em casa, principalmente documentários, mas não gosto de ir ao cinema. Gosto de ler livro sobre a II Guerra Mundial e gosto de viajar, principalmente de carro.

Eu posso dizer que nunca precisei fazer um cursinho para passar num vestibular. A escola pública que eu estudei naquela época era realmente uma boa escola. Eu realmente aprendi naquela escola, não era como essa escola pública de hoje. Antigamente, quando o aluno não queria nada ia para a escola privada. Na minha época de escola pública, eu comprava livro e comprava farda; o governo não dava livros. Inclusive, houve um período, na escola Sebastião Fernandes, no ensino fundamental, que eu ia para a escola pela manhã e ia à tarde pra estudar carpintaria, técnicas comerciais, técnicas industriais e técnicas agrícolas. Na oficina de carpintaria, a gente é quem consertava as carteiras da escola e tinha um professor que ficava orientando. Hoje, se fizer isso vão dizer que é trabalho infantil. Então, eu atribuo a boa formação que eu tenho à escola daquela época. Antes existia um respeito com professor, com coordenador, com o funcionário da escola; hoje em dia, esses meninos não respeitam ninguém.

Através da escola eu aprendi a conviver socialmente, a respeitar as pessoas. Aprendi a ter disciplina, o que é de importância fundamental. Tanto é que quando eu fui pra Marinha, eu não tive problema. O que eu aprendi na escola sobre Geografia, Matemática, História, me serve até hoje. Na minha época de escola fundamental, eu aprendi a fazer redação, era uma coisa comum naquela época fazer redação, por isso que hoje eu tenho facilidade para escrever; toda semana a gente tinha que fazer uma redação. Hoje, para o cara fazer uma redação é a maior dificuldade, porque não foi acostumado com isso. Se diz que naquela época as matérias eram decorativas, mas na verdade você aprendia, tanto que eu não me esqueci do que aprendi no ensino fundamental e médio. Tem coisas que você tem que memorizar mesmo. Regra gramatical é regra mesmo, você tem que decorar para aprender.

Eu sempre estudei em escola pública. Só estudei em escola particular no preliminar, na Escola do Carequinha, no Barro Vermelho. Depois eu fui para a escola Manoel Dantas, no bairro do Tirol. Eu

passei do preliminar para o 2º ano, pois eu já estava adiantado, já lia e escrevia tudo. Da 5ª à 7ª série, estudei na escola Sebastião Fernandes. Nessa época, com meus 15 ou 16 anos, eu fui para a Marinha. Depois eu fui estudar, à noite, na escola Augusto Severo. Lá, eu fiz a 8ª série. No meu ensino fundamental, a escola tinha disciplina, os professores eram rigorosos. Não tinha aquela coisa de Ministério Público, Estatuto da criança e do Adolescente. Então, a coisa fluía muito naturalmente. O aluno tinha consciência dos seus direitos e de seus deveres. O aluno tinha que entrar no horário e sair no horário. Não tinha a questão da greve, os professores não faltavam, era muito difícil. Quer dizer, a qualidade era outra. Todo o tempo da aula era preenchido com conteúdos e tarefas. A gente estava sempre ocupado com alguma coisa. Os recursos didáticos eram o giz e o quadro-negro, mas a qualidade era melhor do que hoje que tem tudo. Eu acho que isso tem a ver com disciplina, com comportamento. O professor colocava a matéria no quadro e depois passava um exercício; era essa a rotina. A gente se sentava em dupla nas carteiras, era uma carteira grande. Eu também me lembro que as turmas não eram cheias. As turmas tinham cerca de 20 alunos, então o negócio fluía, tinha como a professora dar atenção individualmente, de passar de uma em uma carteira. Hoje em dia não tem como fazer isso, pois é aluno demais, em função do tempo e da quantidade. Eu sempre passei por média, nunca fiquei em recuperação. Os trabalhos em grupo eram feitos em sala, não era pra fazer em casa. No ensino médio, eu fiz um curso técnico em processamento de dados. Eu só estudei Química, Física, Matemática, Biologia, Geografia no 1º ano, pois no 2º e 3º ano foi só matéria técnica. Era no turno noturno, pois durante o dia eu estava na base naval. Aí era um negócio mais aberto, não tinha tanto rigor quanto no ensino fundamental, era mais relaxado. O curso era de três anos.

Fiz minha graduação em Física na UFRN e a de Geografia no IFRN. A estrutura do IFRN era muito boa, pois em cada sala tinha um retroprojetor. Outra vantagem é que era tudo perto, quando se queria resolver alguma coisa, diferentemente da UFRN. No curso de Física da UFRN, o professor bom é aquele que reprova a turma quase toda, e não pode ser assim. Um cara que termina um curso desses vai querer fazer a mesma coisa. Eu tenho uma especialização em Física, voltada para o ensino de Física no nível médio.

Na minha época de estudante não tinha esse negócio de bullying, o negócio era mais leve. Hoje, logo cedo esses meninos têm acesso a coisas que a gente não tinha naquela época. A sociabilidade com os colegas era muito boa.

Na minha época de ensino fundamental, o que era ensinada era a geografia física, pois era na época da ditadura e você não poderia falar em geopolítica. Então o assunto era: clima, vegetação, hidrografia, estudar os países e suas capitais, as regiões. Praticamente, era só geografia física; geografia humana, ninguém nem falava. A questão do meio ambiente era algo que não se falava, ninguém se incomodava com isso. As aulas de Geografia era aquela coisa mecânica. Tinha aquele negócio de chamada oral, e você tinha que saber, por exemplo, as capitais dos países, os tipos de

vegetação, o nome dos rios. Os recursos metodológicos eram só quadro e giz, não havia sequer globos e mapas. Era escrever no quadro, resumir o livro. Passavam-se questionários imensos para estudar. Então, você tinha que decorar qual era o rio mais importante do estado de São Paulo, onde nasce o rio Amazonas, onde nasce o rio São Francisco, qual a extensão desses rios. Durante o ensino médio, como eu fiz um curso técnico, eu só vi Geografia no 1º ano. Tudo continuou a mesma coisa do ensino fundamental. A metodologia era a mesma: quadro e giz, copiar e cobrar nas provas. Lembro que havia uma professora que olhava a quantidade de páginas que você escrevia, se escrevesse só uma página, a nota era baixa, se escrevesse três páginas, a nota era boa. Eu acho que ela nem lia o conteúdo dos textos.

Eu comecei a minha atividade como professor lecionando contabilidade, num curso técnico de contabilidade em Goianinha. Toda noite eu saía daqui para dar aula em Goianinha. Eu consegui lecionar contabilidade porque eu tinha feito um curso técnico de contabilidade de nível médio. Eu dava aula de contabilidade nos primeiros anos e dava aula de estatística no terceiro. Minha esposa queria que eu deixasse a profissão de representante comercial para ser professor, pois eu viajava muito. Aí, eu soube que tinha um cursinho pré-vestibular bancado pela prefeitura em Canguaretama. Eu fazia o curso de História na UFRN, mas fui dar aula de Geografia nesse cursinho. Aí, eu comecei a gostar de Geografia. Depois, começaram a surgir convites para outras escolas privadas. Assim, eu fazia o curso de História, mas dava aulas de Geografia. Até que chegou um dia em que um cursinho me chamou para dar aula de Geografia, mas quando viu que eu não tinha o curso, resolveu chamar outro cara. Foi nessa época que surgiu o curso de Geografia no IFRN, então eu fiz o vestibular, passei e disse: "Vou terminar". Se o problema era o diploma, agora eu tinha um. Agora sim, vamos dizer que a Geografia veio por uma contingência do destino. Na escola de propriedade da minha esposa, eu dou aula de Matemática e de História, quem dá aulas de Geografia são outros professores. Eu não leciono Geografia na escola de minha esposa, porque é mais fácil encontrar, no mercado, professor de Geografia do que professor de Matemática, então, é por isso que eu prefiro dar aula de Matemática do que Geografia.

No ensino fundamental, paisagem era tudo aquilo que se conseguia ver. Todavia, os professores não entravam muito na questão da paisagem, justamente para evitar que entrassem em determinados assuntos que não interessavam ao governo militar, como, por exemplo, falar de favela, de esgoto a céu aberto, coisas que incomodavam o sistema. Então, a coisa era trabalhada de forma bem objetiva, bem cartesiana. A gente via a questão da paisagem, mas só era trabalhada a questão da paisagem natural. No ensino médio, em nenhum momento foi trabalhado o conceito de paisagem nas aulas de Geografia.

Eu estou trabalhando clima, vegetação, aí, depois vem paisagem rural e paisagem urbana. Eu sigo a sequência do livro. Depois, vêm problemas ambientais rurais e problemas ambientais urbanos.

Os primeiros conceitos que eu trabalho no 6º ano são paisagem, espaço e lugar. Eu acho esses conceitos abstratos. Acho que fica difícil para eles fazerem a diferença. Eu trabalho os conteúdos da parte geológica com várias amostras de rochas e minerais que eu tenho. Eu gosto muito da parte física da Geografia. Eu trabalho a parte da Geografia humana usando muitos exemplos do dia a dia. Por exemplo, pra falar de globalização, eu começo falando de marca, de shopping. Todos eles conhecem um shopping center. Todos eles gostam de shopping center, de roupa de marca. Peço para eles verem embalagens de creme dental, de sabonete, para eles verem exemplos de transnacionais. Aí, eles entendem o que é globalização. Com os conceitos prévios que eles têm, você trabalha o conteúdo que quiser.

Paisagem, pra mim, é o conjunto de elementos naturais e culturais que podem ser vistos num local. Muitas vezes, o aluno pensa que uma fazenda, uma plantação, é uma paisagem natural, mas não é. Nesse caso, não podemos incluir apenas os aspectos físicos, mas também aqueles criados pelo homem. Aí tem a paisagem natural, a paisagem cultural. Eles acham que, sendo dentro da cidade, é paisagem natural, mas não é, porque o homem já modificou o meio ambiente.

Eu trabalho o conceito de paisagem utilizando muitos slides, utilizando muitas imagens. Eu mostro as imagens e vou explicando o que é paisagem natural, paisagem cultural, etc. Apesar do livro ter várias imagens, é melhor você usar o retroprojetor, porque a imagem fica bem grande.

Aqui em Parnamirim, as condições salariais melhoraram um pouco depois do plano de carreira. Não foi lá essas coisas, mas melhorou. Eu não tenho o que reclamar. Quanto à remuneração, eu acho que a tendência é mudar. Eu acho que já se iniciou um processo sem retorno. Essa questão da melhoria da remuneração do trabalho do professor é um processo sem volta. Poderá ter alguma dificuldade se entrar um governo mais conservador, aí o negócio pode ter um retrocesso. Eu nunca fiz uma greve na minha vida. Eu acho que se abusa do direito de greve. Eu espero melhoras com a lei do piso. Com essa lei, eu vejo melhoras adiante, para quem segue a carreira do professor. Eu pretendo continuar como professor até a minha aposentadoria, pois, apesar das dificuldades, eu gosto do que faço.

Minha relação com os colegas de trabalho é muito tranquila, aqui a turma é muito boa. A escola tem uma boa estrutura física e dispõe de um espaço amplo; contudo, o que falta é manutenção, pois os alunos costumam depredar a estrutura física da escola. A escola dispõe de TV, DVD, Datashow. Poderia ter mais cuidado com a manutenção, pois o laboratório de informática está com o ar condicionado quebrado já faz algum tempo.

## PROF. GRANITO - ESCOLA A.C.S

A minha mãe é natalense e o meu pai curraisnovense. Tenho 38 anos e nasci em Natal/RN. Moro na COOPHAB, em Nova Parnamirim, município de Parnamirim (RN). Sou divorciado e tenho um filho de dois anos. Além de professor, também trabalho na polícia civil. A minha jornada de trabalho é de 18 horas na educação e 30 horas na polícia civil.

Considero-me de uma família pobre, pois meu pai era militar e depois tornou-se funcionário público federal na UFRN. Nessa época, funcionário federal não ganhava muito. Atualmente, ele foi relocado para o RS, mas está prestes a se aposentar. Minha mãe foi funcionária do BANDERN, depois foi trabalhar no Tribunal de Contas do estado. Ela não é concursada, pois entrou antes da constituição de 1988; ela conseguiu o emprego por indicação.

Enquanto criança e adolescente, nunca houve necessidade que eu trabalhasse para ajudar no sustento da família. Minha mãe sempre defendeu que eu deveria estudar para depois trabalhar, mas, se dependesse do meu pai, eu deveria trabalhar logo cedo. Eu mesmo só comecei a trabalhar muito tarde, depois que terminei a faculdade, quando eu já tinha 25, 26 anos. Foi quando eu fiz concurso para professor e passei. Atualmente moro sozinho, pois o meu filho mora com a mãe.

Entre os anos de 1975 e 1977 morei no RJ, pois o meu pai era militar e foi transferido para lá. Depois, nós voltamos para Natal e moramos primeiramente no Alecrim e depois no conjunto Santa Catarina. Nós nos mudávamos bastante porque morávamos de aluguel. Minha família é evangélica, então, quando criança, eu frequentava a igreja Assembleia de Deus. Hoje, eu não tenho muito tempo para frequentar a igreja, mas ainda me considero evangélico. A minha infância, no bairro do Alecrim, não tinha como eu brincar na rua, pois era uma avenida muito movimentada, era a rua do cemitério do Alecrim que ligava esse bairro ao bairro da Ribeira. Como tinha muito trânsito, eu ficava em casa e brincava mais com os meus primos, eu não tinha muitos amigos. Já quando eu me mudei para o conjunto Santa Catarina, com 4 ou 5 anos de idade, achei melhor, porque era uma casa de conjunto. Lá não tinha muito trânsito e havia muitos terrenos baldios, então dava pra brincar na rua, eu fiz mais amizades com os garotos da vizinhança.

Em 1983, fomos morar em Nova Parnamirim. Na época era uma "aldeia"; era só mato; hoje, é o centro de Nova Parnamirim. Era o chamado conjunto do IPE. Além do conjunto, só havia uma granjas. De onde morávamos até o conjunto Pirangi, o percurso era feito numa estrada de carroça, hoje é a Avenida Abel Cabral. A grande vantagem é que já era uma casa própria. Era longe, mas a casa era da gente, ainda mais que sempre nos deslocávamos para o bairro do Alecrim, onde morava a minha avó. No conjunto do IPE havia muitas casas, mas que foram sendo ocupadas aos poucos, e nós fomos uma das primeiras famílias a se mudar para lá. Era muito esquisito, e para completar a gente morava na última rua do conjunto. Posso dizer que sou um privilegiado, pois eu vi todo o crescimento de Nova Parnamirim.

Minha mãe fazia questão que a gente fosse para a igreja no Alecrim todos os domingos. Só no final da década de 80 é que passamos a frequentar a Assembleia de Deus do bairro de Candelária. Nessa época eu passei a estudar no conjunto Pirangi. Meu passatempo era jogar futebol e jogar dominó.

Eu era muito individualista na minha juventude, eu nunca fui de sair para festas. Nunca tomei gosto de sair com amigos, de beber, justamente por causa da minha religião. Foi por isso, também, que comecei a namorar tarde. Sempre havia hora de dormir, de acordar, de sentar à mesa para as refeições e havia muitas restrições para sair à noite.

No início da minha vida escolar havia um horário para fazer as tarefas de casa, as quais eram acompanhadas pela minha mãe. Meu pai já me deixava mais solto, ele só não queria que eu fosse reprovado no final do ano. Com o passar do tempo, minha mãe deixou a responsabilidade por minha conta. Eu nunca fui aquele aluno 100%. Sempre fui aquele aluno mediano. Às vezes, passava na recuperação, "me arrastando", mas passava. No ensino fundamental, eu não gostava de Matemática, era o meu ponto fraco, mas eu conseguia passar na recuperação, às vezes, o professor dava uma ajuda. Até a 7<sup>a</sup> série, eu estudei em escola pública. Na 8<sup>a</sup> série, minha mãe resolveu me colocar numa escola privada, no bairro do Alecrim. Foi um dos piores anos de minha carreira estudantil. Eu sempre tinha estudado em escola pública e a diferença para a escola privada era grande: a média para ser aprovado era outra, o tipo de ambiente era diferente, a quantidade de alunos em sala era diferente, a exigência dos professores, as normas disciplinares; tudo era diferente. Então foi um choque. Eu consegui passar de ano, mas foi muito difícil. Enquanto na escola pública eu ficava em recuperação em uma ou duas disciplinas, precisando de pouco, na escola privada, eu fiquei em recuperação em três disciplinas e precisando de muitos pontos. Inclusive, eu só consegui passar em Matemática no chamado "conselho de classe". Então eu disse a minha mãe: "Eu não quero continuar em escola particular". Nesse ano, minha mãe também me pressionou pra eu fazer o PROTECNICO, para fazer a ETFRN. Então, pela manhã eu estudava na escola privada e saía de lá direto para a ETFRN, para estudar no PROTÉCNICO. Era muito cansativo. Eu nem jantava, pois não dava tempo de ir em casa. Eu fiquei até o meio do ano no PROTÉCNICO, mas depois não aguentei o rojão. A minha mãe queria que eu estudasse na ETFRN por causa do meu primo que estudava lá.

Gosto de ler revistas, tais como *Isto É*, *Veja*, etc. O que eu assisto na TV é noticiário, telejornal. Não gosto de filme na TV e raramente vou ao cinema. Não vou ao teatro, mesmo tendo participado de peças de teatro quando era estudante do ensino fundamental.

Concluí a primeira fase do ensino fundamental na Escola Municipal Antônio Severiano, em Pirangi, onde também estudei a 5ª série. Na 6ª série, eu fui estudar na Escola Estadual Lourdes Guilherme, também no conjunto Pirangi. Eu me deslocava a pé de nova Parnamirim até a escola. Na

7ª série, eu fui para a Escola Estadual Sebastião Fernandes, no bairro do Tirol. Eu saí do Lourdes Guilherme por dois motivos: primeiro, porque era uma escola pública de periferia e a vagabundagem daquela época estudava lá, era "barra pesada"; segundo, porque eu fui reprovado em Inglês no ano anterior e meu pai descobriu uma espécie de lei que dizia que eu poderia ser aprovado se eu mudasse para outra escola que oferecesse outra língua estrangeira. Então, a escola Sebastião Fernandes era a única escola pública do ensino fundamental que oferecia a disciplina de Francês. O meu pai ficou muito chateado com a minha reprovação, porque mesmo não acompanhando os meus estudos, ele não queria que eu fosse reprovado. Além do mais, nesse ano em que fui reprovado, eu tinha começado a fazer um curso de Inglês. Eu fiquei em recuperação em Inglês, Português e Matemática. Aí, eu me preocupei em estudar mais para Português e Matemática, pois eu estava precisando de mais pontos, e nem liguei de estudar para Inglês; aí, deu no que deu. Na 8ª série, eu fui para uma escola privada no bairro do Alecrim, no turno vespertino. De lá, eu ia direto para o PROTÉCNICO, à noite, me preparar para o exame de seleção da ETFRN. Como eu não passei na escola técnica, eu fui fazer o segundo grau na Escola Estadual Floriano Cavalcanti, no bairro de Mirassol, pois em Pirangi não havia escolas de nível médio. Além disso, o Floriano tinha um bom acesso por meio de ônibus. O Floriano era uma escola enorme, ampla, porém não tinha muitos recursos, muitos instrumentos; a aula era na base do quadro e giz; não tinha aula de campo, recursos audiovisuais. O 1º ano foi muito light, pois mesmo ficando em recuperação em Matemática, eu passei de ano. Já no 2º ano foi uma confusão, pois tinha muito estagiário dando aula. Entrava um estagiário para dar aula, depois vinha outro para continuar o conteúdo. Chegou o momento em que eu perguntei uma coisa ao professor de Física e ele não soube me responder, porque ele não estava preparado. Aí veio um estagiário de Matemática para dar aula e "botou pra torar"; passou um conteúdo altamente complicado. Eu já não gostava muito de Matemática, não tinha uma boa base, então não tive condições de acompanhar. Junto a isso, coincidiu também dos meus pais se separarem nesse ano. Aí, eu fui para a recuperação precisando de muito e fui reprovado. A minha mãe ficou chateada, mas entendeu a situação. No ano seguinte, eu tive de repetir o 2º ano, mas com outro professor de Matemática, pois o professor do ano anterior era estagiário. Acho que esse foi o meu melhor ano no ensino médio. Comecei a namorar uma colega de turma que era uma excelente aluna e só tirava notas muito boas, e eu, para não ficar pra trás, eu me esforcei muito e isso ajudou bastante no meu desempenho. Então, eu vi que se dependesse de mim, eu teria sucesso. Assim, eu passei por média em todas as disciplinas. O 3º ano também foi muito light, continuei tendo um bom desempenho e passei por média.

Eu sempre gostei de Geografia, Ciências e Inglês. As minhas melhores notas eram nessas disciplinas. Eu gostava de ir à biblioteca do Floriano ver livros, revistas. Sempre que tinha horário vago ou eu ia jogar bola ou ia para a biblioteca. Lá tinha umas enciclopédias e eu gostava muito de ler sobre o sistema solar, as estrelas, os planetas, astronomia, essas coisas. Tinha um livro sobre Astrofísica que mostrava uns equipamentos para observar as estrelas, Às vezes, eu matava aula para ir

ler essas coisas na biblioteca. Eu lia e fazia anotações, pois naquela época era muito difícil computador ou internet. Eu também pedia para a minha mãe comprar revistas sobre esse assunto. Só que tinha um problema: para eu continuar nessa área ligada à Astronomia, eu teria que estudar muito a disciplina de Física e gostar muito de cálculo, coisas que eu tinha dificuldade. Mesmo assim, eu botei na cabeça que queria fazer o vestibular para o curso de Física. Então, eu comecei a fazer cursinho pré-vestibular gratuito, no próprio Floriano Cavalcanti, no turno matutino. Porém, o grande problema era que, durante o ensino médio, vivia trocando de professor, principalmente de Física e de Matemática, aquela coisa de estagiários.

Fiz o meu primeiro vestibular em 1993, para o curso de Física e passei na 1ª fase. Na 2ª fase, você só fazia prova das disciplinas específicas de cada área; no caso do meu curso, eram as disciplinas de Português, Matemática, Química e Física. Passei nas demais, mas fiquei reprovado na prova de Química. Aí eu pensei: "Tudo bem, é o meu primeiro vestibular e eu estou vendo como é que funciona a coisa". No ano seguinte, minha mãe me colocou num cursinho pré-vestibular. Mas, aí eu pensava: "se eu for fazer para o curso de Física, corre o grande risco de chegar no final do ano, eu fazer o vestibular, e não passar de novo." Então, eu vi que a Geografía era mais abrangente e a Física era muito aquela coisa de cálculo. Até hoje, eu gosto de Física, comprei até uma luneta pra mim. Contudo, eu não via porque insistir mais naquilo ali. Então, eu me decidi: "Vou fazer para Geografia". Ainda mais que nas disciplinas específicas não entrava cálculo, pois eram provas de Português, Geografia, História e Inglês, não entrava Química, Física e Matemática. Assim, eu fiz o vestibular para o curso de Geografia e fui aprovado. Eu terminei, primeiramente, o curso de bacharelado. Enquanto eu estudava na faculdade, eu dava aulas particulares de Inglês, pois eu havia terminado um curso dessa língua estrangeira. Quando eu comecei o curso de Geografia, eu não pensava em ser professor, eu fiz Geografia porque eu gostava; acabei virando professor porque, como se diz, "a onda levou" e o mercado de trabalho, para um bacharel, é muito restrito.

Na minha época de ensino fundamental, era só quadro e giz e, às vezes, usava-se o livro. Era só isso. O conteúdo era só, basicamente, Geografia do Brasil. As aulas eram muito chatas, porque era só aquela coisa de sentar e escrever. Tinha professor que mal explicava o assunto: ele ficava no birô e mandava a gente copiar o texto que já estava no livro, era só para transcrever para o caderno. Eram textos grandes. Fazer isso todo dia era maçante. Os conceitos básicos da Geografia eram trabalhados, mas os textos eram muito chatos e o professor mal explicava, tanto que eu nem me lembro o que foi explicado sobre paisagem naquela época. No ensino médio era, basicamente, a mesma coisa do ensino fundamental. A metodologia era a mesma: quadro, giz e cópia. Para piorar, houve um período em que ficamos sem professor de Geografia. Os conteúdos trabalhados eram mais ligados à Geografia do Brasil, às características das regiões. Não havia mapas; era um negócio muito teórico mesmo. Nunca

houve uma aula diferente. Os conceitos de paisagem, região, espaço geográfico, território, não foram trabalhados nas aulas de Geografia do ensino médio.

Eu procuro seguir os conteúdos que eu acho mais apropriados, por isso eu não sigo todos os livros de uma mesma coleção. Eu utilizo livros de autores diferentes nos quatro anos do ensino fundamental II. Eu passo o conteúdo e explico. Eu sei que é muito teórico, mas eu procuro fazer desenhos, procuro deixar bem explicado. Também procuro trabalhar com vídeos, contudo eu não tenho muito tempo para ficar na internet procurando vídeos para baixar, converter, passar para cd. Tudo isso leva tempo e eu só tenho o fim de semana para fazer isso e ainda tenho que me dedicar ao meu filho. No 8º ano, eu trabalho conteúdos de Geografia do RN, paralelamente ao conteúdo normal de Geografia Geral. Eu mostro fotos de paisagens do estado, vídeos de açudes sangrando no interior do estado, etc. Eu fui aluno e sei que a Geografia, se for trabalhada com muito texto, se torna maçante. Ainda mais que tem aquela história de Geografia é decoreba. Eu não sou professor que ensina o aluno a fazer isso. Eu passo o conteúdo, explico e digo a importância daquilo.

Paisagem, para mim, é tudo que pode ser observado num determinado lugar. Tudo que eu estiver observando naquele lugar faz parte da paisagem, seja feio ou bonito. Todos os elementos que estão no espaço, seja natural ou transformado, faz parte da paisagem. Eu trabalho o conceito de paisagem no 6º ano, logo no 1º bimestre. No 8º ano, eu faço uma retomada desse conceito, antes de começar o conteúdo sobre os continentes e países. Eu trabalho o conceito de paisagem para chegar ao conceito de espaço geográfico. Eu começo falando do conceito geral de Geografia. Aí, eu trabalho o conceito de lugar. Depois, eu procuro fazer com que ele entenda o que é paisagem e os tipos de paisagem: paisagem natural e paisagem construída. Depois disso, vem a questão de como o tempo transforma as paisagens. Aí, vem a ação humana e entra o conceito de espaço geográfico. A paisagem natural vai se transformar em paisagem construída pela ação do ser humano. Pra mim, isso é o básico da Geografia. Quando a turma dispõe do livro, eu mostro imagens de paisagens do próprio livro. Peço, também, que eles mostrem, no próprio livro, imagens de paisagens construídas e de paisagens naturais. Eu procuro fazer com que eles entendam a diferença entre esses dois tipos de paisagens. Eu também peço para eles desenharem esses dois tipos de paisagens.

As condições salariais do professor estão melhorando, pois já esteve muito pior. Agora, pelo desgaste que nós temos e devido à falta de interesse por parte da maioria dos alunos, a gente ainda ganha muito pouco. O nosso trabalho é muito subvalorizado. É uma profissão desgastante.

A minha relação com os colegas de trabalho é muito boa. Aliás, normalmente, eu não tenho uma relação tumultuada com ninguém. Eu chego na escola e já vou me adaptando às situações existentes. A gente vê um ou outro problema que existe, mas eu não sou de fazer tumulto.

A estrutura física da escola é muito precária. Essa escola é muito pequena. Não tem um local adequado para os alunos circularem. O pátio é pequeno e não tem uma quadra de esportes. Ela até que tem recursos: TV, DVD, Datashow, porém os computadores da sala de informática não funcionam, porque são bem velhos e estão precisando de manutenção. A lousa é do tipo quadro branco, sem o uso de giz.

Se eu tivesse oportunidade de fazer outra coisa, eu faria, por que eu vejo que não vale a pena, não só financeiramente, mas também do ponto de vista profissional. Todo profissional gosta de ver o resultado de seu trabalho e a gente, enquanto professor gostaria de ver o resultado do nosso trabalho no aluno, que é o nosso cliente, e a gente não vê. Então, profissionalmente, isso é frustrante. A maioria dos alunos não está nem aí, não querem nada; e, quando querem, é por obrigação e não por gosto. Não existe mais isso de estudar por gosto. Então, chega no final do ano e eu não vejo o meu resultado. O nosso trabalho não é reconhecido, não é valorizado. Eu tenho planos de sair da educação, só que eu não tenho tempo de estudar para concursos, para sair dessa vida. Apesar disso tudo, eu gosto do que faço. Eu sou do tipo que passei a ensinar logo cedo, pois fui estagiário, pelo estado, na escola Floriano Cavalcanti. Eu gosto de dar aula, mas eu não vejo resultado. Vou continuar na educação, porém por comodismo.

## PROF. DIABÁSIO - ESCOLA F.F.R

Tenho 47 anos e nasci em Natal/RN. O meu pai era radialista e a minha mãe sempre foi uma pessoa do lar. Sou o caçula de uma família de cinco filhos. Atualmente, moro no bairro da Cidade da esperança, em Natal (RN). Sou casado pela segunda vez e tenho uma filha de cinco anos. Minha jornada de trabalho é de 48 aulas semanais em duas escolas, numa delas também leciono a disciplina de História.

Era uma família com cinco filhos. Minha mãe era do lar e meu pai se virando com o carro de som, mas não faltava o feijãozinho no prato; não chegamos a passar necessidade. A melhor época foi na década de 80. Carro de som estava "bombando", mas aí a mídia começou a tomar lugar. Começaram a chegar as TVs locais e aí as pessoas preferiam anunciar na televisão do que em carro de som. Veio também as questões ambientais, dos decibéis, o que eu acho hipocrisia, porque o carro de som do meu pai não podia passar nas ruas do Alecrim, mas o trio elétrico dos políticos podia passar na época da campanha. Desde os 14 anos, quando passei a trabalhar com meu pai, eu passei a me autossustentar, não em termos de alimento, mas o ticket da escola, a roupa, o lanche da ETFRN, era do meu próprio suor. Acordava às 5 horas da manhã nos sábados para ir com meu pai pros bairros fazer propaganda, e no final de semana meu pai me dava uns R\$ 30,00 ou R\$ 40,00 pra esse trabalho. Foi muito bom pra mim, por que hoje eu vejo essa meninada que dizem que não pode trabalhar, tem que

estudar e tal. Eu sei que tem que estudar, mas o governo deveria dar a oportunidade de ensinar uma profissão realmente.

Meu pai tinha problema de alcoolismo e às vezes discutia com minha mãe, às vezes quebrava uma coisa ou outra. Naquela época minha mãe era muito submissa. Eu me lembro de que brincava de circo no quintal de casa. Pegava os lençóis pra fazer a lona do circo, botava as irmãs pra ser chacrete e botava uma bateria de lata. Então, eu sou um professor muito voltado pra área musical, sabe por quê? Por causa da gravadora, do carro de som. Hoje eu apresento um festival de música chamado MPBeco que ocorre em frente ao Palácio da Cultura, no mês de setembro.

A minha infância foi toda ouvindo música. Começava o dia ouvindo o programa do meu pai, e quando terminava o programa, lá vinha papai no seu carro de som já tocando música e fazendo propaganda e coisa e tal. Eu ficava falando que queria fazer bateria com lata de leite lá na garagem de casa e sempre pensei nessa onda de música ou de locução. Em 1976, viemos morar no bairro de Candelária e fui estudar no Colégio Estadual Luís Antônio. Comecei a estudar, mas com 14 anos fui trabalhar com meu pai no carro de som, fazendo propaganda pelo meio da rua. Já era uma coisa ligada ao texto, que aquilo tem um texto pra falar. Naquela época, o ensino público tinha uma qualidade muito boa, tanto que eu terminei a 8ª série no colégio Luiz Antônio e fiz aquele exame na ETFRN; passei no curso de Estradas em 1983, e concluí em 1988. Lá eu fui um pouco relapso. Aquelas coisas: as descobertas da adolescência, comecei a tomar umas cervejinhas, a ficar relapso nos estudos. Nesse mesmo período da ETFRN, eu coloquei uma gravadora, um estúdio de gravação de fitas K7. Quando eu terminei a ETFRN, houve propostas de estágios em firmas aqui em Natal, mas quando eu via o que pagava, o salário era muito pequeno comparado a minha gravadora, então eu não aceitava. Quando foi na década de 90, começa a entrar o CD no mercado e as coisas começaram a ficar difíceis para as gravadoras, pois para comprar um equipamento que gravasse um CD era caríssimo e eu não tinha capital para fazer isso. Aí minha mãe disse: "E aí, o que tu vai fazer da tua vida?" Então eu disse: "Agora, eu vou aproveitar os meus conhecimentos que eu adquiri no ensino fundamental e secundarista e vou fazer o vestibular".

Minha adolescência, em Candelária, foi muito boa, pois era um bairro em formação, tinha muito espaço pra jogar bola, muitas amizades, participei de colônia de férias no Conselho Comunitário do bairro. Era a fase de ir para a praia de Ponta Negra no domingo, de ir pro clube América; eu, apaixonado por música, ia ver os conjuntos tocando. Depois veio a fase da universidade que você pensa que o mundo é seu e você é "o cabeça" e quer mudar o mundo.

Em 1993, eu tentei o vestibular para Jornalismo e não consegui passar. Em 1994, veio aquela coisa: "Eu tenho que fazer uma faculdade." E aí, eu vou ser sincero, eu disse: "Eu vou fazer a faculdade que é mais fácil de ser aprovado na universidade; eu vou fazer para Geografía". Eu gostava

de Geografia, mas não era aquela coisa de morrer de amores por ela. Eu pensava da seguinte forma: "Eu faço pra Geografia, mas depois eu faço reopção para Jornalismo". Quando eu entrei na Geografia em 1994, eu comecei a fazer amizade com o pessoal, comecei a ir pra congressos. Então eu disse: "Minha praia é aqui mesmo".

Em 1995, o governo do estado fez um processo seletivo para quem quisesse ser professor, como serviço prestado, e eu passei. Eu passei nesse concurso, mas passei uma noite em claro pensando: "Eu nunca entrei numa sala de aula, como e que eu vou dar aula?" Quando fiz esse processo seletivo eu ainda estava no 3º período; não tinha pago Didática, nem Psicologia da Educação; não tinha feito nada disso. Aí eu pensei: "Meu Deus, se eu entrar na sala de aula e um aluno me fizer uma pergunta, o que é que eu faço?" Então, lá estava eu para dar aula na Escola Estadual Walfredo Gurgel, em Candelária. Eu conhecia muita meninada lá e pensei: "Esses meninos vão tirar onda da minha cara, eu não vou dar conta não". Então, eu cheguei no colégio e disse: "Ei, eu fui aprovado, mas não quero dar aula não, eu não vou dar aula não". Quando é no ano seguinte, a minha primeira companheira, que já era professora de Português, dizia: "Homem, que besteira, o ensino hoje não é mais daquele jeito não, da época da gente". Então, ela conseguiu que eu entrasse como estagiário no colégio Maria Ilka de Moura, no bairro de Bom Pastor. Eu entro no Maria Ilka de Moura para dar aula de Português para 5ª e 6ª série. À noite, para complementar a renda, eu ia pra faculdade e levava um Chevette com um isopor para vender sanduíche natural e suco para os alunos. Nessa época, consegui emprego numa escola particular da Zona norte. Aí foi minha primeira experiência e minha primeira decepção com o salário. Eu dava aula de Geografia e a hora/aula era R\$ 2,40. Então eu pensava: "Me disseram toda a vida que a escola privada pagava muito bem, a escola pública é que não paga". Era muito ruim o salário, mas aí eu disse: "Eu vou ficar por aqui, porque eu vou pegando experiência". Consegui outra escola em Igapó e fiquei dois anos trabalhando em duas escolas. Depois, eu trabalhei numa escola privada em Parnamirim, onde fiquei até 2004. Aí comecei a dar aula em escolas privadas, ganhei experiência e deslanchei. Em 2002, abriu concurso para professor em São Gonçalo do Amarante e eu passo. Em 2005, fiz um teste para dar aula numa escola privada em Santa Cruz e fui chamado. Nesse mesmo ano, eu passei no concurso para professor em Parnamirim, mas só fui chamado no início de 2007, foi quando deixei de lecionar em Santa Cruz.

Eu tenho que confessar que a Geografia não corre tanto na veia; não existe aquele amor de geógrafo. Eu acho bonito aquele geógrafo que pega os seus alunos num sábado, independente de ganhar dinheiro ou não, e faz uma viagem com os alunos. Então, o que é que aconteceu comigo: esse sistema político, essa escola pública, principalmente, me decepcionou muito. Eu tenho mais esse emprego como sustento da família do que aquela coisa prazerosa de dar aula. Tem gente que diz: "Por que você não muda?". Mas, a essa altura do campeonato, você chutar o pau da barraca e ir procurar alguma coisa é complicado, até porque mesmo não ganhando muito, você tem uma certa estabilidade,

de uma prefeitura e de outra. Ainda tem essa falta de estrutura, que é muito malvada. Isso ao longo do tempo vai lhe desgastando. Eu já tive estresse, ataque de pânico.

Na minha infância, havia liberdade para brincar na rua, principalmente quando fui morar no bairro de Candelária, a partir dos nove anos de idade. Era um conjunto habitacional com muitas áreas livres. No domingo, eu ia para a praia de Ponta Negra com um bando de meninos, comprava picolé. Minha mãe era uma mãezona, pois até os doze anos de idade fazia os pratos da gente. A família sempre ficava reunida nas refeições, que era um momento muito importante para o diálogo.

Minha mãe participava das reuniões na escola, apesar de não me acompanhar em casa com as tarefas. O meu pai, não, era aquela coisa machista. Ele dizia para a minha mãe: "Eu trabalho, boto a comida em casa e quem resolve essas coisas de escola é você". A minha mãe não era de cobrar tarefa de casa, essas coisas.

Eu frequentava muito o Beco da Lama, inclusive eu faço parte da Sociedade dos Amigos do Beco da Lama. É um grupo de amigos que defende a preservação do centro histórico de Natal e promove eventos no Beco da Lama, no bairro da Ribeira. Assim, eu sou muito ligado na questão da cultura em Natal. Eu também componho algumas músicas, mas não canto nem toco nenhum instrumento. Também gosto de frequentar o Parque das Dunas com a minha filha, mas, em compensação, eu odeio shopping. Eu não me sinto bem, eu sou totalmente alheio ao consumismo exacerbado. Aquele modelo americano que me faz mal. Eu não leio revistas semanais como *Veja*, *Época*, essas coisas. Eu leio muito literatura potiguar: Zila Mamede, Ney Leandro de Castro, etc.

Na verdade, a escola foi mais importante nos conhecimentos específicos, no aprendizado do Português, da Matemática, da Geografia, mas foi pouco importante no conhecimento de vida, na formação do cidadão. Na minha época de estudante era uma preocupação apenas em passar o conteúdo. Nós tínhamos pouco diálogo com os professores. No ensino médio, a maioria dos professores eram técnicos que só tinham a preocupação com os conteúdos. Eu acho que a escola pecou, e ainda peca muito, nesse lado mais humano. Acho que tem que ter o conteúdo, mas também deveria colocar outras coisas também, como, por exemplo, coisas ligadas à cultura. Acho que falta muito isso: levar os alunos a um teatro, a uma praça. Falta também interdisciplinaridade de verdade. O termo interdisciplinaridade é muito bonito, mas está só no discurso, falta a prática. Aqui na escola não tem como fazer um trabalho interdisciplinar, pois não tem um coordenador pedagógico, ou seja, não tem quem faça a articulação entre as disciplinas.

Minha primeira escola foi o jardim de infância José Vilela, em Recife. Eu ia para a escola na garupa da bicicleta com o meu irmão. Era o ano de 1971. Com 6 anos de idade, eu fui para o preliminar na Escola Estadual Padre Miguelinho, onde concluí os anos iniciais do ensino fundamental. No jardim, eram quatro alunos em cada mesinha e o conteúdo era brincar com massinha. Depois veio

atividade de cobrir, veio o caderno de caligrafia. No ensino fundamental, eu adorava as aulas de Educação Física, que começava às 5h30 da manhã, antes do início do horário normal de aulas. Nessa época, eu morava no bairro do Alecrim, perto da escola. Quando cheguei ao bairro de Candelária, em 1976, não havia escola, então eu me deslocava de ônibus até a Escola Padre Miguelinho, no bairro do Alecrim. Só tinha dois ônibus na linha: um indo e outro voltando. Até a 5ª série, eu estudei na escola Padre Miguelinho. Para você ver como uma aula diferente marca um aluno. Eu tive um professor de Geografia na 5ª série que levou tipo um aparelho que representava o sistema solar. Ele ligava na energia e a gente via o sol e os planetas girando. Eu não sei bem o que era, era como uma TV, mas foi tão marcante que ainda hoje eu me lembro. Foi uma aula bem diferente. Lá na escola Padre Miguelinho tinha um gabinete dentário e um teatro, no qual, semanalmente, havia alguma apresentação. Eu acho que isso também interferiu para que eu gostasse de cultura. Além disso, o próprio bairro do Alecrim, que é um bairro com muita história, também contribuiu para que eu me identificasse com a cultura. Naquela época, da 5ª a 8ª série, mesmo em escola pública não tinha tanta falta de professores como hoje. Tem escolas que passa quase o ano todo sem professor de uma disciplina. Hoje, todo mundo tem acesso à escola, isso melhorou, mas antigamente existia mais compromisso por parte de quem faz a educação. Naquela época, o professor ganhava bem mais; em professores que dizem que ganhavam cerca de 7 ou 8 salários mínimos. O professor não precisava correr de um canto para o outro em três escolas diferentes, era menos correria e mais compromisso.

Na escola, eu tinha o meu grupo de amizades, mas nunca fui de exercer liderança. Havia alguns professores que tinham certa afetividade com a gente, mas a professora de História gritava do começo ao fim da aula. Eu acho que a própria postura do professor interfere na sala de aula, você, dependendo da sua postura, já vai educando o aluno. Se você sabe falar com o aluno, ele pode ser o bandido que for, mas ele vai lhe respeitar. O professor pode não ser um excelente transmissor de conteúdo, mas tem que saber tratar o aluno; isso é o que marca, é o que fica. Para você ter uma boa sala de aula tem que haver esse *feedback*, até porque nem todos os alunos vão efetivamente aprender, nem todos vão assimilar aquele conteúdo; porém, se numa sala com 30 alunos, 9 ou 10 atingirem o objetivo, já é satisfatório. Na minha época de ensino fundamental, eu levava um borrão e passava a matéria a limpo quando chegava em casa. Isso foi muito importante para o meu aprendizado, porque eu via a matéria no quadro e revisava o assunto em casa. Hoje, o aluno não quer nem copiar do quadro. Eu fiz o ensino médio na ETFRN, pela manhã, e à noite estudava no Colégio Luís Antônio, no bairro de Candelária. No colégio Luís Antônio tinha muita feira de cultura e eu gostava muito. Na ETFRN, o cara tinha que estudar e eu tive dificuldades em Matemática, pois era muito "puxado". Eu gostava muito das disciplinas da área de humanas: Português, Geografia, História; tanto que o curso de Estradas não me empolgou, pois tinha muito cálculo. Eu tinha vontade de estudar na ETFRN por causa do *status*, por vaidade. A farda da ETFRN tinha um certo respeito.

A Universidade não me preparou para o mercado de trabalho, mas me preparou como humanista; a ETFRN me preparou para o mercado. Na ETFRN, você era educado para ser um técnico, para baixar a cabeça e dizer "sim" ao seu patrão, arrumar um emprego e ganhar dinheiro; era meio *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin. Já a UFRN abriu meus olhos para as questões sociais, de ver as diferenças sociais. Porém, o que eu também tenho a dizer é que, apesar de ser uma licenciatura, não houve um direcionamento total para ser professor. Para se ter uma ideia, eu paguei a disciplina de Didática num curso de férias, no período de um mês.

A Geografia que eu estudei no ensino fundamental era só quadro e giz. Não existia uma articulação para uma viagem de campo. Era uma geografia somente descritiva. Na verdade, o que você tinha que saber era as capitais dos estados, dos países dos continentes. Quando chega o 2º grau, a realidade continuou a mesma: a matéria de Geografia era para decorar as coisas. As aulas de Geografia eram tão sem graça que eu nem me lembro de quem eram os meus professores dessa disciplina e, também, não me lembro de quase nada do que eu estudei na época.

Eu não me lembro de ter estudado o conceito de paisagem em nenhum momento durante o ensino fundamental. No ensino médio, também não foram trabalhados os conceitos básicos da Geografia: nem paisagem, nem espaço, nem região, etc. A noção de paisagem que a gente tinha era a do senso comum: aquele lugar bonito, com muita natureza. Foi somente na universidade que tive contato com os conceitos de paisagem, território, região, essas coisas.

Pra mim, paisagem é tudo aquilo que a vista alcança. Tudo que se pode ver é uma paisagem, seja bonito ou feio. Onde o nosso lance de visão conseguir alcançar é a paisagem. São os elementos visíveis do espaço geográfico. Aí, tem os elementos naturais e culturais na paisagem.

Para ensinar o conteúdo de Geografia, eu peço para eles fazerem pesquisas na internet. Eu uso bastante o livro didático em sala de aula. O problema não é a falta de livro, é o aluno trazê-lo. Eu utilizo o quadro mais para passar exercícios. Eu acho que os nossos alunos não alcançam aquele nível em que está o livro; por mais que a gente explique, eles não assimilam o conteúdo. Por isso, eu procuro falar na linguagem deles pra ver se eles acompanham o conteúdo. Eu peço que eles leiam em sala para que possam desenvolver a oralidade. Eu não trabalho os conceitos básicos da Geografia como um conteúdo específico, até porque quando eles chegam ao 6º ano já vêm sabendo o que é paisagem, espaço geográfico, etc. Assim, a ideia de paisagem fica diluída nos conteúdos de Geografia.

O nosso salário é muito abaixo do que merecemos. Na verdade, para que você desenvolvesse um bom trabalho, seria mais interessante se trabalhássemos integralmente numa escola só e ganhasse o justo. Para a educação melhorar, você tem que ter um bom salário e tem que existir boas condições de trabalho, uma boa estrutura pra você trabalhar. Mas, realmente, o salário é muito aquém do que deve

ser pago, pois você tem empregos em que a pessoa só tem 2º grau e ganha mais do que um professor com curso superior.

O ambiente de trabalho é excelente, pois todo mundo se respeita, todo mundo brinca. Nunca tive divergências com nenhum professor; pelo menos nesse aspecto a gente tem prazer em trabalhar. Quanto à estrutura física, na realidade, não é das melhores nem das piores. O grande problema nessa escola é que o espaço é pequeno para a quantidade de alunos. Além disso, acho que o serviço de limpeza da escola deixa a desejar, pois já tem lugares em que o mato está tomando conta. A escola dispõe de um laboratório de informática, mas é carente de mapas.

Eu pretendo continuar lecionando, porém almejando que haja uma revolução na educação para que a gente saia desse marasmo. Eu acho que deveria federalizar os recursos da educação, pois os municípios desperdiçam muito o dinheiro destinado a esse fim. Em minha opinião, inclusive, o professor deveria ser um funcionário federal. Também acho que tem muita gente trabalhando nas escolas sem nenhum preparo.

# Apêndice B

# Termo de Consentimento

Eu,
professor de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, RG nº,
abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa "A concepção de paisagem de professores de Geografia em escolas do município de Parnamirim (RN)". Tive pleno conhecimento das informações que me foram prestadas acerca do referido estudo. Discuti com o pesquisador Alberto Alexandre Lima de Almeida sobre a minha decisão de participar dessa pesquisa, ficando claro, para mim, os propósitos da mesma. Foi acordada a garantia da confidencialidade, a partir da utilização de pseudônimo, como também ficou estabelecido que minha participação é isenta de despesas.
Parnamirim, de
Pesquisador:
Partícipe:

## Apêndice C

## Roteiro de entrevista

## 1- Dimensão pessoal:

- 1.1- Filiação
- 1.2- Época e local de nascimento
- 1.3- Estado civil
- 1.4- Condições socioeconômicas da família
- 1.5- Fases da vida (infância, adolescência e juventude)
- 1.6- Normas e valores no lar
- 1.7- Participação da família na orientação pedagógica
- 1.8- Práticas culturais

## 2- Dimensão escolar:

- 2.1- Importância da escola em sua vida
- 2.2- Histórico escolar (da entrada na escola à graduação)
- 2.3- As aprendizagens escolares (de maneira geral e na Geografia)
  - Aspectos cognitivo, social, afetivo e motor
- 2.4- Aplicabilidade e sentido das práticas escolares
- 2.5- Contribuição da escola para a sua formação
- 2.6- O quê e como eram ensinados os conteúdos de Geografia e o conceito de paisagem
- 2.7- Impactos da escolarização na sua vida atual (como professor(a) e como cidadão (ã)

## 3- Dimensão profissional:

- 3.1- Influência da escola ou de outras agências e contextos na sua escolha profissional
- 3.2- Função que desempenha
- 3.3- Jornada de trabalho semanal
- 3.4- As condições salariais
- 3.5- Hábitos de leitura
- 3.6- O lugar de trabalho
  - Relação com os colegas
  - Estrutura física
  - Recursos didático-pedagógicos

## 3.7- Desempenho das atividades

- O que ensina (Geografia, paisagem)
- Como ensina (Geografia, paisagem)
- O que entende por paisagem.