

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

*Victória Sabbado Menezes;  
Nestor André Kaercher*

### Resumo

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

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

### Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Considerações finais**

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

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

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

## Referências

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

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

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

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

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

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

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