



EDUARDO OLIVEIRA JORGE

**O ESPAÇO DA INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES
SOBRE A PRÁTICA COMO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

**LAVRAS - MG
2018**

EDUARDO OLIVEIRA JORGE

**O ESPAÇO DA INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA
COMO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora
Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves

**LAVRAS - MG
2018**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Jorge, Eduardo Oliveira.

O espaço da interdisciplinaridade: reflexões sobre a prática como professor de geografia / Eduardo Oliveira Jorge. - 2018.
84 p.

Orientador(a): Jacqueline Magalhães Alves.

.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. História de Vida. 2. Educação. 3. Trajetória Docente. I. Alves, Jacqueline Magalhães. . II. Título.

EDUARDO OLIVEIRA JORGE

**O ESPAÇO DA INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA
COMO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de setembro de 2018.

Prof. Dr. Celso Vallin

UFLA

Prof. Dr. Paulo Henrique Rezende Monteiro

UNIFEI

Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves
Orientadora

**LAVRAS - MG
2018**

Aos meus pais Eduardo e Santusa, que não mediram esforços para estarem ao meu lado por toda minha jornada acadêmica

Dedico

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, A Deus, por me conceber a vida e dar o dom do saber.

Aos meus pais, Santusa e Eduardo, por todo o apoio emocional, educacional e financeiro até essa fase da minha vida.

À minha futura esposa Jéssika, por sempre estar presente em minha vida, nas horas fáceis e difíceis.

Aos meus amigos e colegas, que sempre me escutaram e aconselharam durante as dificuldades.

A todos os meus familiares, pela presença indispensável em minha vida.

À Universidade Federal de Alfenas – MG e ao corpo docente do curso de Bacharelado em Geografia, pela formação que me proporcionaram.

À Universidade de Franca e ao corpo docente, pela minha formação como licenciado em Geografia.

À Faculdade Pitágoras e ao corpo docente, pela minha especialização em Gestão Ambiental.

À Universidade de Araraquara e ao corpo docente, pela minha especialização em Comunicação e Jornalismo.

À Universidade Federal de Lavras – MG e ao corpo docente do Mestrado Profissional em Educação, pela formação neste curso.

À orientadora e professora Jacque, pela presença e apoio durante a elaboração deste trabalho.

À Escola Estadual Dom Inocêncio de Campanha - MG e seu corpo de funcionários, pelo apoio e disponibilidade de horários que proporcionaram.

Ao Colégio Objetivo de Lambari – MG e seu corpo de funcionários, pelo apoio e disponibilidade de horários que proporcionaram.

Aos Professores Celso e Paulo, pelas contribuições no processo de construção do trabalho.

RESUMO

A temática do trabalho se baseia na participação docente no que concerne ao cotidiano escolar, de modo que contribua para produzir uma educação interdisciplinar. O problema de pesquisa se constitui na necessidade de todo profissional pensar na sua história de vida para buscar reflexões sobre sua própria prática. Nosso objetivo no trabalho parte da premissa de não só levantar e discutir minha trajetória docente, mas também colocar em pauta essas temáticas que envolvem a escola, e a participação do professor na construção de um espaço mais participativo. No decorrer do referencial teórico é discutida a formação de professores, a significância do Projeto Político-Pedagógico, o desenvolvimento do currículo, o ensino interdisciplinar, a cidade como espaço não formal de ensino, além da discussão do processo de consolidação da Educação Ambiental no Brasil. Conforme fui tendo contato com determinados assuntos durante a docência, fui percebendo a necessidade de buscar fontes de pesquisa para compreender de qual maneira tais situações poderiam ser vivenciadas. Como metodologia do trabalho para atingir tais objetivos, foi realizada uma pesquisa em forma de história de vida, na qual a minha experiência de oito anos como docente da disciplina de Geografia no Ensino Fundamental e Médio é abordada para subsidiar um estudo sobre a interdisciplinaridade no geral e no ensino de Geografia. Quando o professor toma consciência de suas capacidades, possibilidades e probabilidades de melhoria e avanços na sua bagagem intelectual, ele está exercitando individualmente e buscando alternativas para melhorar sua prática não só em sala de aula, mas na própria abordagem de sua disciplina. Um professor que consegue compreender como sua disciplina pode explorar as suas mais diversas ramificações, se aproxima com mais facilidade de uma educação interdisciplinar. Ao construir uma carreira de quase oito anos até aqui percebo que o aprendizado da condição de professor é constante. A cada dia, novas realidades são expostas, nos submetendo a situações que exigem resoluções em curto prazo. Estar convivendo com a Educação Básica durante um tempo já me fornece algum suporte para a aquisição de uma prática de ensino mais dinâmica, e compreender as nuances que a envolvem.

Palavras-chave: História de Vida. Educação. Trajetória Docente.

ABSTRACT

The theme of the work is based on the teaching participation in what refers to the daily school so that it contributes to producing an interdisciplinary education. The research problem consists in the need of every professional to think about their life history to seek reflections on their own practice. Our study aims not only raising and discussing my teaching trajectory, but also placing in charge these themes that involve the school, and the participation of the teacher in the construction of a more participative space. In the course of the theoretical reference, we discuss the teacher training, the importance of the Political-Pedagogical Project, the curriculum development, the interdisciplinary teaching, the city as a non-formal teaching space, and the discussion of the process of consolidation of Environmental Education in Brazil. As I was getting in touch with certain subjects during teaching, I became aware of the need to seek sources of research to understand how such situations could be experienced. As a methodology of the work to achieve these objectives, a research was conducted in the form of a life history, in which my eight years experience as Geography teacher in Elementary and Middle School is approached to subsidize a study on interdisciplinarity in general, and the teaching of Geography. When the teacher becomes aware of his abilities, possibilities and probabilities of improvement and advancement in his intellectual baggage, he is exercising individually and seeking alternatives to improve his practice not only in the classroom but also in the approach of his discipline. A teacher who can understand how his or her discipline can explore its many different ramifications is more easily approaching an interdisciplinary education. By building a career of almost eight years so far I realize that learning the status of a teacher is constant. Every day, new realities are exposed, subjecting us to situations that require short-term resolutions. Living with Basic Education for a while already provides me with some support for acquiring a more dynamic teaching practice and understanding the nuances that surround it.

Keywords: History of Life. Education. Trajectory Teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1	A formação de professores como alternativa para a evolução da escola.....	13
2.2	O Projeto Político-Pedagógico e processos da participação na escola	16
2.3	O Currículo e seu desenvolvimento no cotidiano escolar	21
2.4	A interdisciplinaridade e o universo escolar	27
2.5	A interdisciplinaridade e a Geografia	33
2.6	A cidade como espaço não formal de educação ambiental.....	40
2.7	A produção histórica do Currículo no Brasil em torno da Educação Ambiental e o papel do professor na construção desses saberes	42
3	METODOLOGIA.....	50
4	O INÍCIO DA DOCÊNCIA.....	54
5	NOVAS OPORTUNIDADES E NOVOS DESAFIOS	62
6	A FASE ATUAL	71
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

A humildade é o primeiro degrau para a sabedoria.

(São Tomás de Aquino)

Graduado no bacharelado em Geografia com ênfase em Análise Ambiental e Geoprocessamento pela Universidade Federal de Alfenas – MG, no ano de 2011, me formei almejando atuar estritamente como pesquisador, nem sequer cogitando a hipótese de seguir como docente. As oportunidades que surgiram me levaram ao universo docente e aprofundar nesse universo até então por mim inexplorado.

No mesmo ano, iniciei como docente de Geografia em um colégio particular, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Imediatamente percebi que seria um desafio superar as dificuldades apresentadas. Mesmo assim, gostei da ideia de seguir com a profissão exercida por quase trinta anos pela minha mãe e iniciei uma complementação pedagógica para obter a licenciatura plena na disciplina.

A escolha foi feita não permeada pela dúvida, mas sim consolidada pela prática que seduz àqueles que possuem a vocação para exercer a função de professor. A situação que efetivou essa escolha foi quando percebi que estava conseguindo fazer com que as turmas tivessem uma visão menos preconceituosa da Geografia, vendo sentido naquilo que era proposto como objeto de estudo. Desde então, percebi que havia feito, mesmo que tardiamente, a escolha que me traria satisfação profissional, ainda que incipiente, um reconhecimento de parte da sociedade do meu local de vivência.

A opção pela Geografia, desde a escolha do curso, se constituiu a partir do encantamento científico provocado durante o Ensino Fundamental e Médio. Para mim, estudar para as provas, participar das dinâmicas, responder às questões realizadas sem prévio aviso era muito mais do que um desafio de um professor para o aluno, e sim um início de uma formação profissional.

O papel exercido pelo meu professor de Geografia durante oito anos da vida escolar teve total relevância em minha escolha por essa ciência, seja por sua didática impecável, seu tratamento paternal e ao mesmo tempo profissional com os alunos e pela maneira de tornar sua disciplina muito além de uma determinação curricular.

Perceber a atividade docente como instigante para a opção profissional e cidadã de um indivíduo foi algo que me marcou durante toda a graduação, fazendo com que tivesse a

consciência do papel que o professor pode desempenhar enquanto inspiração e referência na vida de seu aluno. Foi a partir daí, que passei a enxergar como a trajetória docente, e todo o aparato que envolve a escola em seu cotidiano, pode fazer a diferença, não só pela formação intelectual, mas também pelas escolhas que o aluno toma a partir daquele período de sua vida.

O problema de pesquisa se baseia na necessidade de todo profissional pensar em sua história de vida para buscar reflexões sobre sua própria prática. Consiste na busca por uma reflexão sobre temas comuns ao cotidiano escolar, além do estabelecimento de uma mediação de projetos interdisciplinares, tudo isso, por meio de minha prática como professor de Geografia até o momento. O cotidiano do professor na escola contribui para sua formação e, seu papel na construção do espaço escolar, é essencial. A partir do engajamento nas ações coletivas, que são discutidas no texto, dialogando com minha trajetória, se subsidia uma ação profissional que visa alavancar a qualidade do ensino.

Nosso objetivo no trabalho parte da premissa de não só levantar e discutir minha trajetória docente, mas também colocar em pauta essas temáticas que envolvem a escola, e a presença do professor na construção de um espaço mais participativo.

Além disso, visa explorar vertentes do conhecimento pelo ensino da Geografia, seja em ambientes formais ou não formais. Enxergar a cidade como um espaço dotado de perspectivas educacionais pode contribuir para o ensino das disciplinas, principalmente da qual leciono.

Outro objetivo é perceber como a Geografia pode mediar a construção de práticas e projetos interdisciplinares, analisando a riqueza de possibilidades da exploração dos conteúdos da disciplina, seja o que consta em seus currículos, ou suas potenciais alternativas diferenciadas.

Refletir sobre o envolvimento do professor na escola, seja na sala de aula, ou como articulador das políticas que visam à eficiência de todo o processo, como é o caso do Projeto Político-Pedagógico, também se apresenta como parte do nosso objetivo.

Também realizamos um estudo sobre a produção histórica do currículo no Brasil, em torno da Educação Ambiental, componente disciplinar, transversal e interdisciplinar totalmente ligado à Geografia que leciono, além de outras disciplinas.

Como metodologia do trabalho para atingir tais objetivos, foi realizada uma pesquisa de história de vida, na qual a minha experiência de oito anos como docente na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental e Médio é abordada para subsidiar um estudo sobre a interdisciplinaridade no geral e no ensino de Geografia.

São várias as motivações para tratar dessas temáticas contidas no problema de pesquisa, entre elas o incômodo com a burocratização do ensino e a institucionalização dos currículos que limitam a prática do professor. A necessidade por se tornar um docente participativo no processo político da escola, assim como fazer uma constante autocrítica, contribuem para a formação de um profissional que possa contribuir verdadeiramente com a educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A composição do referencial teórico teve influência na vivência desses temas desde o início da minha trajetória docente. Conforme fui tendo contato com determinados assuntos durante a docência, fui percebendo a necessidade de buscar fontes de pesquisa para compreender de qual maneira tais situações poderiam ser vivenciadas.

O processo de formação de professores, desde sempre, foi uma questão que me instigou a buscar referências para compreender sua verdadeira importância para a melhoria e evolução da escola como espaço e instituição. A presença de professores em meu círculo social, que sempre objetivaram uma formação continuada, acabou por me instigar a buscar sobre a sua verdadeira necessidade e viabilidade.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico e a constituição dos currículos escolares, consegui compreendê-los com mais maturidade a partir do momento em que me deparei com ocasiões de discussões em reuniões pedagógicas.

O ensino interdisciplinar sempre me instigou por conta da necessidade de formar alunos que consigam estabelecer conexões entre as disciplinas, para posteriormente escolher qual carreira profissional seguir. Ao pesquisar sobre o tema, dando ênfase para a disciplina de Geografia, procuro recriar alternativas para serem vividas nos momentos com meus alunos.

No caso do uso de espaços não formais de educação, como a cidade, percebo sua relevância a partir das vivências e testemunhos que os alunos trazem diariamente para os diálogos em aula. Relatos sobre os ambientes em que vivem, e suas proximidades, são recorrentes.

Na culminância do referencial teórico, viabilizo uma discussão sobre o histórico da Educação Ambiental no Brasil, juntamente com o papel do professor na construção desses saberes, de modo que essa temática, além de ser interdisciplinar, ajuda a formar pessoas cidadãs e conscientes de toda dinâmica que envolve o seu ambiente.

Em conjunto, essas temáticas visam não apenas investigar para conhecer, mas também usar desse conhecimento adquirido após a pesquisa, para contribuir com a minha práxis como docente.

2.1 A formação de professores como alternativa para a evolução da escola

A formação de professores, de acordo com Saviani (2009), começou a ganhar abrangência no Brasil a partir da Independência, quando começam a se organizar os espaços de instrução popular. Portanto, nos séculos XIX e XX, foram se estruturando, na área de formação de professores com escolas normais, institutos de educação, surgimento dos cursos de pedagogia e licenciaturas, habilitação por magistério e escolas normais superiores.

De acordo com Garcia (1999), formação de professores se define como uma dimensão pessoal do desenvolvimento humano global, partindo da capacidade e da vontade do indivíduo de estar devidamente preparado para exercer a função de profissional docente. A responsabilidade pela formação, portanto, deve partir segundo a autora, do próprio professor.

Segundo Saviani (2009), existe dois modelos de formação de professores no país: o modelo de conteúdos culturais-cognitivos, que resulta no domínio cultural de sua área específica de conhecimento; e o modelo pedagógico-didático, que se pauta na prática de preparar os alunos a partir dos conhecimentos adquiridos no primeiro modelo.

Apesar de serem modelos complementares, o segundo modelo se consolida apenas a partir do momento no qual o docente já está exercendo a profissão, usufruindo de métodos de ensino mais viáveis conforme o público-alvo. Saviani (2009) critica o modelo das universidades do Brasil, que não contemplam o modelo pedagógico-didático, formando professores ainda despreparados para tal desempenho:

Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 149).

Gatti (2010) parte do pressuposto de que as responsabilidades atuais dos professores englobam: avaliações externas, baixa escolarização de pais de camadas inferiores da sociedade, especificidades da cultura local, a condição de trabalho do professorado, o salário, a gestão escolar, enfim, não só da formação as nuances que inviabilizam um trabalho docente eficiente podem surgir.

Para a autora, o problema central se baseia na formação universitária e na dinâmica curricular na Educação Básica. A falta de integração entre a teoria e prática, já mencionada por Saviani (2009) também é abordada por Gatti (2010, p. 1375):

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

A fragmentação que a autora se refere é quanto ao que consta nos currículos e os objetivos dos cursos de formação docente, uma vez que há uma lacuna entre essas situações educacionais. Isso faz com que o professor, enquanto atuante, passe a ter um papel de participante no decorrer de sua formação, procurando contribuir com o debate sobre melhorias na escola.

O diálogo em torno do domínio educativo hoje, se concentra, segundo Nóvoa (1992), no âmbito do macrossistema, sendo que é no microssistema onde as transformações da educação realmente acontecem, a partir da significância e pertencimento de todo o universo local que envolve a respectiva comunidade.

Formar um professor que consegue exercer sua profissão partindo do microssistema necessita de autonomia nas práticas escolares, segundo Imbernón (2010). O autor questiona o preparo moral e intelectual com o qual os professores assumem a função, para lidar com situações que exigem essa autonomia.

Essa autonomia que o autor se refere remete ao que Saviani (2009) chama de modelo pedagógico-didático. Saber inovar e lidar com conflitos são responsabilidades que exigem, do docente, habilidades adquiridas pela experiência em sala de aula. A postura do professor em sala de aula demanda articulação nessas situações do cotidiano.

Pimenta (2001) define a didática como uma área de estudo das possibilidades de estruturação e funcionamento do ensino-aprendizagem, ou seja, a essência da atividade docente. Na formação de professores, a existência da disciplina de Didática visa a preparação para a atividade de ensinar, porém, segundo a autora, esse conhecimento não se adquire apenas da observação, ele exige uma instrumentalização de todo o aparato teórico.

Uma forma na qual pode introduzir o profissional docente em formação à instrumentalização da didática é a partir do estágio. Pimenta (2001) afirma que o estágio consiste em uma atividade articuladora do processo de formação docente, na qual ela insere os

alunos nas instituições escolares, onde eles podem colocar em prática aquilo que foi aprendido até então.

Perrenoud (2002) classifica como ilusório o pensamento de docentes em formação que acreditam que todo o conhecimento teórico adquirido é suficiente para executar a sua função profissional. O autor indica que são necessárias práticas didáticas sucessivas anteriores ao exercício da profissão, de modo que adquira condições para exercê-la. Ainda acrescenta:

No máximo, a formação teórica permitiria ser aprovado nos exames e obter o diploma, enquanto a formação prática daria as bases para a sobrevivência na profissão. É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade (PERRENOUD, 2002, p. 23).

A partir da junção da teoria e da prática de forma articulada no processo de formação docente, se desenvolve um profissional intelectualmente e metodologicamente mais adaptado às nuances existentes nas instituições de ensino.

Nóvoa (1992) afirma que, outra maneira de enriquecer profissionalmente a prática docente, se deve ao diálogo entre os profissionais no espaço escolar em busca da autonomia da classe:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 14).

O trabalho coletivo entre os membros do corpo de funcionários de uma escola em prol do desenvolvimento da autonomia do professor passa também pela maneira como a comunicação entre todos se dá na instituição.

A coletividade é uma ferramenta intrínseca da escola, devido às formas de comunicação que são estabelecidas entre os membros da comunidade que a envolve. O envolvimento no debate político, de acordo com Perrenoud (2002), deve partir do âmbito local para o nacional, não se pautando apenas como um profissional tecnicista da produção de conhecimentos na escola.

Um obstáculo encontrado na busca de um trabalho coletivo, segundo Bandeira (2006), é a ausência de momentos nos quais todos os membros da comunidade escolar se encontram.

Momentos entre os professores ocorrem geralmente em intervalos semanais, porém a comunidade escola engloba todo o corpo de funcionários, alunos e familiares, assim, unir esse grupo todo de pessoas em um espaço de discussão é uma eventualidade.

A comunicação com a comunidade faz parte da autoformação que o docente deve buscar além da formação institucional, de acordo com Imbernón (2010). O autor atribuiu essa autoformação como parte de um processo continuado de preparo do professor para realidades diversas e distintas, que pode acontecer juntamente com uma formação continuada por meio de cursos.

A formação continuada, de acordo com Nóvoa (1992), se pauta em duas lógicas complementares: a lógica da procura e a da oferta. Isso significa que o professor, ou mesmo a escola, só irão procurar um processo contínuo de formação sobre o que lhes oferece significância, ou seja, se fará sentido para as partes o preparo do profissional para a função que lhe é atribuída.

No caso da lógica da oferta, ela acaba sendo direcionada pela instituição de formação, que irá disponibilizar cursos que, para ela, possam suprir uma carência profissional em determinada área. Por exemplo: faltam professores de educação especial em determinada região, a partir disso, uma instituição de ensino oferta esse curso para preencher essa lacuna profissional, ou mesmo para atender seus interesses financeiros, no caso de uma instituição privada.

Perrenoud (2002) descreve o ato de ensinar como um processo muito além de uma simples reprodução de teoria, nem se contenta com apenas um modelo. Ele se baseia na tomada de decisões, na solução de problemas e flexibilidade para lidar com situações indeterminadas. Tudo isso, se dá a partir de uma formação contínua por parte do docente, seja ela institucional ou própria do sujeito, de modo que vise o melhoramento de todo o processo de aprendizagem dos alunos, além do equilíbrio do espaço coletivo da escola.

2.2 O Projeto Político-Pedagógico e processos da participação na escola

O Projeto Político-Pedagógico – PPP possui um papel de grande relevância no que se refere à escola, pois reflete o papel social, as finalidades e os caminhos a serem tomados. Segundo Veiga (2008a), ele atinge esferas político-administrativas, pedagógicas e organizacionais, levando em consideração as características presentes na cultura escolar

específica do local. É onde documentam aquilo que não é documentado, usando das particularidades presentes em cada escola.

A autora também ressalta que para escrever um PPP é necessário um esforço coletivo para selecionar os valores a serem consolidados, a busca de teorias e metodologias, as aspirações das famílias envolvidas, com o objetivo de oferecer ao educando o seu desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho.

O contexto local sobre o qual o ambiente escolar está inserido deve ser levado em conta, pois as realidades se alteram conforme a posição geográfica, condições naturais, aspectos culturais, desigualdades sociais, entre outros. Portanto, é necessária uma conexão entre o que é instituído nos documentos a nível estadual e federal, para que as características próprias da escola sejam levadas em consideração.

Os PPP's não ficam restritos a simplesmente definir diretrizes sobre "o que fazer", "como fazer" ou "quando fazer", eles são documentos passíveis de modificações constantes, pois, conforme as realidades se alteram, o mesmo acontece a eles. Gadotti (1994) defende a tese que um projeto deve romper com o presente e projetar para o futuro, ou seja, sair da zona de conforto, e, dentro das possibilidades, usar da instabilidade de uma mudança para atingir a estabilidade:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Não há simplesmente uma confecção e um arquivamento dos PPP's, pois se trata de um documento que deve ficar disponível para a consulta de toda a comunidade escolar, e vivenciado conforme as condições permitem. Veiga (2008b) atribui várias características que refletem um Projeto Político-Pedagógico de qualidade, tais como: ser participativo nas tomadas de decisões; eliminar as contradições e os conflitos; buscar sempre a autonomia da escola estimulando um trabalho coletivo; comprometer a sempre formar o cidadão; buscar a resolução de problemas utilizando meios específicos da realidade local; oferecer as condições necessárias para a execução das avaliações. Ainda segundo a autora, a construção do PPP é contínua, pois sempre existem adequações a serem feitas no decorrer dos anos letivos.

Martins (2008) enfatiza o caráter de formador de cidadão que o PPP possui, seja na dimensão política ou pedagógica. Político, no que se refere ao compromisso com a formação do cidadão para uma determinada sociedade, e pedagógico no sentido de estabelecer uma busca pelo aprendizado coletivo. A metodologia para a busca dessa cidadania completa deve perpassar por um processo de enfrentamento das novas exigências da sociedade como a revolução técnico-científica e as desigualdades sociais. Porém, nem sempre os obstáculos na trajetória da eficiência são simples de serem superados. A gestão nem sempre satisfatória, a falta de pessoas e recursos, além da ausência de diálogo com toda a comunidade podem ser muito mais que obstáculos, chegam a ser verdadeiros empecilhos:

É preciso ter claros a função do Estado, de coordenação geral da política educacional, da garantia da melhoria da qualidade de ensino, de manutenção do sistema etc., e o papel da escola nesse processo. No contexto da redemocratização, é possível reorganizar os espaços de atuação e as atribuições das diferentes instâncias decisórias – governo, secretaria de educação, núcleos/delegacias de ensino, escola – com novos processos e instrumentos de participação, de parceria, de controle (MARTINS, 2008, p. 56).

As instâncias de poder citadas pela autora formam uma hierarquia, na qual sua atuação acaba refletindo na escola. O caráter democrático da elaboração de um PPP o torna muito mais relevante que toda a pirâmide hierárquica presente nos níveis acima de uma simples escola. Atitudes centralizadoras das organizações educacionais acima da escola podem prejudicar a eficiência dos PPP's. Portanto, seu desempenho depende principalmente de participação e comunhão com Secretarias, Estado e Superintendências, o que se mostra um desafio.

Bussmann (2008) considera outro grande desafio para os PPP's: considerá-los como processos em constante construção, nos quais os resultados aparecem gradativamente. A encomenda da elaboração do projeto a terceiros, elimina o tom democrático e participativo, assim como as realidades da escola não são visualizadas por quem as vive. A autora também levanta a questão de que esse projeto não se encerra, pois carece de constantes verificações para que haja adaptações necessárias no decorrer do tempo.

O Projeto Político-Pedagógico nunca se pauta em um saber único, ou documento único, sua informalidade na elaboração faz com que, por si só, seja acessível a qualquer sujeito interessado na evolução da escola em todos os aspectos. A busca é pautada na interdisciplinaridade para que os objetivos educacionais sejam atingidos em um todo.

“A globalidade do processo educativo e sua complexidade tornam imperioso que se busque um nível de interdisciplinaridade e de complementaridade epistemológica para dar conta da consecução dos fins educacionais” (BUSSMANN, 2008, p. 41).

Quando o autor fala em complementaridade, ele busca ressaltar o caráter formador do cidadão no âmbito social e no âmbito pedagógico, pois é isso que a interdisciplinaridade contempla, por meio do trabalho mútuo das disciplinas e valores sociais dentro do espaço escolar. Com esse conjunto de competências atingidas, os sujeitos participantes da escola se constroem de maneira completa para a sociedade, estando aptos e preparados para o convívio social e participação como ser político. O sistema político necessita de cidadãos completos para que sustente uma democracia que venha corroborar com os interesses da população:

Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003, p. 268).

A autora aponta como principais características do processo educativo, além de fundamentar todo o processo dos PPP's, o tripé: pessoa, cidadania e trabalho. Apesar disso, existe um paradoxo a respeito do papel que os PPP's exercem sobre uma escola e sua comunidade. Veiga (2003) questiona se esse papel possui um status emancipatório, ou, simplesmente, regulatório. A crítica neste questionamento está na própria essência do significado do que é o projeto. Se ele passa a ter a função de apenas estabelecer regras, perde todo o seu escopo de coletividade, no qual ele se pauta. Para tal função já existem documentos e resoluções.

O caráter inovador do projeto mostra que ele está em busca de mudanças, de estabelecer novas diretrizes. Porém, quando se inova, e, ao mesmo tempo, regula determinada ação, os interesses dos atores envolvidos ficam em segundo plano. Toda a burocracia envolvida em um processo regulatório estabelece uma linha vertical que se inicia no regulador para atingir o regulado:

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da

biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto (VEIGA, 2003, p. 271).

Não basta apenas atingir um produto por meio da regulação. A obrigatoriedade da existência de um Projeto Político-Pedagógico sugere uma elaboração para atender apenas ao compromisso, deixando de lado o que verdadeiramente justifica a sua existência, a formação do discente de acordo com as diversidades presentes na escola e no ambiente, além do desenvolvimento da instituição e de seus participantes.

Veiga (2003) também afirma que as inovações presentes nas estratégias de reforma da educação por meio dos PPP's são formuladas por princípios técnicos, que corroboram com um processo regulatório. É justamente neste ponto que surge o desafio: não permanecer apenas no âmbito da regulação, mas também partir para uma inovação emancipatória. Essa emancipação está pautada na liberação das clássicas dicotomias existentes nas instituições educacionais, tais como: ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade:

O projeto político-pedagógico e a avaliação nos moldes inovadores das estratégias reformistas da educação são, portanto, ferramentas ligadas à justificação do desenvolvimento institucional orientada por princípios da racionalidade técnica, que acabam servindo à regulação e à manutenção do instituído sob diferentes formas. Este é o desafio a ser enfrentado: compreender a educação básica e superior no interior das políticas governamentais voltadas para a inovação regulatória e técnica para buscar novas trilhas (VEIGA, 2003, p. 272-273).

A maior vantagem dos PPP's perante os outros documentos, é que ele é realizado de dentro da escola para fora, portanto a tese de que ele conhece a fundo todas as realidades ali envolvidas é reforçada. Sua construção se constitui de uma ferramenta de enfrentamento das instâncias de poder que, em muitas vezes, comprometem a eficiência educacional. O intuito da elaboração ser realizada durante o cotidiano escolar, faz com que os PPP's tenham a possibilidade de desapegar de metodologias e conceitos pré-estabelecidos, corroborando com o conceito de emancipação.

Segundo Costa e Madeira (1997), há a presença da identidade escolar no documento, de modo que há uma reflexão prévia entre todos os participantes do cotidiano na instituição. Os autores também criticam ocasiões quando os PPP's ganham status de "formulário educativo", perdendo a essência da necessidade de constante consulta para adaptações e

mudanças. Se o projeto busca novas possibilidades de sucesso educacional, deve haver o enfrentamento ao pessimismo que ronda a realidade brasileira.

Os PPP's só garantem a sua legitimidade quando o envolvimento dos participantes acontece com efetividade e continuidade. Estes documentos devem ser elaborados sem ser concluídos totalmente, uma vez que, conforme sejam consultados e houver necessidade de mudanças, elas deverão ser feitas.

2.3 O Currículo e seu desenvolvimento no cotidiano escolar

A estrutura educacional brasileira se ampara em ferramentas que, em conjunto, fazem com que o funcionamento de todo o processo ocorra de modo mais dinâmico. Segundo Silva (1999), a palavra *curriculum* vem do latim e significa “pista de corrida”, ou seja, se relaciona com um caminho percorrido que faz com que o ser humano se torne o que é, desde o início desse percurso.

O currículo normalmente é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais especificados e medidos, ou seja, um conjunto de objetivos, métodos e procedimentos minuciosamente predefinidos para que os resultados possam ser mensurados posteriormente. Para Silva (1999), não existe uma definição de currículo, mas sim questões que uma “teoria de currículo” ou discurso curricular busca responder, ou seja, “o que se deve ensinar?”, ou “como se deve ensinar?”. Para o autor, o currículo é sempre o resultado de algo selecionado, de um universo muito mais amplo de conhecimentos e saberes.

A partir disso, cabe uma questão: Quais saberes e conhecimentos devem ser selecionados? Por que esses saberes, e não aqueles? Esse questionamento levanta uma discussão sobre a necessidade de o currículo estar conectado ao público no qual ele vai servir de diretriz. Por isso, quando se fala de teorias de currículo, a subjetividade e a identidade se apresentam como essenciais na construção dessa ferramenta educacional. Sem essa tendência mais individual do currículo, o sentido de educação se perde quando se refere a diferenças regionais, de gênero e sexualidade, de vertentes ideológicas, entre outros.

Para Young (2014), o currículo pode ser comparado com formas artísticas como a música, pois tem suas tradições e são modificadas e rompidas, mas não se vive sem ela, além do caráter eclético que possui, de acordo com cada especificidade. O autor questiona, também, a raiz normativa que o currículo carrega consigo, seja na sua elaboração ou mesmo nos valores

morais para se construir uma “boa sociedade” por meio da educação. Essa dualidade presente na normatividade resulta em um processo tecnicista na sua construção, que faz com que o professor fique submisso às normas em questão e o processo educacional se afaste do aspecto crítico:

Uma espiadela na história do currículo sugere que os objetivos crítico e normativo têm sido claramente separados, em detrimento de ambos. Por exemplo, os que prescrevem modelos para um currículo “melhor” raramente se engajam em análises críticas, o que os obrigaria a examinar suas premissas. Eles presumem que ninguém poderia seriamente discordar de suas prescrições, independentemente de elas enfatizarem resultados, objetivos, competências ou habilidades funcionais (YOUNG, 2014, p. 195).

Como diz o autor, é complicado manter a criticidade juntamente com a normatividade do currículo, pois ao se buscar a adequação do mesmo, os questionamentos ficam impossibilitados de acontecer. Cada vez que são melhorados no decorrer da história, há certa resistência de criticar aquilo que evoluiu.

A existência do currículo é algo exclusivo do âmbito educacional, como uma forma de condicionar os conhecimentos mais necessários aos que terão acesso, e possuem direito para tal. A partir do momento em que ocorre a especialização em determinada área da ciência é que os currículos se tornam mais específicos. Porém, mesmo que específicos, as conexões entre os diversos conteúdos acabam por acontecer.

A tendência dos tempos atuais é que os currículos se tornem democráticos, ou seja, possam atingir a todos os públicos, agregar todo tipo de diversidade do ser humano, levar ao público aquilo que nem sempre tem acesso. Também por democratização de um currículo, se entende que deve se apoiar em recursos que agreguem cultura à população, tais como a literatura e a arte.

Lima (2007) questiona a ausência de aspectos culturais nos currículos brasileiros, além da falta de infraestrutura como laboratórios e equipamentos para que os alunos possam ter acesso ao conteúdo que o currículo prevê de forma prática e interativa:

Um currículo que se pretenda democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível à pessoa. Por exemplo, no caso brasileiro, é clara a exclusão do acesso a bens culturais mais básicos como a literatura, os livros, os livros técnicos, a atualização científica, os conhecimentos teóricos, a produção artística. Além disso, existe a exclusão do acesso aos equipamentos, tais como o computador, aos instrumentos básicos das ciências (como os da Biologia, Física e Química), aos instrumentos e

materiais das artes. É uma das funções da escola prover e facilitar este acesso (LIMA, 2007, p. 12).

A ocorrência dessa carência de ferramentas educacionais para que o currículo se desenvolva adequadamente é um problema que pode ser atribuído ao Estado e aos próprios professores. Quando se refere à humanização, Lima (2007) deixa evidente que o alicerce para que ela aconteça é o desenvolvimento cultural, pois somente assim o aprendizado se torna coletivo, colocando o conhecimento a serviço do bem comum.

Moreira e Candau (2007) consideram que a pluralidade cultural que o Brasil apresenta, se manifesta não só na sociedade, mas também em sala de aula. Portanto, cabe ao currículo exercer o papel de ponto de partida para que essas questões sejam discutidas entre os jovens desde o início da trajetória escolar. A relevância dessa questão se acentua quando se percebem dificuldades de lidar com a diversidade de acordo com o comportamento que muitos alunos apresentam na escola:

É também inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos, que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade, frequentemente, acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21- 22).

Os confrontos e conflitos sociais vinculados à pluralidade cultural no Brasil estão relacionados a práticas de intolerância religiosa, étnica, de gênero e quaisquer outros grupos que gerem divergências apenas por serem diferentes. A presença desse assunto no currículo é desafiadora no sentido de eliminar todo tipo de preconceito e estabelecer uma convivência humanizada entre todos os grupos sociais a partir da escola.

Gomes (2007) também ressalta a importância da temática diversidade cultural no currículo, como uma construção histórica, cultural e social pautadas em relações de poder. A atual abordagem em torno da inclusão e a valorização da diversidade contribui para que o tratamento valorize as singularidades do indivíduo, além de acabar com a ideia de inferioridade de determinados grupos sociais. Trata-se de uma estratégia educacional para subsidiar uma inserção social e cultural de grupos marcados por longos períodos de intolerância e exclusão social no Brasil:

Compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade (GOMES, 2007, p. 31).

A autora ressalta que, nos espaços públicos de educação, a diversidade está ainda mais presente. Sendo assim, o uso de temáticas sobre diversidade passa a ser ainda mais necessário nos currículos e nas práticas pedagógicas. Gomes (2007) também sugere o desapego da neutralidade na prática do professor diante da diversidade, a fim de que as minorias oprimidas não se sintam ainda mais silenciadas. Partindo deste pressuposto, a educação para a diversidade ganha status de política, histórica, econômica e cultural. O papel do professor para que essa defesa da diversidade atinja todos esses âmbitos é essencial, pois apenas com a presença desses itens nos currículos, sem haver diálogos e problematizações, o aprendizado acaba empobrecido.

As estruturas curriculares, juntamente com a mediação do profissional de educação, formam o alicerce para que o processo educativo seja eficiente e agregador. Moreira e Candau (2007) denominam de daltônico cultural o professor que não percebe o “arco-íris de diversidade” presente em uma sala de aula, além de não discutir possibilidades de inserir todos no contexto escolar com humanidade e consciência. A própria riqueza que a diversidade possui, em um ambiente de ensino, pode proporcionar inúmeras possibilidades de discussões envolvendo problemáticas em torno do assunto.

A formação profissional docente juntamente com sua práxis forma um eixo de sustentação para que o currículo previamente proposto seja utilizado, não apenas na sua essência, mas com a condução devida para que se adapte ao público a ser destinado. Moreira e Candau (2007) apontam que os espaços onde ocorre esse tipo de formação não se restringem às formalidades acadêmicas, mas também por meio da própria escola os saberes podem ser construídos, ou mesmo aprendidos. Essa aprendizagem acontece em conexão com toda a comunidade escolar que é advinda de realidades diversas, obtendo bagagem suficiente para contribuir com um debate muito mais plural e agregador:

Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e “preparados” para constituir o currículo

formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22).

Ainda no que se refere ao *modus operandi* do currículo, Arroyo (2007) ressalta as motivações que levam as instituições de ensino e os docentes a reorganizar os currículos básicos. Entre elas se desatacam: a renovação constante dos conhecimentos das diversas disciplinas, de modo que se adapte ao contexto do tempo e do espaço; definir as metodologias a serem usadas, a fim de fazer com que os discentes possam assimilar o conteúdo das formar mais claras e interativas; e também definir as formas de avaliação com o objetivo de enumerar o que foi ou não conclusivo na trajetória daquele conteúdo curricular:

Redes de ensino, escolas e coletivos docentes se defrontam com a reorientação dos currículos de Educação Básica. As motivações são múltiplas: renovar os conhecimentos de cada área e disciplina, inventar metodologias mais adequadas, rever processos de trabalho e de avaliação, etc. Na medida em que se inventam novas práticas pedagógicas nas escolas e nas salas de aula, o currículo está sendo reorientado (ARROYO, 2007, p. 7).

Arroyo (2007) ainda levanta a questão da prevalência do coletivo sobre o individual, ao atingir os requisitos necessários para a aprendizagem. Até mesmo na organização de currículos, para que ocorra de forma mais participativa, a presença não só dos especialistas que os elaboram, mas que seja reorientado conforme mudem os professores, os discentes, além do contexto e realidades da época em questão. Ambos são respaldados por direitos que os conferem poderes na realização de projetos pedagógicos nas escolas. Para que a discussão curricular em um ambiente escolar aconteça de forma eficiente, é necessário:

- O aumento dos níveis de qualificação;
- A conformação de uma imagem de profissionais ou a profissionalização da condição docente e do seu trabalho;
- A consciência de categoria de ser um coletivo, superando trabalhos solitários em cada disciplina e sala de aula;
- A prática de estudo, planejamento, avaliação em coletivos de escolas, de áreas, de ciclos;
- O aumento de uma cultura escolar e docente mais participativa, colegiada;
- O aumento de estilos de gestão democrática, de autonomia das escolas e dos seres coletivos profissionais, etc. (ARROYO, 2007, p. 8).

Quando se refere ao aumento dos níveis de qualificação, o autor prevê uma formação continuada aos professores, que nem sempre gozam de tempo e recursos para tal. Cabe ao

empregador, seja privado ou estatal, proporcionar meios para que a qualificação de sua mão de obra seja aprimorada.

Na questão da condição docente, não consta apenas lecionar, mas participar de toda a construção, seja nos bastidores ou no cotidiano escolar. O professor é um membro indispensável para que se atinja o sucesso escolar, portanto a profissionalização e o reconhecimento de seu devido papel fazem parte do almejado êxito educacional.

A promoção da multi e interdisciplinaridade, reforçando o caráter coletivo da profissão docente é uma pauta de alta relevância na busca pela resolução dos inúmeros desafios curriculares. O ensino solitário das disciplinas, sem nenhum tipo de interação, acaba por desperdiçar inúmeras oportunidades de inovações nas formas de aprimorar o conhecimento; de explorar novas metodologias mais agregadoras; e o mais importante, descobrir novas afinidades para a futura formação profissional.

Torna-se necessário estabelecer formas de avaliação, planejamento e estudos de uma maneira que toda a comunidade escolar se aproprie e desfrute do que a escola tem a oferecer. O planejamento que o professor realiza previamente ao início do ano letivo leva em consideração o que está prescrito nos currículos, mas o que irá ser de verdadeira relevância na sua construção são as características específicas da turma. São elas que dão as coordenadas na elaboração de metodologias de ensino e avaliação.

Silva (1990) atribui o conceito de cultura escolar às características intrínsecas do ambiente, entre as quais: práticas, costumes, normas, ideias, que fazem pensar o cotidiano da escola. Quando Arroyo (2007) fala de um aumento da cultura escolar e docente mais participativa e colegiada, ele tenciona abranger a diversidade presente, produzindo novas formas de pensar, aproveitando de toda a bagagem cultural que os participantes da comunidade escolar trazem consigo.

A questão da democratização de uma gestão, evitando a centralização do poder na escola é algo de relevância para a eficiência da discussão curricular. Uma administração onde as decisões são discutidas e tomadas por todos os atores envolvidos com a escola, proporciona uma maior autonomia da instituição, não a deixando totalmente submissa às instâncias de poder.

Cultura escolar remete tanto ao coletivo, quanto ao indivíduo. Coletivamente, como formas de interação entre as diversas características culturais presentes no ambiente da escola, de modo que a manifestação individual, de opiniões e inquietações atinja o âmbito coletivo.

Quanto ao indivíduo é notável a sua relevância no processo de democratização da cultura escolar, pois suas particularidades enriquecem o debate democrático na escola:

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura (SILVA, 2006, p. 204).

Não basta a presença das peculiaridades dos membros da comunidade escolar se não houver alternativas de comunicação e reconhecimento das linguagens ali existentes. Silva (2006) afirma que é no cotidiano escolar que as decisões devem ser tomadas, pois os atores do ambiente de ensino, a partir de sua vivência e percepção da realidade, podem contribuir para a democracia e a tomada de decisões. Vale ressaltar que, independente se a cultura é científica, popular ou humana, o debate sempre será enriquecido pelas tais.

Silva (2006) também ressalta que até mesmo conteúdos disciplinares tendem a dar significação às práticas a partir da realidade intrínseca da cultura escolar. A cultura institucionalizada, que em muitos casos não corrobora com a realidade local, perde espaço quando é ressignificada pelas particularidades expressas.

2.4 A interdisciplinaridade e o universo escolar

O conceito de interdisciplinaridade não se baseia apenas em uma junção das disciplinas presentes no currículo. Este conceito vai muito além de ser simples de ser compreendido ou, mais ainda, de ser simples de ser praticado. A contemporaneidade exige métodos de ensino nos quais existam articulação e versatilidade nas suas formas.

Fazenda (2008) atribui à interdisciplinaridade uma necessidade de entender cada disciplina não apenas como ela se encontra na grade curricular, mas todos os saberes que elas contemplam. Os aspectos científicos da disciplina, em determinado momento, levam o professor a rever suas práticas e redescobrir a sua bagagem intelectual acerca das temáticas. A autora também levanta a questão da chamada ordenação social, que consiste em atender as demandas políticas, econômicas e sociais, captando toda a complexidade do mundo em que se vive, reconhecendo a incapacidade de uma disciplina isolada em compreendê-la. Uma terceira vertente é apresentada por Lenoir (2001), na qual existe uma concepção brasileira de se formar

professores buscando um saber/ser interdisciplinar, ou seja, não só pregar a existência de tal multifuncionalidade entre as ciências, mas viver e fazer aquilo que teoricamente lhe foi ensinado.

Apesar de teoricamente a interdisciplinaridade contemplar uma série de aspectos para que ocorra de maneira eficiente e harmônica, ela esbarra em obstáculos institucionais, como é o caso da inflexibilidade curricular. Muitos conteúdos acabam por não oferecer significância para o futuro profissional do aluno, que muitas vezes é afetado pelo mau desempenho e pelo desinteresse em determinada disciplina:

Em se tratando de ensino, por exemplo, sabemos que os currículos das disciplinas tradicionais, da forma como vêm sendo desenvolvidos, oferecem ao aluno apenas um acúmulo de informações pouco ou nada relevantes para sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de tal diversidade que se torna impossível processar, com a velocidade adequada, a esperada sistematização que a escola requer (FAZENDA, 2002, p. 15).

Atualmente, o formato dos processos seletivos para as universidades do país vêm proporcionando uma mudança nas metodologias de apropriação de conteúdo, principalmente no Ensino Médio. Como a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio se apresenta com conteúdos conjugados, a tendência é que a abordagem nesses anos escolares venha a acontecer, ou devesse acontecer, de forma mais próxima do que se define como interdisciplinar. O acúmulo de informações possui sua eficiência questionada, pois impossibilita o discente de se aprofundar em conteúdos que realmente lhe convém, para uma futura formação profissional.

Fazenda (2008) critica veemente o elitismo academicista no que se refere à aquisição de conteúdos e conceitos, indo contra o que a interdisciplinaridade prega. O próprio ambiente acadêmico acaba por restringir o profissional de educação em formação de adquirir conhecimentos e práticas pedagógicas que venham a acrescentar para formar futuramente alunos que possam compreender as congruências presentes nas disciplinas estudadas:

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Precisamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras

menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência (FAZENDA, 2008, p. 13).

A fragmentação sem conexão do conhecimento dificulta a apropriação do professor em formação, que irá reproduzir da mesma forma o conhecimento. E daí que surge um estágio anterior à interdisciplinaridade: a integração. A integração sugere atributos de ordem externa, como as condições humanas que são diferenciadas. Essas diferenças levam os professores a buscar harmonia em suas metodologias para que se atinjam as realidades e particularidades dos alunos. Sendo assim, a busca pelos saberes ganha uma abordagem integradora.

Fazenda (1979) ressalta a necessidade de um movimento de integração entre as disciplinas, juntamente com uma atualização e revisão. Assim, o espaço de intercâmbio entre elas é ampliado. Como a própria palavra intercâmbio denota essa troca mútua entre os conteúdos e os fatores externos ao contexto escolar, mas de relevância para o desenvolvimento da aprendizagem, deve acontecer em um estágio inicial para que se alcance posteriormente a interdisciplinaridade.

A autora considera a relação interdisciplinar como recíproca e mútua, substituindo uma concepção fragmentada do ser humano na escola. Ressalta, ainda, que o caminho mais curto para estabelecer essa relação e obter êxito na busca do objetivo é por meio do diálogo. Vale ressaltar que um diálogo só acontece na escola se existir um autoconhecimento do docente, das atribuições que ele possui dentro da instituição e das suas características específicas. Essa especificidade que envolve toda essa cultura escolar é denominada identidade.

Fazenda (1991) trata a identidade como uma tomada de consciência das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução do que se almeja. Essa autocrítica que o docente realiza visa resgatar tudo aquilo que é relevante para seu projeto de vida. É assim que são reconhecidas as limitações e as virtudes que possam contribuir para o sucesso profissional.

Quando o professor toma consciência de suas capacidades, possibilidades e probabilidades de melhoria e avanços na sua bagagem intelectual, ele está exercitando individualmente e buscando alternativas para melhorar sua prática não só em sala de aula, mas na própria abordagem de sua disciplina. Um professor que consegue compreender como sua disciplina pode explorar as suas mais diversas ramificações, se aproxima com mais facilidade de uma educação interdisciplinar.

Fazenda (1991) atribui alguns requisitos para atingir a interdisciplinaridade, entre eles a humildade de reconhecer que os saberes de todos são limitados. Ressalta, também, a

importância do diálogo no ambiente escolar para que haja a ampliação dos horizontes intelectuais:

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1991, p. 14).

O caráter desafiador da busca pela interdisciplinaridade deveria funcionar como incentivo para o meio educacional, pois o compromisso e a responsabilidade do docente é buscar caminhos para que o sucesso seja atingido. Além da humildade, Fazenda (2001) enumera outros princípios que devem subsidiar uma prática docente interdisciplinar, tais como: coerência, espera, respeito e desapego.

A coerência se baseia em saber reconhecer aquilo que é sabido e aquilo que ainda necessita de maior apropriação pelo docente. A espera é pautada sobre saber qual é o tempo do aluno, ou seja, como ele vai lidar com a carga de conteúdos que lhe é proposto. O respeito deve existir tanto pelo professor quanto pelo aluno, pois ambos são seres que apresentam limitações. O desapego das vaidades é outro ponto crucial para que se atinja a interdisciplinaridade, pois somente assim, pelo reconhecimento de que ninguém é detentor de todo saber, é que o professor consegue se apropriar de novos conhecimentos.

Lenoir (1998) afirma que a interdisciplinaridade possui quatro finalidades diferentes: científica, escolar, profissional e prática. Nesse exercício de se reconhecer, o professor consegue contemplar todas essas finalidades. Esses campos de operacionalização da interdisciplinaridade resultam no ensino, investigação (pesquisa) e aplicação (prática).

No tocante à interdisciplinaridade escolar, Lenoir (1998) considera três níveis diferentes para que ela se desenvolva: curricular, didático e pedagógico. O curricular corresponde a um nível estrutural, que funciona como alicerce para que os outros níveis sejam alcançados. Um currículo que é organizado considerando questões interdisciplinares por si só ainda não é suficiente para que a eficiência seja contemplada.

O nível didático depende diretamente da abordagem do profissional de educação, materializando aquilo que consta no currículo. A ponte entre currículo e aluno só pode ser

executada pelo professor, utilizando de metodologias que leve o interlocutor a compreender aquilo que está sendo dialogado.

A interdisciplinaridade didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente (JOSÉ, 2008, p. 86).

O nível pedagógico é o objetivo máximo para que a interdisciplinaridade se complete. José (2008) defende a tese de que esse nível consiste no espaço de atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática, ou seja, quando se coloca a prova se os alunos conseguem lidar com a ousadia de se estudar várias disciplinas em uma, em expandir os horizontes do conhecimento.

Essa tríade de níveis de desenvolvimento da interdisciplinaridade se vale para os docentes de todas as disciplinas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Eles consideram uma série de temáticas da atualidade e das realidades diversas que os componentes das instituições apresentam. José (2008) corrobora com essa premissa e atenta à importância dos questionamentos por parte dos alunos, para que o docente adapte suas explicações e avaliações. As práticas dialéticas em sala de aula, a partir da argumentação e reflexão sobre o que é tratado nas aulas, contribuem para uma formação completa do aluno.

Dando uma ênfase aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, a presença de professores especialistas em cada disciplina: Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Língua Inglesa, Arte, Ensino Religioso e Educação Física; indiretamente exige práticas de ensino que partam de um pressuposto bastante específico, ou seja, partir para um tipo de ensino linear dentro de sua própria disciplina. Porém, segundo Fazenda (2003), abrangem uma visão de homem, de educação, de mundo e de sociedade que dá respaldo para uma autonomia dos alunos, ou seja, para que perpassem para as demais áreas do conhecimento.

Uma alternativa interessante é trabalhar com temas recorrentes na atualidade, dos quais os alunos já estão familiarizados, e carregam questionamentos sobre uma série de fatores. É assim que surge o aluno pesquisador, objetivo da escola para formar futuros profissionais que buscam a inovação e o aprimoramento do conhecimento:

Trabalhar com temáticas atuais permite o desenvolvimento de comparações entre realidades diferentes. Possibilita ao aluno questionar, pôr em dúvida

determinadas verdades e, a partir delas, elaborar explicações. É nesse exercício de pergunta e pesquisa, de possibilidades de respostas (que podem ser diferentes, não precisam ser iguais às esperadas pelo professor) que o aluno constrói a capacidade de argumentar, refletir e inferir sobre determinada realidade. É no repensar constante da prática, no diálogo entre os professores e com os teóricos, que as concepções vão se formando e, com elas, a própria formação do aluno (JOSÉ, 2008, p. 89).

Assim como o aluno deve sempre questionar sobre o que é explicado, o professor tem como seu dever estar repensando sua prática, além de sempre estar estudando, para que mostre que ainda sabe questionar e aprender. Só se busca um ensino interdisciplinar se o professor se reconhece como um constante aprendiz.

O protagonismo do processo de ensino e aprendizagem, segundo José (2008) é exercido pelo o aluno, pois o professor não exerce mais o papel de único detentor do saber. A rapidez na circulação de informações dos avanços tecnológicos faz o aluno ter fácil acesso a todo tipo de conteúdo possível. A partir disso, a função do professor se modifica, podendo até mesmo se aproveitar dessas ferramentas para que as temáticas sejam discutidas com maior interatividade. O aprendizado do conteúdo acaba se transformando em diálogo sobre ele.

Assim, o aluno passa a participar das propostas sociais que a escola oferece, construindo os saberes juntamente com toda a comunidade. Trata-se de um exercício de cidadania, tendo consciência de seus direitos e deveres. Um exercício científico, onde diariamente são produzidos novos conhecimentos se beneficiando da diversidade presente no ambiente. É a chamada *escola do diálogo*:

Há que se pensar em uma *escola do diálogo*, onde todos são reconhecidos, não em sua individualidade, mas em sua unicidade. Uma escola em que cada aluno seja percebido e respeitado em sua maneira de pensar e expressar seus desejos e, neles, suas potencialidades. Uma escola que desenvolva o ouvir, o falar, o comunicar (JOSÉ, 2008, p. 92).

A coletividade se sobrepondo à individualidade encurta o caminho para um ensino interdisciplinar. José (2008) acredita que esse rompimento com a *escola do silêncio* estabelece uma nova sobrevida ao conhecimento. Um período de inserção do aluno no contexto escolar como produtor de saberes, e não apenas como consumidor.

2.5 A interdisciplinaridade e a Geografia

A Geografia consiste em uma ciência com um grande aparato de conteúdos que envolvem diversas nuances do planeta, como por exemplo: aspectos sociais, políticos, naturais e econômicos. Essa diversidade de vertentes de estudo permite à Geografia se tornar uma disciplina com ampla bagagem de possibilidades da prática da interdisciplinaridade, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Médio.

De acordo com Cavalcanti (2002), a Geografia em sua essência se constitui em uma disciplina construída para ser interdisciplinar, ou seja, em sua forma empírica já se condiciona a abordar temáticas das Ciências Sociais. O caráter multidimensional do espaço geográfico obriga a se atravessar as fronteiras das disciplinas, buscando fontes na Economia, Política, Psicologia, História, Ecologia, Sociologia e quaisquer outras ciências que possam, em algum momento, ter alguma identificação ou relação com a Geografia.

Fazenda (2003) também ressalta o potencial interdisciplinar da Geografia em uma sala de aula: “A geografia, vista interdisciplinarmente, ao lado das habilidades de descrever, observar e localizar pode contribuir também para um processo de comparação que conduza a novas explicações” (FAZENDA, 2003, p. 62).

Quando cita os verbos “descrever”, “observar” e “localizar”, a autora apresenta diferentes metodologias para o estudo dos conteúdos geográficos que, em conjunto, podem levar a uma série de abordagens diferenciadas. O próprio vínculo que a Geografia possui com o cotidiano de cada ser facilita essa prática.

No que se refere ao cotidiano, um exemplo que ilustra a presença da Geografia é o ambiente do município, seja ele urbano ou rural: suas características espaciais; os equipamentos urbanos; as atividades econômicas que são praticadas; os meios de transporte; os meios de comunicação; as disparidades sociais existentes; os aspectos culturais, enfim, uma série de componentes que envolvem o indivíduo faz jus a uma abordagem geográfica de alguma maneira. A partir dessa constatação, práticas interdisciplinares diversas podem ser elucidadas apenas por viver em determinado ambiente, aproveitando ainda das variadas vivências dos alunos e professores.

A compreensão de uma cidade determinada, ou do fenômeno cidade, exige, portanto, um olhar interdisciplinar, um olhar que procura se deslocar para aprender o objeto sob perspectivas diferentes, um olhar aberto a essas diferentes perspectivas. Esse olhar pode ser resultado de um trabalho coletivo, envolvendo especialistas desses diferentes tipos de conhecimentos, ou pode ser

resultado de trabalho dentro de uma disciplina (e efetivamente a Geografia tem buscado entender a cidade articulando-se esses diferentes eixos), desde que seja feito com a abertura e o diálogo necessários a um estudo dentro de um novo paradigma de conhecimento (CAVALCANTI, 2002, p. 129).

O olhar empírico, cru, que um aluno possui sobre um espaço geográfico, pode ser lapidado pela bagagem intelectual que o docente possui. Inclusive o incentivo à pesquisa é uma interessante ferramenta para se conhecer a realidade de seu espaço de vivência, analisando os mais variados aspectos e componentes da cidade e do meio rural.

A fragmentação de um ambiente urbano ou rural condiz com a ciência geográfica, que em muitos currículos, se desdobra em Geografia Física e Humana. De acordo com Suertegaray (2003) esses fragmentos se dividiram em várias outras vertentes de estudo, permitindo uma amplitude de saberes que ultrapassam apenas o que seja limitado a um geógrafo.

Na sua concepção conceitual, a Geografia já se pauta em uma ciência que pode ser considerada interdisciplinar. Um exemplo disso é no que consiste o espaço geográfico:

Pelo fato de serem exigidos para sua formação uma compreensão, um conhecimento da natureza e da sociedade e, pelo fato de compreenderem o espaço geográfico como a materialização na superfície da terra das diferentes formas de organização social foram sempre levados a construir uma ciência que chegaram a conceituar como de síntese e que internamente pode ser lida como uma ciência interdisciplinar (SUERTEGARAY, 2003, p. 45).

Suertegaray (2003) define espaço geográfico como a materialização das formas de organização social na superfície terrestre, ou seja, como os indivíduos se distribuem no espaço e praticam sua cultura específica, suas formas de organização política e econômica. Para uma análise completa desses aspectos, se faz necessária uma perspectiva interdisciplinar, de modo que atinja todos os âmbitos do globo. A autora também caracteriza o espaço geográfico como uno e múltiplo, ou seja, os indivíduos utilizam de suas particularidades em um ambiente de vivência coletiva.

A concepção de meio ambiente também apresenta uma dualidade na sua caracterização, onde se considera o ser humano e a natureza por meio de sua interdependência. Mais uma vez, um conceito que se mostra interdisciplinar em sua essência, pois são considerados elementos da Biologia, Física, Química quando se refere à natureza, e aspectos da Economia, Política e Sociologia quando se pauta no ser humano.

O conceito de meio ambiente não é uma exclusividade da Geografia, porém boa parte de seus conteúdos vão se relacionar direta ou indiretamente com ele:

De fato para um geógrafo, a noção de meio ambiente não recobre somente a natureza, ainda menos a fauna e a flora somente. Este termo designa as relações de interdependência que existem entre o homem, as sociedades e os componentes físicos, químicos, bióticos do meio e integra também seus aspectos econômicos, sociais e culturais (VEYRET, 1999, p. 6).

Para dar maior especificidade ao que gira em torno de ser humano e natureza, outros termos são usados para substituir *meio ambiente*. De acordo com Mendonça (1993), o termo *socioambiental* condiz mais com a atual realidade, na qual há uma grande problemática na interação entre ser humano e natureza. O fato do termo “sócio” vir atrelado ao termo “ambiental” enfatiza que o ser humano é um componente dessa natureza, portanto deve fazer jus à sua conservação.

Apesar das possibilidades que a Geografia oferece para a ocorrência de práticas interdisciplinares, a estrutura curricular muitas vezes a impossibilita. Cavalcanti (2002) critica a ausência da discussão sobre o assunto devido ao caráter quase imóvel que os currículos apresentam. Também apresenta alternativas de se fazer educação interdisciplinar banindo conteúdos fragmentados e mecanicamente justapostos. Entre essas alternativas, a autora cita: a abertura para o diálogo; o compartilhamento de projetos na escola; reconhecer o papel social da escola; além da disposição intelectual e afetiva de buscar o sentido nas coisas do cotidiano.

Uma questão de relevância no caminho da interdisciplinaridade é ter havido um estudo aprofundado na disciplina, ou seja, ter o domínio sobre determinados conceitos e temáticas para transcender para outras áreas. Cavalcanti (2002) considera que esse aprofundamento não se dá por práticas conteudistas, mas, sim, desenvolvendo maneiras do aluno fazer sua leitura espacial da realidade. Mais uma vez se enxerga uma relação da Geografia com as práticas e vivências do cotidiano.

Ferramentas interessantes para uma prática interdisciplinar na Geografia são recursos literários, cinematográficos e musicais. Além de estar contemplando novas vertentes do conhecimento, o potencial atrativo que essas áreas possuem contribuem para uma maior inserção por parte dos alunos. A Literatura Brasileira apresenta autores que corroboram com o estudo das mais variadas paisagens geográficas do país, além de aspectos sociais e culturais tratados direta e indiretamente nas obras:

Ao referirmos ao ensino de Geografia no final do século XX e início do século XXI, esta vem deixando de ser uma ciência de síntese e vem buscando a interdisciplinaridade com outras ciências sem perder sua identidade. Nesse sentido o Parâmetro Curricular Nacional de Geografia ressalta que ao

pretender o estudo das paisagens, territórios, lugares e regiões, o professor poderá exercer uma relação da Geografia com a Literatura, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura desse espaço. Dessa forma podemos aprender Geografia mediante a leitura de autores brasileiros consagrados (Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Guimarães Rosa e outros), cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. Também as produções musicais, a fotografia e até mesmo o cinema são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico (BOVO, 2004, p. 4-5).

Recursos visuais como charges e cartuns também vêm sendo muito usados por parte dos docentes. Souza e Souza (2017) apontam que esse tipo de ferramenta pode integrar uma grande quantidade de informações ao mesmo tempo. Além disso, têm uma estreita relação com a Língua Portuguesa pelo fato de serem formas textuais diferenciadas, que podem ser usadas para abordar questões gramaticais e ortográficas.

Para a Geografia, a finalidade é de transformar os alunos em leitores do mundo, ou seja, se desperta uma visão crítica além do texto. Temas geopolíticos são recorrentes nessas práticas, com teor irônico, para que o aluno possa não ficar restrito ao que está escrito, mas também reconhecer onde está a crítica e tirar suas próprias conclusões.

Outro tema com grande embasamento por parte da Geografia é a Educação Ambiental. Na educação formal, cada vez mais, as questões sobre os problemas ambientais que assolam o planeta vêm sendo tratados, seja com relação ao ambiente rural ou urbano. Para Bortolozzi e Perez Filho (2000), a atual educação brasileira ainda carece no reconhecimento das realidades dos alunos para promover uma cidadania ambiental:

Dessa forma, a ênfase em analisar as atividades da chamada Educação Ambiental, no âmbito da educação formal, dá-se, sobretudo, pela necessidade de compreender como os problemas ambientais do espaço urbano/rural estão sendo trabalhados nas escolas, procurando revelar se as atividades desenvolvidas estão permitindo a realização de práticas integradoras do ensino, necessárias ao desenvolvimento de um mundo mais habitável, uma vez que para tanto torna-se urgente a ação de cidadãos conscientes (BORTOLOZZI; PEREZ FILHO, 2000, p. 149).

Formar cidadãos passíveis de uma prática cidadã no cerne ambiental ajuda a corroborar com ações interdisciplinares na escola, já que assim os alunos adquirem uma visão de mundo mais ampla, deixando de lado uma percepção fragmentada.

Na estruturação de metodologias para que se evite a fragmentação do ensino, os professores podem usufruir de alternativas que não sejam decorrentes do ensino formal. A formação de novos conhecimentos pode acontecer em qualquer espaço onde haja convívio social e com o ambiente.

Cavalcanti (2002) afirma que a institucionalização do ensino e sua racionalidade técnica contribuem para o esvaziamento da discussão de interdisciplinaridade, compartimentando a escola. Também propõe que a resposta para essa tendência deve partir de movimentos coletivos, transversalidade e, principalmente, na construção dos projetos político-pedagógicos:

Esse princípio implica em banir de nossas práticas de ensino o trabalho com conteúdos fragmentados e mecanicamente justapostos. Há muitas maneiras de se tentar romper a organização fragmentada de currículos, o ensino de matérias isoladas e descoladas umas das outras. Algumas propostas nesse sentido têm sido desenvolvidas, como a transversalidade, os centros de interesse, o currículo integrado, o currículo por projeto. Essas propostas, para serem colocadas em prática necessitam de um envolvimento coletivo da escola, precisam ser definidas em projetos políticos pedagógicos amplamente discutidos. Porém, ainda que no âmbito de uma disciplina, ou de práticas mais pontuais de grupos de disciplinas e professores, é possível experimentar uma prática interdisciplinar, como no ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2002, p. 131).

A autora enfatiza a transversalidade como ferramenta para o combate ao ensino fragmentado. Yus (1998) conceitua os temas transversais como conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da escola, que apesar de não estabelecer conexões com as disciplinas em específico, consegue agrupar todas elas em cada um dos temas. Trata-se de temas bastante discutidos na sociedade atual, que abarcam problemáticas cotidianas no Brasil e no mundo, são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural.

Os centros de interesse também são apontados por Cavalcanti (2002) como alternativa para a desfragmentação do ensino. Para Santomé (1998) os centros de interesse se referem às necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do indivíduo, pois dali se percebe, na adolescência, por meio de fatos e situações, quais são as suas afinidades, ou seja, aquilo que lhe pareceu interessante. No ensino da Geografia, as práticas mencionadas tendem muito a serem satisfatórias pela necessidade, seja fisiológica, psicológica ou social, do indivíduo de reconhecer o seu espaço e todo o seu entorno.

A relevância do currículo integrado na educação é reforçada por Santomé (1998) como uma forma de reafirmar a interdisciplinaridade como componente benéfico na formação do

indivíduo na escola. Ele se baseia em um plano pedagógico que articula o trabalho docente, seja pela teoria ou pela prática, fornecendo subsídios para que o aluno possa ter acesso a conceitos articulados de diversas formas de conhecimento.

Um método de ensino integrado que tem uma grande potencial para a disciplina de Geografia é o chamado *estudo do meio*. De acordo com Lopes e Pontuschka (2009), estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar que visa uma imersão com as realidades pertencentes aos alunos e professores, sejam do meio urbano ou rural.

Lopes e Pontuschka (2009) endossam a tese de que a Geografia é a disciplina ideal para o estudo do meio. Ambientes como a própria escola, uma rua, um rio, uma praça, uma mata, são de grande riqueza pedagógica e pode suscitar muitas reflexões.

Consiste em um trabalho de campo no qual os locais são visitados, com questões previamente formuladas e respostas a serem buscadas a partir do contato direto com o local. São realizadas em três etapas: planejamento (prévio), execução (durante) e avaliação (posterior). Inicialmente, se identifica um local que possa contribuir para a aprendizagem de determinado conteúdo, elabora-se as questões para que na execução o diálogo ocorra. A avaliação pode ocorrer de diversas maneiras, de modo que atinja a todo o público, provocando a percepção sobre o que foi tratado.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) descrevem uma divisão diferenciada das etapas de todo o processo. A primeira fase foi nomeada de *encontro dos sujeitos sociais*, onde a escola é mobilizada para iniciar o trabalho, considerando o contexto dos envolvidos. A segunda fase consiste na visita preliminar e opção pelo percurso, na qual serão definidas as tarefas a serem realizadas no objeto de estudo. Na terceira fase ocorre o planejamento em sala de aula, onde são definidas as entrevistas, os conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a serem trabalhados, além das observações a serem feitas. A quarta fase, já na execução do trabalho é a da elaboração do caderno de campo, utilizado no local de visita, onde consta todo o roteiro a ser trabalhado, as perguntas das entrevistas e os textos de apoio. A quinta fase leva o nome de pesquisa de campo reveladora da vida, e nela é que acontece a vivência propriamente dita com o local, onde o aprendizado é fomentado pela riqueza didática que o ambiente oferece, os diálogos são realizados, desenhos, fotografias, entrevistas e todo tipo de registro. A sexta e última fase se baseia no retorno à sala de aula, no qual se avalia todo o material obtido durante a execução e se expõe para o restante da comunidade escolar.

Lopes e Pontuschka (2009) consideram que o estudo do meio é uma prática livre do currículo fechado, onde todos são tratados de maneira igual e, além disso, forma sujeitos mais críticos e independentes do ensino tradicional tecnicista:

É importante considerar que esta prática pedagógica encontra plena expressão no interior de uma teoria curricular aberta na qual o trabalho educativo das escolas não seja regulado, externamente, por um sistema de avaliação homogeneizadora e homogeneizante. Distanciando-se, desta forma, de uma concepção de educação tecnicista, baseada na racionalidade técnica, onde os “produtos do ensino” são definidos *a priori*, ou seja, exteriormente aos interesses de seus beneficiários, esse método de ensino preconiza e corrobora a construção de um projeto educativo que pressupõe autonomia relativa dos professores e, de maneira geral, das escolas no processo de construção de seu currículo. Propicia também, ao integrar os professores em uma dinâmica de valorização intelectual de seu trabalho, o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente, na qual, são eles próprios, parte importante no complexo processo de concepção e implementação dos currículos escolares (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 174-175).

O estudo do meio não necessita de total definição ao que vai ser ensinado e dialogado, pois surgem conforme o envolvimento dos seres com o ambiente em questão. Outro benefício que as autoras atribuem a essa prática é uma nova formação docente, na qual dividem seus conhecimentos na prática e produzem novos currículos escolares, dando mais sentido à profissão.

O professor que consegue, ao mesmo tempo, conduzir suas aulas e os conteúdos a serem discutidos, contribuir para a concepção de um novo currículo desinstitucionalizado na escola, incentivar modificações no projeto político-pedagógico juntamente com toda a comunidade escolar, evoluir sua formação como profissional a partir de sua própria práxis, pratica sua função de maneira completa, além disso, a possibilidade de satisfação com aquilo que desempenha é muito maior.

O profissional da área da Geografia, ao se utilizar do método do estudo do meio, perde o papel simplista de mero reproduzidor de conteúdos em um espaço restrito. Fernandes (2013) diz que o método de estudo do meio consiste em uma transposição de um conteúdo estático para a dinamicidade da vida. As possibilidades de abordagem são inúmeras, portanto, somente o professor, ao partir para esses ambientes além dos muros da escola, pode executar tal tarefa com eficiência.

2.6 A cidade como espaço não formal de educação ambiental

Uma forma de se construir educação a partir de uma metodologia diferente das convencionais dentro da escola é por meio da utilização dos espaços não formais. Educação não formal é toda a atividade educacional organizada fora do sistema convencional para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados grupos de pessoas.

Esse tipo de educação, de acordo com Gadotti (2006), pode ser considerado mais difusa, menos hierárquica, com tempo e espaço flexíveis. Quanto à possibilidade de variação dos espaços e de condições a serem explorados, pode-se citar: museus, praças, parques, uso de vídeos, teatro, uso de música, dança, entre outros.

A cidade pode ser considerada como um espaço rico para se construir saberes, principalmente no caso do ensino de Geografia, que estuda diretamente o ambiente e as relações sociais. Todo o aparato que a cidade oferece para educar pode ser explorado por meio de visitas, observações e a própria vivência.

O conceito de cidade como um espaço de educação se consolidou logo no início do período da globalização, mais precisamente em Barcelona, na Espanha, no primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em 1990. Gadotti (2006) considera a cidade como um ambiente de inúmeras possibilidades didáticas, principalmente pela vivência, constituindo um espaço cultural. Nesse espaço, o processo de aprendizagem vai se consolidando de maneira espontânea, como se automaticamente seus habitantes e visitantes estivessem em uma sala de aula interativa:

Há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem (FREIRE, 1993, p. 23).

Para que uma cidade seja considerada um espaço educador, ela deve oferecer o protagonismo aos seus mais diversos habitantes - crianças, jovens, adultos e idosos. São essas pessoas que vão perceber a cidade de diferentes perspectivas, e também possuir o sentimento de pertencimento sobre aquele lugar. Esse pertencimento pode estar ligado a um bairro, uma rua, um terreno baldio, uma praça, ou mesmo uma árvore.

Segundo a Asociación Internacional de Ciudades Educadoras - AICE (1990), a arborização e todos os equipamentos urbanos se mostram como elementos nos quais a

população se conecte com o ambiente e intensifique as relações de afetividade e das mais diversas formas de cidadania. Entre as mais diversas vertentes de práticas cidadãs, está a consciência dos direitos e deveres, por meio do exercício da democracia. Direitos civis, sociais e políticos fazem com que a comunidade se relacione mais intimamente com seu espaço de vivência. Os fluxos humanos não se restringem apenas ao trabalho e convívio familiar, pois a vida consiste também na conexão entre os humanos pela construção da identidade com o lugar. O próprio conceito de cidade (*civitas*) remete a uma comunidade política, na qual os membros têm autonomia e ,além disso, o cidadão é todo aquele que goza do direito à cidade:

A cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma mas que mantém relações com o que a rodeia - outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países, com o objetivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes (AICE, 1994, p. 1).

A cidade assume o papel de educadora quando a população se manifesta por sua participação política, organizada em comunidades. Gadotti (2006) assume que essa tarefa não é espontânea, justamente por depender da participação e organização de comunidades para estabelecer o controle social da cidade. Freire (1993) reforça a tese da educação pelas cidades em seus espaços não formais:

A tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória, e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais da aventura do espírito (FREIRE, 1993, p. 24).

Bonametti (2003) discute a convivência do ser humano em sociedade desde os primórdios da origem da espécie, em comunhão com a natureza. A conexão entre homem e natureza vai muito além do instinto de sobrevivência da Pré-História. Ensinar Geografia partindo dessa tese, usando os espaços não formais como fontes didáticas, se mostra como uma metodologia pertinente.

2.7 A produção histórica do Currículo no Brasil em torno da Educação Ambiental e o papel do professor na construção desses saberes

A Educação Ambiental é um processo que contribui para a formação intelectual e humana do indivíduo. No ensino de Geografia, a EA se mostra como tema essencial para que se construa o pensamento em torno das demandas que o ambiente necessita. São importantes reflexões sobre os processos sociais inseridos na dinâmica ambiental, que fazem emergir muitas dicotomias que se instauram nas ações educativas ambientais. Entre essas dicotomias, está a questão das várias tendências que a EA possui quanto à sua abordagem teórica, seja ela conservacionista, pragmática ou crítica. Também é relevante o aprofundamento teórico sobre processos e projetos da Educação Ambiental coletiva; na formação dos currículos e Projetos Político-Pedagógicos; o significado do espaço escolar e dos espaços não formais; e como o educador deve atuar. Essa relação ocorre por meio de uma mediação entre professores e alunos, sendo importante ter como alicerce a bagagem cultural que já possuem. A abordagem da temática começa a ganhar força a partir do século XX.

Na segunda metade do século XX, a Educação Ambiental mostra-se de modo mais formalizado, como um importante campo de pesquisa e organização social, com o objetivo de combater as potenciais ameaças de comprometimento da qualidade de vida no planeta. A partir disso, surgiu uma crítica em torno da ascensão do capitalismo no Ocidente, tida como uma das causas de desastres ambientais, colocando em cheque a integridade ecológica da Terra. A partir desse cenário, a educação acaba se tornando uma alternativa para construção de um pensamento ambientalista pelas novas gerações, por profissionais da área e pelos cidadãos em geral. Jacobi (2004) ressalta a necessidade da educação para articular as problemáticas acentuadas no século XX, pois potencializa o engajamento das diversas nuances do conhecimento, envolvendo profissionais e toda uma comunidade de estudantes, de forma interdisciplinar.

A partir dos anos 1970, com os primeiros encontros sobre diversas temáticas envolvendo o ambiente natural, como as Conferências de Estocolmo e Tbilisi, a Educação Ambiental passou a ser tratada de maneira mais formalizada, sendo voltada para análises de âmbito mundial, como: aquecimento global; derretimento de calotas polares; emissão de gases estufa; armazenamento, destino e tratamento de lixo; qualidade de recursos hídricos etc. Enfim, todas essas problemáticas remetem a uma perspectiva mais genérica. Apesar dessa

inserção da Educação Ambiental no meio escolar e nos meios de comunicação de massa, a realidade local deve alicerçar os conceitos que a envolvem, devido ao maior contato que os alunos e a população possuem com seu ambiente, facilitando inclusive a compreensão e a intervenção prática. Essas Conferências Internacionais, porém, remetem mais aos casos dos países desenvolvidos, onde se buscam alternativas para o que tem sido denominado de desenvolvimento sustentável.

As Conferências Internacionais sobre o meio ambiente surgiram da preocupação dos países desenvolvidos em rever seu modelo de produção, e buscar alternativas econômicas para se alcançar uma harmonização com o meio ambiente. Com o passar do tempo, o entendimento de que o subdesenvolvimento estava no cerne da problemática ambiental, o enfoque e a abordagem das Conferências foram se transformando, passando a valorizar mais o multilateralismo, ampliando as responsabilidades ao redor do globo, inserindo novos conceitos, diretrizes e acordos no cenário internacional que passou a vislumbrar a criação de um Regime Internacional Ambiental (BERCHIN; CARVALHO, 2015, p. 172).

No caso brasileiro, o principal marco foi a ocorrência da II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92, na cidade do Rio de Janeiro em junho de 1992, vinte anos após a pioneira ocorrida em Estocolmo, na Suécia. Como resultado dessa Conferência, surgiram alguns documentos, por exemplo, a Carta da Terra e a Agenda 21. Contou com a participação de ONG's, movimentos sociais, cientistas e membros da sociedade civil. Oliveira (2012) reforça que o *slogan* da conferência - "Pensar globalmente e agir localmente"- tem sido de uso comum nas políticas de implantação de desenvolvimento sustentável e nas Conferências ocorridas na segunda metade do século XX. Esse *slogan* possui uma conotação didática que pauta discussões nos espaços escolares.

A instituição escolar constitui um espaço de produção e reprodução de conhecimento e oferece estímulo para o aluno reforçar a sua condição de cidadão e conhecer seu poder como integrante da sociedade e do meio ambiente. No âmbito escolar brasileiro, a Educação Ambiental é relativamente jovem, passando a ser estruturada a partir dos anos 1970. Garcia (2013) afirma que essa estruturação se consolidou devido a intensos debates, lutas e conquistas em diversas esferas no Brasil e fora dele, por meio de Fóruns Internacionais governamentais e não governamentais.

A partir desses encontros, documentos foram produzidos, contendo princípios, proposições, manifestos e políticas educacionais. As práticas pedagógicas *conservacionistas*,

comuns desse período, segundo Layrargues e Lima (2011), abordam o ambiente apenas se preocupando com a conservação dos recursos naturais, por meio do despertar da consciência individual. Essa maneira simplista de desenvolver a Educação Ambiental foi consolidada a partir de uma crise ambiental impulsionada pelo intenso processo de modernização científica e tecnológica que o mundo vinha passando. Isso nos leva a concordar com os autores quando dizem que:

Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente *conservacionistas*, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 5).

Essa visão socioambiental romantizada corrobora com a concepção de EA *conservacionista*, que acaba levando a educar para uma consciência ecológica, desconsiderando aspectos e causas sociais, econômicas e políticas da crise ambiental.

Essa noção ecológica de preservação ambiental perdurou até meados da década de 1980. A partir dessa época, o discurso pedagógico adota uma perspectiva mais complexa, avançando em direção a uma educação política. O problema não seria apenas no âmbito ecológico, mas também nas ações sociais que vieram à tona, ou seja, se tornaram as questões socioambientais.

Nesta nova perspectiva, os problemas ambientais deixam de ser pensados como algo relacionado apenas à natureza para serem compreendidos como decorrentes da ação social. E a educação ambiental vai contemplar formas de intervenção da sociedade sobre a natureza e passar a ser percebida como um fundamento da formação para o exercício de cidadania (GARCIA, 2013, p. 30323).

O exercício da cidadania torna a EA plural, ou seja, acolhe uma série de protagonistas na construção de uma sociedade mais presente na participação das ações coletivas.

Ainda na década de 1980 foi estabelecida a *Política Nacional de Meio Ambiente* (PNMA), a fim de oficializar a presença da EA em todos os níveis de ensino do Brasil. Esse princípio fica claro no inciso X do artigo 2º da PNMA, que diz que "educação a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente" (BRASIL, 1981). Com essa obrigatoriedade, a EA acaba ganhando mais espaço nos ambientes escolares e comunitários, atribuindo à

população a responsabilidade de defender o seu espaço, a partir dos conhecimentos adquiridos. O ano de 1981 também foi marcado pela criação do *Conselho Nacional do Meio Ambiente* (CONAMA), órgão consultivo e deliberativo do *Sistema Nacional do Meio Ambiente* (SISNAMA), que também propôs diretrizes para a EA.

Essa mobilização incorpora um caráter mais social à EA no Brasil, chamada *pragmática*, conceito que ganhou força nos anos 1980. Para Layrargues e Lima (2011) ela ainda é muito limitada na sua abordagem, pois consiste em um ajustamento ecológico às práticas econômicas neoliberais. Nos anos 1990 surge uma proposta alternativa, com o intuito de politizar ainda mais a EA:

Assim, no início dos anos 90, educadores ambientais que partilhavam de um olhar socioambiental, insatisfeitos com os rumos que a Educação Ambiental vinha assumindo, começaram a diferenciar duas opções: uma conservadora e uma alternativa. Julgavam que a opção conservadora, materializada pelas vertentes conservacionista e pragmática, era limitada, por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo os humanos à condição de causadores e vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 7).

A ausência de reflexão quanto às causas, consequências e efeitos dos problemas ambientais passa a ser contemplada pela *EA Crítica*. Por meio dessa, se busca o enfrentamento político às injustiças e mazelas socioambientais, e não apenas se apega às dualidades como homem e ambiente, sujeito e natureza. Essa tarefa pode ser executada em âmbito local, com o intuito de atingir em conjunto o global. Essa politização do pensamento crítico ambiental transcende o ambiente escolar, pois se trata de um exercício de cidadania:

O claro posicionamento político das nossas atividades pedagógicas e de intervenção cidadã precisa estar pautado na difusão de noções de bem comum, responsabilidade, autonomia, liberdade, participação, solidariedade, ética e cidadania. Essas noções não podem ser apenas palavras bonitas e "politicamente corretas". Elas precisam impregnar nosso cotidiano, nossas ações, nosso corpo, nossas práticas sociais e pedagógicas cotidianas (REIGOTA, 2009, p. 86).

O alicerce da *EA crítica* se pauta na relevância social que o ambiente oferece ao ser humano em seu aspecto de minorias, ou seja, em pequenos grupos é que a transformação

acontece, por meio de práticas pedagógicas cotidianas, que reforçam o convívio cidadão. O recorte social é importante para compreender as diferenças de classe social existentes, portanto, a visão crítica da EA é pautada em uma perspectiva de constituição de uma sociedade mais igualitária.

Os anos 1990 trouxeram também grandes eventos mundiais que envolveram discussões em torno de um ambiente mais amplo. Em 1991 o *Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente* (PNUMA), seguido da *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento* (Rio 92), corroboraram as discussões do princípio do *desenvolvimento sustentável*, que também resultou em novas práticas pedagógicas, as quais também recebem críticas de muitos autores que defendem uma perspectiva alternativa de EA. Layrargues e Lima (2011) atribuem uma ambiguidade à questão do *desenvolvimento sustentável*, uma vez que carece da participação popular nas decisões que envolvem governos e grandes empresas, sendo que a educação prevê a promoção da liberdade e autonomia dos indivíduos.

No final da década de 1990, algumas mudanças foram propostas nos currículos educacionais no que se refere à EA. Entre 1997 e 1998 o MEC lançou os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, com o objetivo de formalizar o *Meio Ambiente* como um tema transversal presente no currículo, por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (BRASIL, 1997, p. 38).

Em 1999 foi criada a *Política Nacional de Educação Ambiental*, que propõe às instituições educativas o desenvolvimento da EA nos currículos de todos os anos da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio, até então não citados em documentos oficiais. No artigo 5º, o documento deixa claro os objetivos da EA: "São objetivos fundamentais da educação ambiental: I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o estímulo e o fortalecimento de uma

consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (BRASIL, 1999). Apesar de englobar vários aspectos e relações entre o ambiente e a sociedade, essa democratização da EA é questionada, principalmente, pela carência dos métodos de abordagem de temáticas ambientais no ambiente escolar.

O século XXI foi importante para a ocorrência de novas inserções da EA nos currículos de toda a Educação Básica. Em 2006, o MEC cria as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, que passa a incluir o meio ambiente como tema transversal. Com esse documento, além de tema transversal, as práticas pedagógicas que envolvem a EA passam a ser integradas, contínuas e permanentes. O documento foi dividido em três volumes, separados pelas seguintes áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A inclusão do meio ambiente como tema transversal acaba por fomentar a sua abordagem e análise em todo o conjunto de disciplinas dos níveis educacionais, de modo que possa acontecer fomentando o trabalho interdisciplinar. De acordo com Carvalho (1998), a interdisciplinaridade se pauta na compreensão da complexidade da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida, o que faz com que sejam analisados em perspectivas conjuntas no conjunto de disciplinas na escola.

Assim como vários setores da sociedade civil, muitos profissionais da educação começaram a tratar com mais afinco a respeito da problemática ambiental. A leitura de meio ambiente deve ser feita, de acordo com Carvalho (1998), de maneira problematizada e descentralizada, uma vez que analisada em diferentes perspectivas educativas, pode remeter a conclusões e discussões diversificadas e que possam contribuir para a formação cidadã do indivíduo.

Com tal evolução no âmbito dos questionamentos das questões ambientais, Garcia (2013) atribui o ano de 2012 como um importante marco na consolidação das políticas em torno da EA nos currículos. O MEC criou uma nova versão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* com novos itens não tratados na versão anterior. No inciso XVII do Artigo 16, explicita-se que o Projeto Político Pedagógico deve considerar o *estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente* (BRASIL, 2012). Esse documento,

em sua segunda versão, foi reafirmado pelo Ministro da Educação na *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*, a "Rio+20", o que oferece mais clareza aos objetivos de insistir em uma EA mais incisiva em todas as instâncias do ensino no Brasil. Com todo o aparato teórico nos currículos propostos pelo Estado, o professor passa a ter um leque de oportunidades para a construção de sua práxis em sala de aula.

O papel do professor não deve se resumir apenas em reproduzir o conteúdo que consta nos currículos básicos e no livro didático, pois a realidade na qual o público discente se encontra difere da abordada nestes documentos. Conhecer o próprio local de vivência e reprodução social contribui para conhecer melhor a realidade em maior abrangência, seja local, regional, nacional ou mundial.

Reigota (2009) afirma que ser educador ambiental é uma identidade, muito maior que uma profissão. Além de conhecimentos técnicos, também não coloca de lado sua militância e seu compromisso político por uma sociedade justa. Todo professor, ao assumir o papel de educador ambiental, além de sua responsabilidade pedagógica, assume também o papel de estimulador para a criticidade dos seus discentes.

A EA Crítica se apresenta ainda muito distante das bases pedagógicas, apesar de ser discutida há tempos no meio acadêmico:

E por que são todas representações conservadoras da educação e da sociedade estabelecidas? Porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, mas apenas reformas de partes ou setores sociais. Apontam, sobretudo para mudanças culturais reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade. Como separar ecologia, cultura e política? Indivíduo, sociedade e natureza? Técnica e ética? Conhecimento e poder? Meio ambiente, economia e desenvolvimento? (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9).

Os questionamentos dos autores corroboram com Loureiro (2008), que também questiona as causas da carência do movimento ambientalista no meio acadêmico brasileiro, e ressalta a importância de orientar estratégias para a modificação da estrutura social e educacional vigente.

Construir, no atual sistema educacional, uma prática interdisciplinar que aborde as questões da EA, para Carvalho (1998) não se dá pela reprodução de modelos prontos, mas pela readaptação de conteúdos que incorporam em si as diversas realidades presentes no local.

Portanto, vai muito além da prática do professor em uma determinada disciplina, pois parte de uma ação coletiva, que se inicia dentro da comunidade escolar, e dali vai se expandindo.

3 METODOLOGIA

Para compreender os temas discutidos no referencial teórico, procurei utilizar como aporte metodológico a história de vida, a fim de conhecer as nuances da escola partindo da minha subjetividade e realidades encontradas até este ponto da trajetória como docente de Geografia no Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com Silva e Maia (2010), a história de vida configura-se como uma técnica e procedimento de produção de dados que subsidiam a formação e o trabalho docente. Trata-se de uma forma de utilizar os aspectos singulares para poder responder questionamentos mais amplos nos quais o pesquisador está inserido:

Dessa forma, a abordagem das narrativas autobiográficas enquanto método de investigação científica vem se desenvolvendo sob uma perspectiva particular: a de estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana. De fato, a pessoa não vive e nem se faz sozinha e sua trajetória tem uma implicação histórica e social, ou seja, sua forma de ser e estar no mundo tem a ver com as condições contextuais e existenciais que marcam toda sua vida (SILVA; MAIA, 2010, p. 3).

Apesar de consistir em um trabalho de conotação bastante específica, o contexto no qual o indivíduo se insere no mundo e enxerga suas diferentes nuances, fomenta este tipo de estudo, dando envergadura suficiente para atingir temáticas amplas. Trata-se de uma forma do pesquisador ser participante ativo da pesquisa, e não apenas um observador externo de uma realidade.

Ao realizar uma história de vida sobre minha trajetória, busco estabelecer relações entre os vários conceitos que envolvem o âmbito educacional com toda minha trajetória docente até aqui. As percepções sobre as realidades encontradas no espaço escolar podem funcionar como agentes de aprendizagem para o docente se aprimorar conforme se depara com situações diversas.

Josso (2004) atribui três níveis de aprendizagem que resultam em uma história de vida: 1) aprendizagens e conhecimentos existenciais; 2) aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos; 3) aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos. O autor mostra que, primeiro se adquire conhecimentos pela vivência e, posteriormente,

obtendo acesso a teorias e explicações, para que uma bagagem intelectual seja adquirida e colocada em prática.

Toda essa bagagem que o pesquisador adquire em sua trajetória como docente irá se consolidar em uma prática mais consciente do que se é, e do que se pode e deve fazer. Nessas etapas de aprendizagem que a autora apresenta, o conhecimento do procedimento do trabalho docente vai se aprimorando até chegar à compreensão e explicação, onde a maturidade para a constituição de uma história de vida é atingida.

O ponto crucial da história de vida se dá no momento de atribuir sentido entre as particularidades do sujeito e toda a cultura envolvida em seu objeto de pesquisa. No caso de uma história de vida sobre a prática docente, conectar a subjetividade do autor com as características do universo escolar, nas quais ele participa, auxilia na compreensão de toda essa realidade:

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História (SOUZA, 2006, p. 65-66).

Souza (2006) defende a tese de que o autor deva assumir em sua pesquisa, como prática social, os seus valores e vínculos subjetivos para assumir o papel de um novo paradigma interpretativo dos espaços de educação. Portanto, para o autor, narrar algum acontecimento parte do princípio de ativar na memória aquilo que faz sentido ao sujeito.

Ferrarotti (1988) corrobora com o estabelecimento de uma relação entre o singular e o universal em uma história de vida. Para o autor, pode se conhecer o universal a partir da especificidade irreduzível de uma atividade individual. Toda atividade individual parte de um princípio envolvido em um contexto social, o que faz da história de vida uma metodologia relevante para se conhecer o universo educacional.

Para que a história de vida tenha sustentação, é necessária toda uma fundamentação teórica. Queiroz (1988) atribui a consolidação desse método de pesquisa à vasta fundamentação na formulação de questões de pesquisa que somam a singularidade do indivíduo e sua situação sociocultural, não mantendo a narrativa em um âmbito meramente

descritivo. Souza (2006) concorda com a necessidade do aparato teórico suplantando a história de vida:

O papel do pesquisador não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual percebe os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas. Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e formação (SOUZA, 2006, p. 68).

Estabelecer uma narrativa não se constitui apenas em relatar acontecimentos passados. Para que a narrativa tenha sentido como método de pesquisa, é necessário um afastamento do sujeito de suas vivências, de modo que se estabeleça uma relação de autoconhecimento, podendo o sujeito reconhecer as características do mundo que o constitui.

Silva e Maia (2010) chamam esse autoconhecimento de síntese do real, reconstruindo o vivido a partir da perspectiva contextualizada do sujeito, fazendo com que relate aquilo que lhe tenha significado para compreender o que está à sua volta. A partir disso, o processo da narrativa ganha status de socialização do pensamento, ou seja, torna a experiência vivida um relato exterior e coletivo.

Usar da história de vida como metodologia para investigar o universo educacional oferece ao sujeito uma valorização na construção de saberes. Trata-se de uma forma de dar respaldo científico à subjetividade, assim como a objetividade já é valorizada. Reis (2008) ressalta essa valorização do sujeito por meio de suas emoções, percepções, e trajetórias de vida.

A minha opção por esse caminho metodológico se deu por uma observação das características dos ambientes nos quais leciono desde o início da carreira e pelo processo da pesquisa, em autorreflexão e diálogo com autores e orientação. Relacionar minha trajetória profissional com temas como: Projeto Político-Pedagógico, Currículo, Interdisciplinaridade, Educação Ambiental e Espaços Não-Formais de Educação não se dá por acaso. São temáticas que me instigaram a explorá-las pelo fato de me deparar com situações nas quais eu pudesse conhecer formas de lidar com elas, de modo que pudesse exercer minha função de professor não apenas na sala de aula, mas na construção e participação do espaço escolar e de práticas diferenciadas na disciplina de Geografia.

Lecionar Geografia em um município de pequeno porte, com apenas 16 mil habitantes, onde a realidade é muito distante dos grandes centros urbanos, acaba por se tornar uma missão

de reconhecer as nuances desse ambiente, puramente agrário, e com uma cultura sul mineira enraizada. Estabelecer relações de pertencimento, juntamente com o estabelecimento de compreensões das características espaciais locais e regionais, torna o estudo da Geografia ainda mais relevante para se conhecer tais realidades.

4 O INÍCIO DA DOCÊNCIA

No início do ano de 2011, ainda antes de colar grau pela Universidade Federal de Alfenas – MG, recebi o convite da direção de um colégio particular da cidade na qual resido para substituir por dois anos o então professor de Geografia dos anos finais Ensino Fundamental. Como ainda não haviam aparecido oportunidades para exercer a função como bacharel em Geografia, não recusei o convite, pensando primeiramente em não ficar desempregado, mas também em praticar uma função diferente.

O cenário de início me assustava um pouco, pois se tratava do afastamento do então professor de Geografia que me estimulou a ser seu companheiro de ciência durante a vida escolar, tão querido pelos alunos que ali permaneciam. Não eram turmas numerosas, porém exigentes, pois além de se tratar do colégio particular mais renomado do município, os alunos já possuíam uma ampla bagagem na disciplina ministrada pelo antigo professor.

De início, procurei desempenhar um papel do professor que dialoga com o aluno, de modo que haja a liberdade de expor as dificuldades encontradas no caminho. Vesentini (1995) ressalta a importância de definir um ensino de Geografia no qual contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos, não deixando de lado as modificações tão comuns que ocorrem na ciência geográfica. O diálogo é um caminho essencial para que se atinja esses objetivos. O aluno que tem a liberdade de se expressar durante as aulas, de se colocar como participante efetivo se torna componente essencial para o desenvolvimento do conteúdo, contribuindo para a condução do professor e da coletividade no aprendizado.

Ainda segundo o autor, não há mais espaço para um ensino de Geografia mnemônico e descritivo, pois além de uma metodologia obsoleta, deixa de lado as verdadeiras problemáticas que estão no entorno de uma ciência tão ampla e alicerçada nos princípios do ser humano e suas atitudes. Decorar nomes de capitais, afluentes de rios importantes, altitudes de montanhas pelo mundo, não condizem com o ensino problematizador que a Geografia atual visa, contextualizando as situações do meio natural e antrópico. Uma aula problematizada necessita, conforme ressalta Vesentini (1995), da participação efetiva dos discentes, e esta só se dá pelo diálogo horizontal entre eles e o professor.

Ao estabelecer um diálogo com os alunos, percebi que eles se sentiram à vontade para expor as aflições quanto ao processo de aprendizagem, entre elas a quantidade de conteúdo que ainda é exigida bimestralmente, e também a mesmice da simples reprodução do livro didático em outras disciplinas. Quanto a isso, a Geografia oferece alternativas para que seu

ensino saia da zona de conforto que engloba livro didático e aulas expositivas, como Vesentini (1995, p. 220) afirma:

Podemos mesmo afirmar com segurança que nenhuma outra disciplina escolar – a matemática, a biologia, a química, a história, a língua portuguesa etc. – vem conhecendo uma pluralidade tão grande de tentativas de renovação quanto a geografia.

Ao perceber, na prática, toda essa riqueza metodológica que a Geografia dispõe, indaguei aos alunos sobre sugestões de como eles gostariam de perpassar por determinados conteúdos, obviamente dentro das possibilidades que a infraestrutura da escola oferecia. Nesse início de trabalho, fizemos aulas de campo nas áreas centrais da cidade, estação de tratamento de água, pátio da escola, usando materiais de apoio como atlas, vídeos e filmes.

A utilização desses espaços não formais de educação foi eficiente quanto ao poder sedutor que exerceu sobre os alunos. Mais uma vez, a fuga da mesmice de sala de aula se apresentou como alternativa de gerar um maior interesse dos alunos com relação à contextualização de conteúdos teóricos trabalhados previamente.

Conforme o interesse pela disciplina foi aumentando, comecei a despertar certa empatia dos alunos, substituindo toda a desconfiança quanto à presença de um professor novo, recém-graduado e tímido nas palavras. Por mais que a disciplina não era a favorita de parte das turmas, percebi um maior interesse nas ocasiões esporádicas que fugiam do ensino tradicional.

Katuta (2004) atribui ao desinteresse escolar algo comum em disciplinas maçantes ou que o professor não consegue estabelecer uma roupagem mais dinâmica a elas. Isso é comum em alunos que têm maiores aptidões para ciências humanas e têm essa opinião a respeito das ciências exatas e biológicas, ou vice-versa. É justamente essa a regra básica para evitar um ensino que careça de atrativos.

Assim como a falta de atrativos para os alunos, um problema comum nas escolas, e que no início tive muita dificuldade de contornar, é a indisciplina. Conversas paralelas, brincadeiras fora de hora, desatenção, são comuns nas mais renomadas escolas do país e do mundo. Para um professor iniciante, talvez esse seja o problema mais complicado de contornar, por não conhecer a realidade escolar a partir dessa posição.

Aquino (1998) discute três tipos muito comuns de alunos indisciplinados: o desrespeitador, o sem limites e o desinteressado. Ele atribui que a indisciplina não é um pré-requisito para uma ação pedagógica, mas um reflexo de alguma circunstância que faz

despontar determinado comportamento. O autor aponta que a resolução desse problema está em uma equação na qual se adiciona o conteúdo específico a ser abordado (o que se ensina), os métodos a serem utilizados (como se ensina), e como terceira variável, uma dimensão ética do trabalho docente (para que se ensina).

Essas alternativas para reduzir a indisciplina, para um professor novo, ainda não se fazem presentes. Nesse início de trabalho tentei manter o comportamento adequado de modo amigável, fazendo com que os alunos tivessem algum tipo de afeto pela minha pessoa, e ao mesmo tempo respeito como figura docente. Aos poucos, a prática foi fornecendo meios para que a indisciplina se tornasse um problema passível de resolução.

Assim como os obstáculos foram aparecendo, algumas ferramentas que utilizei em trabalhos durante a graduação também me serviram como meios para poder tornar minhas aulas mais dinâmicas e atrativas, como foi o caso do uso de aplicativos de geoprocessamento, como o *Google Earth* e o *Google Street View*. Como a ênfase do meu curso de graduação em Geografia era em Geoprocessamento, utilizei e me familiarizei com esses *softwares* logo no início, inclusive dando minicurso para crianças sobre como utilizá-los.

O contato das crianças com esses *softwares* gerou um deslumbramento quanto às possibilidades de “visitar” espaços até então inimagináveis para suas respectivas realidades. Poder transitar pelos espaços que lhes interessavam, a partir de uma tela de computador, o fizeram perceber, de forma mais instrumental, como a disciplina de Geografia pode contribuir para o conhecimento de mundo ou mesmo de sua própria realidade.

Uma forma interessante de se estudar Geografia é reconhecer o lugar de vivência e seu entorno. Santos (2006) define lugar como um espaço que lhe é atribuído sentido, ou seja, um espaço vivido, de experiência que é sempre renovada. A existência do ser naquele espaço revela suas relações com o mundo. Os lugares são singulares e, ao mesmo tempo, globais.

A inserção dessa tecnologia na escola provocou nos alunos uma satisfação de enxergar verticalmente o seu local de vivência e, além disso, poder navegar pelo espaço mundial reconhecendo pontos, verificando os traçados, refazendo os caminhos comuns de seus cotidianos. Enfim, foi uma experiência até então inédita para eles, e vendo o êxito desta prática, utilizo até hoje com as turmas nas quais leciono.

Sempre fui a favor do uso de recursos tecnológicos no sentido pedagógico, pois percebo que o entusiasmo ao adentrar em alguma temática é muito maior. Gomes (2006, p.

20) aponta uma série de benefícios que as ferramentas tecnológicas proporcionam quando usadas pedagogicamente:

Desenvolve o espírito crítico e de análise dos alunos; incentiva o gosto pelas matérias despertando no aluno a capacidade de pensar espacialmente e aumenta seu interesse pela Geografia; aumento do conhecimento geral; melhora seu aproveitamento pedagógico; quebra o paradigma clássico de que o professor é o detentor de todo o conhecimento, visto que, com o uso dessas tecnologias ele passa a atuar como guia; permite que os alunos possam fazer uso de dados locais, o que permite a um melhor entendimento; permite relacionar informação de várias fontes; os alunos passam de agentes passivos para ativos; permite abordar determinadas matérias em tempo real.

A partir desses benefícios que enxerguei ao utilizar os recursos de imagens de satélites, passei a pesquisar a respeito de jogos, aplicativos que possam tornar a aula mais dinâmica, e também compartilhar desse sucesso com os colegas de profissão que não temem em usufruir dos benefícios tecnológicos em detrimento do ensino tradicional.

O ano de 2011, por ser o meu primeiro como professor, foi também um ano de experiências, porém nem todas foram bem sucedidas. Certa vez, pensei em uma prática diferente: desenvolver uma avaliação exclusivamente oral, com consulta no material didático, porém os questionamentos deveriam ser respondidos naquele momento, na frente de toda a turma. Os alunos mais tímidos acabaram sendo prejudicados, de modo que se sentiram desconfortáveis perante uma avaliação diante de todos os colegas. Ao perceber que essa metodologia de avaliação se mostrou ineficiente, tentei a alternativa escrita.

O caráter heterogêneo que toda sala de aula apresenta faz com que não haja uma unanimidade quanto à satisfação dos alunos com relação à determinada proposta de avaliação ou metodologia de aula que parte do professor.

Para que o professor possa enxergar as qualidades e dificuldades dos alunos por meio de uma avaliação, é necessário lançar mão de variados métodos. Alguns alunos conseguem ser eficientes em avaliações de múltipla escolha, outros em questões discursivas, outros só conseguem realizar avaliações orais, outros utilizando de recursos visuais e ilustrações, enfim, o professor vai adaptar os métodos avaliativos conforme a necessidade e características específicas de cada aluno.

Uma dificuldade que encontrei foi fazer com que os alunos mais introspectivos se sentissem mais à vontade para fazer questionamentos, participar mais da aula e interagir com todos. Conversei com os professores de outras disciplinas e me foi sugerido realizar uma

abordagem particular com os alunos, para que eu conseguisse desenvolver neles uma maior confiança.

Para que essa aproximação ocorresse, era necessária uma relação de confiança do aluno para com o professor, e isso demandou um intervalo de tempo até que se efetivasse. Aos poucos, essa confiança foi se estabelecendo e, os alunos mais introspectivos, começaram a se sentir à vontade para se tornarem indivíduos mais participativos na construção coletiva de aprendizagem.

Uma das causas que percebi com relação ao comportamento silencioso de alguns alunos é a repressão que sofreram em determinada situação na escola, seja de professores, da direção ou mesmo de colegas.

Aquino (1998) questiona a imagem social de repressão que a escola exerce sobre os alunos. Isso explica o porquê de alguns alunos se sentirem tão desconfortáveis na presença de um professor que o questiona diante de uma classe toda, temendo o fracasso em uma resposta ou um simples comentário. Cabe ao professor investigar no cotidiano qual a melhor forma de se aproximar desse aluno, adquirir sua confiança para que ele se sinta parte daquela aula que se propõe coletiva, horizontal.

Percebo, no início da docência, que minhas dificuldades eram mais comportamentais do que de apropriação de conteúdo. Apesar das turmas da escola não terem salas superlotadas, lidar com vinte, ou vinte e cinco alunos ao mesmo tempo ainda me trazia obstáculos.

Apesar dessas dificuldades, precisava me consolidar mais como profissional docente, portanto, aceitei uma proposta de trabalhar durante seis meses em um curso pré-vestibular em uma cidade vizinha uma vez por semana. Tratava-se de um público diferente, mais maduro, sem o compromisso de avaliações bimestrais. Porém, as responsabilidades eram outras: prepará-los para uma etapa crucial da vida, além de procurar resolver defasagens que vinham de outrora.

Foi uma experiência curta, diferente, porém de grande acréscimo para minha trajetória como professor. Foi a partir dali que decidi realmente seguir como professor, após receber elogios dos próprios alunos, dos pais e da equipe de administração da escola. Logo em seguida, iniciei minha complementação pedagógica para obter a licenciatura plena na disciplina de Geografia, além de uma primeira especialização em Gestão Ambiental, pois além de ser uma área atrativa, poderia me acrescentar bastante na prática docente.

Com o início do curso em Gestão Ambiental, percebo a importância de preparar os alunos para uma Educação Ambiental que lhes forneça sustentação para perceber como o ambiente de vivência e seu entorno possui relevância no que se refere ao andamento da sociedade e da natureza. Foi por meio deste *insight* que percebi que poderia trabalhar em conjunto com profissionais de outras disciplinas em prol de um ensino mais amplo e integrado.

Até então, a Geografia parecia, para mim, uma disciplina como outra qualquer, que apesar de ter conexões com outras áreas do conhecimento, não via uma ligação mais estreita que pudesse contribuir mais para o aprendizado dos discentes. Assim sendo, comecei a esboçar alguns trabalhos multi e interdisciplinares na escola que lecionava com professores de Ciências/Biologia e também História.

Vesentini (2004) reconhece que os obstáculos para as práticas interdisciplinares existem, porém ressalta que a necessidade de ocorrência deste tipo de prática existe, de modo que as relações ali estabelecidas ajudam a compreender como as diferentes vertentes científicas estão entrelaçadas, principalmente com a Geografia.

A primeira atividade que participei envolvendo mais disciplinas além da minha foi uma Feira de Ciências, na qual a turma que fiquei responsável trabalhou biomas brasileiros, juntamente com os professores de História e Ciências. Apesar de já ter presenciado práticas semelhantes enquanto aluno, estar do outro lado de toda a execução do trabalho me fez compreender ainda mais a importância da aproximação entre as disciplinas.

Em poucos dias foram discutidos uma série de conteúdos, como: características naturais dos biomas brasileiros; fauna e flora típicas; relações econômicas utilizando recursos da natureza; preservação e conservação ambiental; aspectos históricos das modificações do espaço natural brasileiro, ou seja, o que seria trabalhado normalmente em um espaço de tempo muito mais amplo, foi realizado com sucesso em pouco tempo.

A abordagem desses temas discutidos durante a Feira se constituiu de forma interdisciplinar, partindo do princípio que Fazenda (2008) defende: para que haja a ocorrência de uma prática interdisciplinar é necessário que as disciplinas partam de um mesmo objeto, utilizando como ponto de partida uma situação problema. Foi justamente essa percepção que tive quando realizamos com sucesso as apresentações para essa Feira de Ciências, a qual foi muito elogiada pela comunidade escolar.

Com os elogios adquiridos como professor iniciante, uma maior confiança na escolha que realizei é consolidada. Achando que já havia enfrentado desafios suficientes, se abre uma

oportunidade de lecionar por dois meses em uma escola estadual como substituto. A realidade com a qual me deparei era muito diversa da que havia sido me apresentada até então.

As turmas lotadas, com no mínimo quarenta alunos, material didático insuficiente, indisciplina muito maior do que conhecia, burocracias estatais que sobrecarregam o profissional, além de um incômodo que me acompanha até os dias de hoje: o descontentamento profissional de muitos colegas com todas as nuances que envolvem o cotidiano do ensino público, principalmente o comodismo.

Vesentini (2004) atribui o comodismo de parte do corpo docente das escolas brasileiras como resposta a uma insatisfação com relação ao pouco reconhecimento que o profissional de educação recebe no Brasil. Percebi, e, até hoje, percebo essa situação por meio de conversas comuns nos corredores das escolas o quanto a situação deficitária da educação brasileira incomoda os profissionais.

Aos poucos comecei a perceber qual realidade que eu enfrentaria na continuação de minha trajetória como professor. Ao invés de desanimar e buscar uma área diferente pra atuar, acabei por adquirir apreço pela causa educacional. Como o reconhecimento financeiro ainda é insatisfatório para o professorado no país, e também a qualidade questionável de muitos que atuam na educação, passei a perceber como a formação continuada é importante e pode alavancar a carreira, seja com relação à bagagem intelectual, ou mesmo quanto a uma melhoria na remuneração.

O fato de eu estar cursando uma especialização e a licenciatura em Geografia, me fez pensar a respeito da possibilidade de um retorno positivo quanto a uma formação continuada. Não bastava eu estar mais capacitado, se eu não usufrísse desse novo aparato para transformar a realidade em que vivo. Imbernón (2010, p. 55) questiona quando o professor se submete continuar seu processo de formação:

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

A mudança de postura do professorado é um desafio, ainda mais complicado com a carência no reconhecimento que a classe é submetida. A cultura que o autor cita é muito

importante, até mesmo porque não é uma unanimidade entre os professores, que muitas vezes se acomodam pela pesada demanda de trabalho ou pelos baixos salários.

Imbernón (2010) questiona a atual falta de autonomia que as instituições de ensino enfrentam. Uma mudança na cultura escolar parte de acompanhar os conceitos éticos, ideológicos e os valores da instituição, para que a formação não ocorra em vão e acompanhe as características necessárias para a mudança. Deve acontecer de modo participativo, seja na organização ou no momento de levar a formação para a prática.

O problema comum é a ausência de respaldo das instituições para o seu profissional, seja ele financeiro ou mesmo por incentivos. Investir na capacitação do corpo de funcionários pode trazer um retorno positivo, buscando suprir as necessidades para melhorar o desempenho e fomentar novas alternativas e metodologias que venham a agregar no ensino.

A ideia de permanecer me qualificando partiu de uma perspectiva individual, pensando não só na melhoria da prática como professor, mas também em um acesso para uma carreira mais promissora. Imbernón (2010) aponta a necessidade de se preparar moral e intelectualmente para assumir o verdadeiro compromisso de melhorar os alunos e a sociedade na qual se está inserido. Também visa uma maior autonomia do docente que, muitas vezes, é barrado pela fragmentação curricular comum do ensino tecnicista que está em voga.

Esse primeiro ano de docência foi um aprendizado tão rico quanto os quatro anos de graduação. Comecei a me conhecer como indivíduo, saber qual papel consigo desempenhar como um profissional recém-graduado. O prazer pela docência não demorou a aparecer, assim como as dificuldades.

5 NOVAS OPORTUNIDADES E NOVOS DESAFIOS

A sequência da minha carreira como docente me trouxe algumas novidades. No ano de 2012, conciliei minha carga horária em dois trabalhos, além das aulas no colégio que iniciei, também trabalhava como fiscal sanitário da Prefeitura Municipal. Foi uma experiência diferente, agregadora, porém aos poucos fui percebendo que o meu prazer e vocação para a docência eram superiores. Até aquele momento, estava buscando experimentar uma profissão que fosse diferente da de professor, pois até então não havia exercido outra função.

Um ponto que me chamou a atenção foi a diferença entre exercer uma função em uma instituição pública e outra privada. Mais uma vez, me senti incomodado: como são comuns nas repartições públicas a insatisfação profissional, além da carência de infraestrutura para se trabalhar. Por várias vezes ouvia relatos dos colegas de profissão a respeito da falta de material de trabalho e de reconhecimento dos superiores, seja financeiro ou do próprio empenho para cumprir com as obrigações, de modo que a desmotivação era generalizada.

A minha percepção sobre as repartições públicas corrobora com o que Corrêa (1991) critica, pois, atualmente, o serviço público tem maiores preocupações com os recursos como equipamentos ao invés das preocupações com trabalhos humanos:

A preocupação com a qualidade do trabalho e do atendimento público tem merecido ainda menos atenção do que aquela dada ao meio ambiente imediato, que envolve milhares de pessoas. Enquanto a preocupação com a aquisição de equipamentos e tecnologia avançada tem absorvido a maior parte dos recursos públicos e privados, o elemento humano, na indústria, nas empresas, nos balcões de atendimento, continua enfrentando um ambiente de trabalho precário, condições socioeconômicas injustas, sistemas administrativos cruéis, tarefas monótonas, rotineiras e enfadonhas, e um atendimento bastante tumultuado, por vezes violento. além de precário, moroso, ineficiente, injusto e cruel (CORRÊA, 1991, p. 114).

Apesar dessa impressão negativa, a vontade de fazer o meu papel e desempenhar a função da melhor maneira possível deve também partir do profissional. Trata-se de um trabalho complicado, lidar com pessoas em situações de vulnerabilidade sanitária, aplicação de autuações e multas e animais peçonhentos. Em muitas ocasiões os ânimos se alteram e a pressão para manter a postura profissional exigia muito.

Durante o tempo que exerci tal função, sem quase nenhum tipo de capacitação ou orientação mais minuciosa, procurei atender a comunidade com paciência e disponibilidade, apesar de apenas por um ano, pois logo venceu o contrato e não o renovaram.

Em 2013, além de permanecer no colégio que já estava, comecei a lecionar em outra escola particular em uma cidade vizinha, também com salas com poucos alunos e o mesmo material didático. Por já estar familiarizado com tal material, mantive o ritmo que exercia na outra escola, procurando aprimorar a didática e as metodologias em sala de aula. A diferença estava que nessa nova escola, as turmas eram do Ensino Médio.

Uma vontade pessoal de trabalhar por um tempo mais duradouro com alunos do Ensino Médio foi concretizada. A linguagem e a postura se modificam e, sendo assim, me senti muito mais a vontade para ter o corriqueiro diálogo que a docência pede. A liberdade para aprofundar em temáticas nas quais exigem do aluno um maior grau de maturidade, na minha percepção, proporciona mais satisfação ao lecionar. A profundidade dos materiais didáticos também exigia muito preparo do professor.

Apesar da qualidade do material didático que era usado em ambas as escolas, a impressão que se passa em instituições particulares de ensino é que há uma obrigatoriedade em cumprir todos os módulos presentes nas apostilas, que não são poucos, ainda mais no caso da Geografia, onde são disponibilizadas apenas duas ou três aulas por semana. O professor de Geografia está ciente da quantidade de conteúdo curricular a ser desenvolvido em sala de aula, porém a carga horária e a densidade dos materiais didáticos não condizem um com o outro.

Fiscarelli (2007) afirma que o material didático tem a capacidade de complementar a prática do professor, porém em algumas situações também pode comprometer sua autonomia. Percebo isso, com muita frequência, quando pretendo levantar uma temática que não consta no livro didático, por exemplo, um acontecimento geopolítico importante que está em pauta no momento, e como às vezes os debates e a exposição do fato se estendem, acaba por comprometer o andamento do livro didático, gerando uma cobrança da coordenação pedagógica em determinadas escolas.

Esse tipo de prática, utilizando fatos relevantes da atualidade para promover debates na classe, era realizado no curso pré-vestibular. Em muitas ocasiões foram debatidos temas como: conflitos no Oriente Médio, movimentos separatistas na Rússia e na Europa, catástrofes ambientais no mundo, entre outros. Ao perceber sua eficiência e interesse na pesquisa dos alunos para poder contribuir com o debate, trouxe para os outros níveis de ensino. Trata-se de

mais uma metodologia na qual os alunos participam efetivamente de toda a construção da aula, dialogando e expondo os seus pontos de vista sobre uma série de assuntos. Além disso, é uma alternativa de levá-los a buscar formas de se manterem atualizados, bem informados e estabelecerem as melhores fontes de pesquisa.

Nessa nova fase da carreira docente, procurei incorporar algumas novas experiências didáticas, a fim de tornar as aulas mais atrativas. Um exemplo era também trabalhar uma atividade, conhecida como *clipping*, que consiste em coletar notícias atuais de determinados assuntos, e em grupo discuti-los baseados em conteúdos previamente explicados. Certa vez, pedi para os alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio coletarem notícias sobre catástrofes naturais recentes. Após isso, fizemos a discussão sobre quais foram as causas, o que pode ter agravado, os prejuízos humanos e econômicos, entre outros. Os alunos se mostraram interessados e empolgados com tal atividade.

Sempre parti do pressuposto da aula expositiva ser acompanhada de alguma aula mais dinâmica como forma de consolidação dos conteúdos. Ficar restrito apenas à aula expositiva torna a interlocução unilateral, sem a participação dos alunos.

Anastasiou e Alves (2004) chamam de aula expositiva dialogada aquela na qual o professor expõe o conteúdo, com participação constante dos alunos, por meio de questionamentos, observações e críticas. No caso da Geografia, as críticas são bem recebidas pela própria exigência involuntária que a disciplina possui quanto às interpretações diversas.

Trata-se de uma proposta de superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes. Comumente utilizo dessa metodologia, pois vejo uma forma interessante de avaliar a oralidade e estimular a participação na aula que, além de fundamental no aprendizado, torna o aluno parte integrante e fundamental da aula.

A aula expositiva dialogada é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente. Há grandes diferenças entre elas, sendo que a principal é a participação do estudante, que terá suas observações consideradas, analisadas, respeitadas, independentemente da procedência e da pertinência das mesmas, em relação ao assunto tratado. O clima de cordialidade, parceria, respeito e troca são essenciais. O domínio do quadro teórico relacional pelo professor deve ser tal que “o fio da meada” possa ser interrompido com perguntas, observações, intervenções, sem que o professor perca o controle do processo. Com a participação contínua dos estudantes fica garantida a mobilização, e criadas as condições para a construção e a elaboração da síntese do objeto de estudo. Conforme o objetivo pretendido, o professor encaminha as reflexões e discussões para as categorias de historicidade, de totalidade, de criticidade, práxis, significação e os processos de continuidade e ruptura (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 16).

Concordando com o que as autoras afirmam, acredito que desde o início de minha docência, assim como fui orientado durante minha graduação em licenciatura, o aluno é o foco de todo o processo realizado na escola. Se ele se sente parte do processo, em um espaço onde ele pode ser ouvido e respeitado, a probabilidade da aquisição e aprimoramento dos conhecimentos é muito maior.

Outra técnica de ensino que costumo eventualmente utilizar em todas as classes que leciono é a elaboração de textos partindo de determinados temas. Acredito que seja uma forma de aprimorar a escrita, a interpretação e pesquisa de temáticas a serem dissertadas, e também uma forma de argumentação que atualmente é muito exigida em processos seletivos, seja para universidades ou concursos públicos. Apesar desse tipo de trabalho já ser exercido por professores de Língua Portuguesa e Redação, ao inserir sugestões de temas voltados à Geografia, a articulação das ideias pode ser mais bem avaliada pelo próprio professor da disciplina, inclusive podendo se tornar até mesmo um trabalho interdisciplinar.

Outra forma de consolidação de conteúdo que sempre uso é a elaboração de mapas conceituais. Peço para os alunos elaborarem um mapa partindo de conceitos chaves e, a partir deles, buscar ramificações entre as temáticas relacionadas. Anastasiou e Alves (2004) consideram essa prática didática como eficiente no estudo de conceitos básicos de determinado assunto, na qual se fazem conexões e articulações conforme os relacionamentos entre os temas. Um exemplo de temática que costumo fazer uso do mapa conceitual em sala de aula é o estudo dos aspectos naturais de um determinado local. Como relevo, clima, vegetação e hidrografia são componentes da natureza que se interagem, usar do mapa conceitual para interligar as características que se complementam se mostra eficiente.

Esse tipo de trabalho no Ensino Médio estava se apresentando como uma ferramenta de articulação de ideias que pode ser aproveitada como metodologia para construir uma redação bem fundamentada e com uma constituição de parágrafos organizada a partir do esboço realizado nos mapas conceituais. A alta exigência dos atuais modelos de processos seletivos, no que se refere à elaboração de redações, faz com que a busca pela redação ideal se pautem em diferentes ferramentas, tais como o mapa conceitual.

Lecionar no Ensino Médio, para mim, estava se mostrando um novo desafio, porém uma vontade que já me tomava conta logo no início da carreira, pois me seduzia o fato de trabalhar com alunos mais maduros, onde poderia utilizar uma linguagem mais científica e

estabelecer práticas metodológicas mais dinâmicas, visando a preparação para um futuro Ensino Superior.

De acordo com Callai (1999), a etapa do Ensino Médio se constitui em uma transição para a vida profissional, para a entrada no mundo do trabalho, e o papel da escola nesse turbilhão de mudanças que passa na cabeça do adolescente, deve ser de vislumbrar alternativas para que essa fase seja agregadora para as futuras escolhas. É a fase que o estudante adquire uma cultura geral, além disso, onde é feita uma sistematização dos conhecimentos apropriados até ali.

No caso do ensino da Geografia no Ensino Médio, um desafio que é proposto ao docente é fazer com que o ensino de realidades e territórios, muitas vezes tão distantes daquilo que o aluno tem conhecimento e lhe é palpável, possa ter algum sentido e se estabeleça conexões com suas particularidades. Trazer aquilo que é distante para a realidade do aluno como algo comum em seu cotidiano, é uma forma do docente estar colocando em prática o currículo oculto.

Para os professores implementarem uma noção mais abrangente de educação e cidadania, eles terão que entender não apenas as ligações que existem entre o currículo oculto e o formal, mas também as conexões que existem entre o currículo e os princípios que estruturam modos semelhantes de conhecimento, e as relações sociais na sociedade maior (GIROUX, 1986, p. 258).

Quando Giroux (1986) argumenta sobre a questão de que quando o docente busca uma educação para a cidadania, ou seja, aquela na qual o aluno consiga estabelecer relações entre o conteúdo que aprendeu e as relações sociais estabelecidas em seu meio de vivência, indiretamente ele está produzindo um currículo oculto por criar conexões entre uma realidade mais ampla e a realidade do aluno.

Ensinar Geografia é uma arte de se moldar ao grupo de alunos de cada classe. Mesmo com currículos predefinidos, existe a necessidade de conduzi-los conforme a realidade presente em cada turma, em cada caso. Nessa altura de minha carreira, o engessamento que o currículo proporciona às práticas escolares, mesmo que indiretamente, começa a me incomodar de tal forma, que em algumas classes eu deixo o livro didático em segundo plano, e inicio uma construção curricular flexível conforme as características e dificuldades de cada turma.

Em uma ocasião houve inclusive uma indisposição com a supervisão de uma das escolas que lecionei, por estar abordando o livro didático de forma diferente daquela que vinha proposta. No momento, aleguei estar ciente das determinações, mas que como docente da

disciplina de Geografia, conhecendo já a turma em questão, sabia o que estava fazendo e que era melhor para a turma. Após essa justificativa, a supervisão e a direção aceitaram e prossegui fazendo o trabalho à minha maneira.

Existem turmas que apresentam dificuldades em acompanhar um ritmo mais acelerado de reprodução de uma série de conteúdos curriculares, e algumas outras têm mais facilidade de assimilação; portanto, vejo que o papel do professor é mediar esse andamento do processo de construção curricular com a sala de aula, conforme seu ritmo de aprendizagem.

Foi uma forma de enfrentamento ao sistema educacional na qual eu visava um ensino que ofereceria maior significância junto aos alunos. Callai (2001) enaltece essa postura de não aceitação de planos oficiais, exercidos de cima pra baixo, pois impede o professor de ter sua autonomia de escolher e criar em seu ambiente de trabalho.

Romper com a mesmice que a escola apresenta, além de ser mais atrativo para os alunos, incentiva a criatividade nas formas de se fazer educação, tornando a escola um espaço com maior capacidade de inovação e produção de conhecimento:

Desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos, e de ser capaz de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de seu pensamento. Ao discutir esta postura, questionam-se as propostas prontas, implantadas nas escolas, até porque elas não têm conseguido entrar em definitivo na vida das escolas (CALLAI, 2001, p. 134).

Arroyo (2007) aponta uma série de instigações que os professores têm ao tentar modificar a estrutura curricular. A que mais se assemelha com as situações que passo na escola é a adaptação no contexto tempo e espaço. Quando percebo que determinado conteúdo pode acrescentar naquele momento, naquele contexto em que a sociedade está inserida, modifico a temática com a qual vou trabalhar.

Com o passar do tempo, começo a estabelecer minhas preferências e práticas mais comuns a serem utilizadas nas aulas. A minha crítica quanto à estruturação curricular me incomodou a ponto de enfrentá-la. Sempre procurei usar o livro didático e os conteúdos curriculares como diretrizes, porém sem usar uma sequência pré-estabelecida, e também modificando conteúdos conforme as características das classes.

Nessa fase me vejo como um profissional mais maduro, mas que ainda deveria enfrentar alguns desafios para conhecer a realidade educacional em outras disciplinas. Nos anos de 2013 em diante, começaram a aparecer oportunidades para assumir o posto de professor de Ciências

da Natureza nas turmas de Sexto e Sétimo anos, pois o titular da disciplina de Geografia retornou de seu afastamento, e a escola gostaria de permanecer contando com os meus serviços.

De início, pensei que poderia esbarrar em grandes dificuldades quanto à apropriação dos conteúdos a serem dados. Ao verificar o material que seria utilizado com as turmas, a impressão que tive foi que existiam muitas conexões com os conteúdos de Geografia. Além disso, minha especialização em Gestão Ambiental e algumas disciplinas que cursei na graduação em Geografia, me davam respaldo para conseguir uma autorização para lecionar essa disciplina.

Foi a partir desse momento, que acabei percebendo como existem conexões tão estreitas entre as disciplinas escolares, e como poderia explorar tal abrangência seja no ensino de uma ou de outra. Ao me deparar com o material didático da turma de 6º ano, e ver que continham temáticas que envolviam mudanças do tempo meteorológico, climas, formas de poluição, ciclo da água, geração e descarte de lixo, percebi como a Geografia estaria presente naquela apostila de Ciências da Natureza. Os alunos também percebem essas conexões e, por vezes, me indagavam a respeito de assuntos que já haviam trabalhado na disciplina de Geografia, com outro professor.

Para Sampaio e Marin (2004) um retrato da realidade educacional brasileira é a carência de professores de determinadas disciplinas, o que acaba resultando em situações nas quais se leciona por afinidade. Um exemplo comum são professores de Matemática, lecionarem as disciplinas de Química ou Física, ou mesmo um professor de História assumir a cadeira de Sociologia ou Filosofia.

Este fato gera certa desconfiança quanto ao domínio dos conteúdos por esses profissionais que se dispõem a assumir outras áreas, porém as baixas remunerações e as habilitações que são oferecidas em curto prazo fomentam esses deslocamentos de setores educacionais.

Quando foi me oferecida essa oportunidade de assumir a vaga como docente de Ciências da Natureza, esses questionamentos me provocaram. Apesar disso, aceitei o desafio e desempenhei tal função por três anos. Foi uma importante ferramenta para conhecer metodologias de uma disciplina diferente da minha formação inicial e, além disso, com a prática, consegui conquistar uma nova perspectiva no mercado de trabalho.

Aos poucos os meus horizontes profissionais foram se expandindo, conforme fui me consolidando na carreira docente. Em 2014 aparece mais uma oportunidade de trabalhar em uma escola pública, do estado de Minas Gerais, como substituto. Além disso, fui chamado para trabalhar em mais uma escola particular como professor de Geografia do Ensino Médio.

Nesse ponto, me vi trabalhando em quatro escolas diferentes, com uma carga horária de quarenta aulas semanais. O desgaste era intenso, mas a realidade dos baixos salários faz com que o profissional de educação se submeta a tais sacrifícios. Aceitei essa sobrecarga de trabalho por motivos financeiros e também como forma de acrescentar em meu currículo.

Monlevade (2000) aponta que a remuneração é fator importante para a valorização do docente, o que faz depender da formação que se submete. Para o autor, a valorização do professor se baseia em: salário suficiente para a permanência em apenas um emprego, a formação continuada de acordo com a carreira escolhida, além de uma um regime de trabalho com uma jornada presencial e horas-extras disponíveis para preparação das aulas. A tese do autor condiz com a minha necessidade de ampliar minha carga horária para a obtenção de uma somatória financeira mais razoável.

Com o fim do ano de 2014, apesar de desgastado, o sentimento de ter me tornado um profissional mais completo prevaleceu. A partir daí, comecei a pensar em uma formação mais específica, no caso em um curso de mestrado. Essa opção se baseou em um maior reconhecimento financeiro e um aprofundamento em temáticas que viessem a acrescentar não apenas na docência, mas como um pesquisador das realidades educacionais.

Foram três tentativas em diferentes universidades até ser aprovado no processo seletivo da Universidade Federal de Lavras - MG, no curso de Mestrado Profissional em Educação, no segundo semestre de 2016. Até então, continuei com uma carga horária elevada, porém, com o início do curso, a redução foi inevitável, até porque mudar de carreira não passou pela minha cabeça, seja pelo gosto e pelas vantagens que apresenta.

Monlevade (2000) aponta como vantagens na carreira do professor: carga horária mais reduzida, contribuição previdenciária menor no setor público, dois períodos de férias ao ano, e estabilidade no emprego no caso de professores efetivados. Foi justamente o que aconteceu comigo no fim de 2014, quando fui aprovado no concurso do estado de Minas Gerais, me efetivando em 2016, coincidindo com o início do curso de mestrado.

Essa fase de 2012 a 2016 foi de grande aprendizado como indivíduo e como profissional. Nesse intervalo de tempo, trabalhei em quatro escolas diferentes, em duas

disciplinas, concluí a licenciatura e duas especializações (a primeira em Gestão Ambiental e a segunda em Comunicação e Jornalismo), fui efetivado como professor de educação básica do estado de Minas Gerais e iniciei o Mestrado Profissional em Educação. Na minha concepção, foi o início de uma etapa de maior maturidade e perspectivas de novas oportunidades e desafios.

6 A FASE ATUAL

Ao fim do ano de 2016, com uma maturidade maior como profissional docente, cursando o Mestrado Profissional em Educação e com a segurança de estar como funcionário efetivo do estado de Minas Gerais, me passou a sensação de consolidação na profissão que escolhi. Os objetivos estabelecidos no decorrer da carreira eram realidade e com o tempo novas perspectivas estavam se apresentando.

A escolha pelo mestrado em Educação, na linha de pesquisa de Ciência, Cultura e Ambiente se baseou na afinidade com minha formação inicial como geógrafo, além de ser uma área que necessita um maior aprofundamento, pois carrega consigo um grande escopo entre os conteúdos curriculares presentes na educação. Pensar em educação por essas três vertentes consiste em buscar uma formação pautada em questões de extrema relevância no cenário brasileiro e mundial.

Uma vez consolidado no ensino público, o papel como professor ganha uma roupagem diferente. Exercer a função pública demanda algumas responsabilidades peculiares, como salas mais cheias e um processo mais participativo do professor nas políticas da escola diferem bastante das instituições privadas.

A realidade oriunda do tamanho das classes é vista por Assunção e Oliveira (2009) como agente dificultador do processo de aprendizagem, por impossibilitar um atendimento mais individualizado do professor com o aluno. Com um contingente diverso nas salas de aula, a necessidade de práticas mais individualizadas aumenta, porém o docente se vê sobrecarregado ao exercer tal função.

Na minha concepção, o que determina o desgaste do profissional do ensino público atualmente não é a sua carga horária diária ou semanal, mas sim a elevada responsabilidade de ter sob sua condução uma demanda de alunos além da recomendável. Esse desgaste também é acentuado pela preocupação com prazos de entrega de notas e documentos. A atual burocratização do ensino reflete essas reivindicações da categoria.

Desde o início da minha carreira como funcionário do ensino público estadual, me surpreendi com a quantidade de papéis para preencher, o que consome parte do tempo disponível para a construção e preparação de práticas de ensino e correção de atividades. Apesar disso, a minha vontade por adquirir uma formação continuada superou a pesada carga de trabalho.

Quando me submeti a iniciar um curso de mestrado em outro município, enquanto também lecionava no ensino público, já previa dificuldades quanto à conciliação das duas atividades. Apesar disso, a escola na qual trabalho foi bastante compreensiva, remanejando o meu horário semanal, de modo que nos dias de aula do curso, estaria com o horário livre. Apesar da institucionalização de uma escola pública, o tratamento e a compreensão que me foram destinados, permitiram a minha formação continuada.

A solidariedade em um espaço escolar se faz necessária para que o sucesso do trabalho coletivo seja atingido. Um espaço onde existem dificuldades que são enfrentadas por todos deve buscar meios de superá-las, a fim de que os indivíduos envolvidos se sintam a vontade para refletir sobre suas práticas e deveres a cumprir.

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1992, p. 3).

Enquanto mestrando, as disciplinas conseguiram me fazer estabelecer uma profunda reflexão sobre a minha atuação até aquele momento. Por ser tratar de uma formação de caráter mais específico no âmbito educacional, os conteúdos levantaram questões que fazem o aluno rever seus conceitos e suas práticas no decorrer da carreira. É justamente esse o papel do processo formativo do professor.

Nóvoa (1992) questiona os modelos de formação docente existentes por se pautarem muito em recursos teóricos. Para o autor, esses modelos devem passar pela experimentação, pelo ensaio de novas alternativas de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre tudo que já foi feito.

Não basta preparar o docente para simplesmente lecionar, pois existem outras atribuições que direta ou indiretamente são dos profissionais da educação, tais como: o desenvolvimento curricular, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, partilhar experiências com os colegas de profissão, elaborar alternativas para melhorar o desempenho pedagógico, trabalhar inclusão de maneira justa, e muitas outras. Nóvoa (1992) atribui aos

professores, a função de protagonistas na regulação, acompanhamento, concepção e avaliação no processo da escola.

Uma realidade da educação atual que me chamou a atenção nessa fase de efetivação no ensino público, foi a inclusão de alunos especiais. Anteriormente, já havia tido nas classes que lecionei alunos com tais necessidades, porém, pelo próprio contingente nas escolas públicas, não havia me deparado com a situação em tamanha quantidade. Isso me exigiu ainda mais para compreender as ações necessárias para desenvolver o ensino para esses alunos.

De acordo com Mrech (1998), a Educação Inclusiva consiste em um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todas as etapas. Trata-se de um processo social onde todos têm o direito à escolarização de maneira integradora na comunidade escolar. A autora ainda ressalta a necessidade das modificações curriculares a fim de adaptar às especificidades dos alunos com as deficiências.

Sant'Ana (2005) afirma que, para que ocorra de maneira eficiente, a educação inclusiva deve contar com a participação de toda a comunidade escolar no planejamento de programas e ações voltados às disciplinas. Somente a ação coletiva pode fomentar um trabalho de desenvolvimento social e pedagógico dos alunos.

Ao me familiarizar com a situação da educação inclusiva em grande escala no ensino público, fiquei preocupado com a falta de preparação do corpo docente para lidar com as variadas situações específicas. São casos diferentes, que necessitam de abordagens diferentes, e nem sempre a formação oferecida nos cursos de licenciatura fornece aparato suficiente. É o que Sant'Ana (2005, p. 228) destaca:

Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.

Além de não serem disponibilizados cursos para tal formação, até pela quantidade de alunos no ensino público, muitos casos não são detalhados aos professores, que muitas vezes não têm nem acesso aos laudos médicos. Elaborar uma prova, ou qualquer outra atividade adaptada à necessidade especial do aluno, necessita de aporte teórico sobre as suas habilidades e dificuldades.

Glat e Fernandes (2005) fazem uma crítica ao atual modelo de Educação Inclusiva no Brasil. Elas alegam que falta viabilidade nas instituições atuais, justamente pela carência de preparo dos profissionais e monitoramento dos alunos. A tese das autoras corrobora com a minha visão atual da inclusão nas escolas. Como profissional docente favorável a processos de formação continuada, o Estado deveria fornecer capacitações, pois o número de casos de inclusão é grande e diverso.

Trabalhar com alunos de inclusão tem se apresentado como algo satisfatório para o meu crescimento como profissional docente. Saber lidar com as necessidades especiais existentes no ambiente de trabalho faz com que se cresça como indivíduo para o convívio social. Apesar dos obstáculos enfrentados e da resistência de muitos, o trabalho de inclusão faz com que a escola agregue ainda mais benefícios à formação do ser humano, atendendo às diversidades existentes na sociedade.

Nesse tempo como docente no ensino público, passei a ter acesso sobre o que é um Projeto Político-Pedagógico. Até então, só havia ouvido falar, porém nunca soube o que realmente era ou tive a curiosidade de ter acesso a algum. Com as menções a ele no curso de mestrado, passei a entender o quão importante e direcionador ele é para o funcionamento da escola.

Nas discussões sobre mudanças e atualizações no PPP da escola, pude perceber como ele pode ser um direcionador para práticas administrativas e pedagógicas eficientes. Na escola que leciono, nos reunimos em grupos nas reuniões de módulos para propor alterações anualmente, porém os outros membros da comunidade escolar, como os alunos e seus familiares e os outros funcionários da escola não participam da discussão, o que invalida parte do processo.

Acreditamos que um caminho para a constituição de uma escola cidadã se dá por meio da elaboração e discussão do Projeto Político-Pedagógico. A vantagem deste documento é fazer com que a escola possa seguir seus rumos de modo mais independente. Com essa autonomia, as escolas têm caminho livre para introduzir seus próprios métodos de ensino, avaliação e disciplina.

Ao ter acesso e me inteirar sobre como o Projeto Político-Pedagógico se constitui e que ele deve ser atualizado conforme as demandas da escola, percebi que verdadeiramente o papel do professor vai muito além de simplesmente ensinar. O poder que a comunidade escolar tem de transformá-la vai muito além do que ela própria conhece.

A sensação que obtive ao conhecer o PPP é de que, em muitas instituições, as discussões sequer acontecem, pois como de costume, documentos são engavetados e esquecidos. Se toda escola se comprometesse a fazer análises periódicas desse documento, muitas inconsistências nas demandas podem ser sanadas com maior facilidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases consta que os PPP's são ferramentas para se estabelecer a gestão democrática no ensino público, juntamente com a participação de toda a comunidade escolar nos conselhos existentes.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14).

Pensar em todo o universo educacional, após uma formação mais específica na área, me pareceu que é sim papel do professor. Temos que ser preparados para assumir as responsabilidades das nuances internas da sala de aula, mas também de todo o escopo que envolve a escola e sua comunidade.

Deste momento em diante, o meu objetivo como profissional passa a ser trabalhar em instituições do Ensino Superior. A motivação gira em torno de um melhor reconhecimento financeiro e, além disso, significaria um avanço na carreira, na qual poderia trabalhar com temáticas mais específicas e estabelecer diálogos mais maduros e problematizadores, com alunos em idades mais avançadas. O fato da universidade se basear em ensino, pesquisa e extensão faz com que seus professores tenham uma atuação múltipla, fomentando tudo aquilo que é designado à sua função.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construir uma carreira de quase oito anos até aqui, percebo que o aprendizado da condição de professor é constante. A cada dia novas realidades são expostas, nos submetendo a situações que exigem resoluções em curto prazo. Estar convivendo com a Educação Básica durante um tempo, já me fornece algum suporte para a aquisição de uma prática de ensino mais dinâmica, e compreender as nuances que a envolvem.

A experiência é uma aquisição contínua no decorrer da vida. Para Nóvoa (1992), a formação de um profissional não se dá pelo acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim, por meio de um trabalho reflexivo e construção permanente de uma identidade. Com a aquisição dessa identidade, o sentido de exercer tal função se completa. Não que a formação teórica não seja de grande importância, mas a significância daquilo que se faz é o que torna o profissional completo.

O autor ainda ressalta que a resistência de alguns docentes, de partir para uma formação continuada, é que a falta de reconhecimento da profissão acaba por torná-los insatisfeitos, impedindo-os de exercer a sua função com prazer e significado. Tal satisfação deve abranger os âmbitos pessoal e profissional.

Uma das consequências da insatisfação profissional dos professores, o comodismo ao tomar iniciativas de criação de na escola, aguardando ordens para poder iniciá-las. Os autores chamam isso de depreciação da experiência, ou seja, se submetem a terceirizar tudo aquilo que se apropriaram no decorrer da carreira, devido ao repasse de responsabilidades:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156).

Como docente de Geografia, acredito que a minha formação e de outros profissionais da área necessita de uma experiência interna e externa ao ambiente de trabalho. Pelo fato da Geografia ser uma ciência altamente mutável conforme o contexto histórico, condições naturais, ideologias e adaptações socioculturais, o acesso constante aos meios de informação

se mostra necessário. Todo professor de Geografia deve, além de dominar o conteúdo em si, deve compreender as nuances mutáveis da ciência, o que constitui a chamada Geografia Crítica.

Cavalcanti (2002) trata como base da Geografia o seu caráter multidimensional, e está integrada de modo interdisciplinar a todo o conjunto de Ciências Sociais. Isso reafirma a tese de que a Geografia necessita de uma formação abrangente e atualizada. As Ciências Sociais, de acordo com a autora, condicionam a espacialidade, na qual os seres se distribuem e se relacionam. É por meio dessa relação que constantes alterações na espacialidade acontecem.

Hoje vejo que, trabalhar de modo interdisciplinar nas escolas, não se mostra mais como uma prática impossível. As ordenações curriculares, em suas competências, habilidades e conteúdos já constam temáticas que indiretamente já induzem o professor a utilizar metodologias interdisciplinares. De acordo com Paviani (2008), a interdisciplinaridade consiste em transformações dos modos de se produzir a ciência, além disso, mostra a realidade da inexistência da autonomia das disciplinas vistas de modo isolado. As atuais mudanças no processo pedagógico têm exigido mais empenho e preparo dos professores.

Uma das práticas interdisciplinares que se faz necessária na escola é a Educação Ambiental. Ela se mostra presente no currículo de algumas disciplinas da Educação Básica, e tem aparato teórico e prático suficiente para ser trabalhada em conjunto. Reigota (2009) quando afirma que o educador ambiental deve se pautar em um compromisso político de uma sociedade mais justa, indiretamente coloca dentro desse conjunto qualquer profissional de educação, o que estimula o levantamento das nuances ambientais.

Também se mostram relevantes, de acordo com o que foi levantado no presente trabalho, os espaços nos quais se constroem as práticas educacionais. No caso da Geografia, enxergo a cidade como um espaço de grande potencial didático. De acordo com Freire (1993), as cidades educam pela vivência, pelo seu caráter dinâmico, mutável.

Durante minha carreira procuro utilizar de espaços não formais para constituir práticas pedagógicas, pois gera maior interesse, a riqueza de elementos é maior e, na minha concepção, a Geografia indiretamente exige que seja estudada em outros ambientes que não sejam uma sala fechada, devido à sua amplitude científica e temas voltados à cultura, sociedade e ambiente.

Uma das minhas instigações para a realização desse trabalho consiste no meu incômodo com a burocratização do ensino privado e, principalmente, do ensino público no país, além do

comportamento passivo de parte do professorado, de não se mostrarem dispostos a melhorar as condições do espaço no qual convivem com os alunos, a partir de práticas participativas.

Outro fator que me causa incômodo na educação é o fato de currículos institucionalizados muitas vezes limitarem as possibilidades do docente poder arquitetar a melhor forma e ordenação para os conteúdos de determinada turma. Ao comparar a constituição do currículo com a música, Young (2014) se refere às inúmeras possibilidades de adaptações curriculares conforme os envolvidos.

Hoje me encontro como um profissional docente consciente da necessidade de ser um indivíduo participativo na escola. Assim como os professores têm seus deveres relacionados à escola, também têm o direito de participar efetivamente de sua construção, principalmente por meio do Projeto Político-Pedagógico. Costa e Madeira (1997) compara esse documento como se fosse a identidade da escola, portanto a participação de todos os envolvidos com sua formação é essencial.

Até esse ponto da minha carreira, vejo que muito professores desconhecem o que consta nos PPP's de suas respectivas escolas. Esse desconhecimento acaba afetando a legitimidade do documento, que deve ser consultado e atualizado com frequência, sendo discutido no decorrer do ano.

São algumas instigações aqui apresentadas que me fizeram optar por uma história de vida, pois quando se reflete a respeito da própria prática, além do reconhecimento das qualidades, também vêm à tona as inconsistências presentes até tal ponto da carreira. Isso faz adquirir uma maturidade necessária para a sequência da carreira profissional, de modo que consiga perceber com outro olhar toda a realidade em volta.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: _____. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.
- ARROYO, M. G. Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. In: _____. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2007. p. 7-11.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. Disponível em: <www.bcn.es/edcities/estatiques/espanyol/sec_charter.html>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde os professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva**. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF>. Acesso em: 23 ago. 2018
- BERCHIN, I. I.; CARVALHO, A. S. C. O papel das conferências internacionais sobre o meio ambiente para o desenvolvimento dos regimes internacionais ambientais: de Estocolmo a Rio + 20. In: DEBATES INTERDISCIPLINARES VII. Palhoça: Ed. Unisul, 2015. p. 167. (Debates interdisciplinares).
- BONAMETTI, J. H. Arborização urbana. **Terra e Cultura**, Londrina, v. 19, n. 36, p. 51-54, 2003.
- BORTOLOZZI, A.; PEREZ FILHO, A. Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 109, p. 145-171, mar. 2000.
- BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutaguá**, Maringá, n. 7, p. 1-11, 2004.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Política Nacional do Meio Ambiente. **Lei nº. 6.938/81**. Brasília, 1981.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. **Lei nº. 9.795/99**. Brasília, 1999.

BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. São Paulo: Papyrus, 2008

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p.133-152, 1º sem./2001.

CARVALHO, J. C. M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. 102 p.

CAVALCANTI, L. S. Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 123-136, jul./dez. 2002.

CORREA, R. A. A. Qualidade de vida, qualidade no trabalho, qualidade no atendimento público e competitividade. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 15., 1991, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 1991. 1 CD-ROM.

COSTA, A. C.; MADEIRA, A. I. **A construção do projeto educativo de escola: estudos de caso no ensino básico**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

FAZENDA, I. C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: _____. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 2008. v. 13.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar, 13).

FERNANDES, M. L. B. Estudo do meio como procedimento de ensino em uma perspectiva construtivista. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 4, p. 115-138, 2013.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FISCARELLI, R. B. O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero Americana em Estudos de Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2007.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 1994. 1 CD-ROM.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, J. Um estudo sobre o currículo de educação ambiental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2013. 1 CD-ROM.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010.

GIROUX, H. **Teoria e resistência em educação**. Petrópolis, Vozes, 1986.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOMES, N. F. L. Diversidade e currículo. In: ARROYO, M. G. **Indagações sobre o Currículo do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007. p. 30–33.

GOMES, N. F. L. **Potencial didático dos sistemas de informação geográfica no ensino da geografia**: aplicação ao 3º ciclo do ensino básico. 2006. 159 p. Dissertação (Mestrado em Ciência e Sistema de Informação Geográfica) - Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação, Lisboa, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOBI, P. Educação e meio ambiente: transformando as práticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, p. 28-35, 2004.

JOSÉ, M. A. M. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In:

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAKUTA, A. M. **O estrangeiro no mundo da Geografia**. 2004. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO "PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL" A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PÓS GRADUAÇÃO NO BRASIL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Trabalho apresentado...** Ribeirão Preto: USP, 2011. p. 1-5.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: ARROYO, M. G. **Indagações sobre o Currículo do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007. p. 12–19. (Salto para o Futuro).

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico. In: **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MENDONÇA, F. A. **Geografia e meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1993.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: ARROYO, M. G. **Indagações sobre o Currículo do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007. p. 20–29.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Integração**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. D. Da Eco-92 à Rio +20: uma breve avaliação de duas décadas. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 479-499, 2012.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 2008.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. M. V. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANT’ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, p. 227-234, 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, F. R.; MAIA, S. F. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – O PENSAMENTO PEDAGÓGICO NA CONTEMPORANEIDADE, 6., 2010, Piauí. **Anais...** Piauí: UFPI, 2010.

SILVA, T. T. Currículo, conhecimento, e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 73, p. 59-66, 1990.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SOUZA, E. C. S. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, V. F.; SOUZA, D. C. I. J. Praticando a interdisciplinaridade no ensino de geografia por meio das tiras em quadrinhos e cartuns. **Geografia**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 128-144, jul./dez. 2017.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 35, p. 43-53, jan./jun. 2003.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: RESENDE, L. M. G.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008a.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: RESENDE, L. M. G.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2008b.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. Campinas: Papirus, 2004.

VESENTINI, J. W. O ensino de Geografia no século XXI. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 17, p. 5-19, 1995.

VEYRET, Y. **Géoenvironnement**. Paris: Sedes, 1999.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.

YUS, R. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.