MANOEL MARTINS DE SANTANA FILHO

**A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ESCOLAR: CONTEÚDOS E
REFERÊNCIAS DOCENTES**

USP – São Paulo

2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
HUMANA

MANOEL MARTINS DE SANTANA FILHO

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ESCOLAR:
CONTEÚDOS E REFERÊNCIAS
DOCENTES

São Paulo

2010

MANOEL MARTINS DE SANTANA FILHO

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ESCOLAR: CONTEÚDOS E REFERÊNCIAS DOCENTES

*Tese apresentada ao Programa
de Pós-Graduação do Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas, da
Universidade de São Paulo, área de
concentração Geografia Humana, para
obtenção do título de doutor.*

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Santana Filho, Manoel Martins de.

A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes /
Manoel Martins de Santana Filho; orientador: Sonia Maria Vanzella
Castellar. – São Paulo, 2010.
420f. : il.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.
Área de Concentração: Geografia Humana.

1. Geografia (ensino). 2. Geografia Humana. 3. Métodos de Ensino
I. Título. II. Castellar, Sonia Maria Vanzella.

CDD 304.2071

CAPA: DO AUTOR.

FOTO: *¿LO QUE ES MIRAR EL PACIFICO?* RUÍNAS DE PACHACAMAC, PERÚ — TEMPLO DEL SOL. 1991.

Nome: SANTANA FILHO, Manoel Martins de

Título: A Educação Geográfica Escolar: Conteúdos e Referências Docentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do
Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, área de
concentração Geografia Humana, para obtenção do título de doutor.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof.^a Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar (Orientadora) - Universidade de São Paulo

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Ruy Moreira - Universidade Federal Fluminense

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti - Universidade Federal de Goiás

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Manoel Fernandes de Souza Neto - Universidade de São Paulo

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. Élvio Rodrigues Martins - Universidade de São Paulo

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedicatória

À Raimunda, Rael e Luisa, pelo muito que sonharam comigo, entendendo com esforço minhas ausências e impaciências sem nunca deixar de incentivar, amar e crer nessa possibilidade. Amo vocês!

À minha mãe, Josefa Ramos de Andrade, e ao meu pai (*in memoriam*) Manoel Martins de Santana, pelo amor dedicado e incondicional, pelo cuidado e incentivo, pela luta que pedagogicamente empreenderam para educar na retidão, no compromisso solidário e responsável. Exemplos de vida, responsabilidade e acolhimento.

Aos irmãos, todos, mas não poderia deixar de destacar o Luís, cuja decisão mudou definitivamente os meus caminhos. E minha irmã Maria do Socorro Santana, a generosidade viva, dedicada e rara.

Aos muitos alunos da *Escola das Casuarinas* que um dia desafiaram as certezas e provocaram a criatividade.

Aos companheiros professores que partilham a crença e a luta por uma educação a serviço dos trabalhadores e seus filhos. A vocês dignidade, bem estar, ousadia e autoria: ela é possível.

Agradecimentos

São muitos os laços necessários para produzir e tecer uma tese, muitas são as pessoas para quem eu preciso expressar aqui gratidão, pela troca de idéias e indicar a colaboração, mesmo assim há o risco de não citar alguém. Apesar desse risco, destacarei aqueles mais presentes e os demais, creiam, estarão sempre comigo e antecipo já o meu obrigado.

Um agradecimento especial à Professora Sonia Maria Vanzella Castellar, pela oportunidade ímpar e pela orientação que incentivou em cada encontro, a autoria corajosa, estipulou uma contribuição qualificada para a Geografia e a educação; mais especialmente devo agradecer pela amizade verdadeira e convivência animadora.

Aos professores colaboradores, gentis companheiros e animados educadores, é imensurável o apoio que vocês me deram. O tempo para entrevistas e conversas instigantes, narrativas as quais muitas vezes desnudaram seus sonhos e desilusões, suas dores, seus projetos e encantos; por abrir suas salas de aula para observação em ato de confiança, debater animadamente no grupo focal depois de atravessar a metrópole. Muito obrigado e que sigamos os planos: educar o educador que habita em nós!

Aos amigos especiais nessa jornada, Marcos Couto e Ilana, pela gentileza e despojamento em oferecer casa e tranquilidade para momentos de tanta tensão e exigências. Ao Eduardo Karol, companheiro de grande alegria, irreverência e serenidade aguçada; Washington, com quem dividimos muitas vezes as viagens Rio – São Paulo, o alojamento do CEPEUSP, os engarrafamentos e o frio paulistanos, a pizza e, claro, as leituras, os espantos e inconsistências de nossos saberes.

Um amplo leque de professores com quem tenho a felicidade de conviver, conversar, ouvir e aprender: Tomoko Paganelli, Jader Janer, Wenceslao Jr., Charles da França, Manoel Fernandes, Maria Laura Silveira, Élvio Martins e tantos outros. À professora Lana Cavalcanti e ao professor Marcelo Garrido, pela maneira sempre interessada e colaborativa sobre as ideias que lhes expus ou escrevi.

À AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros, lugar de encontro de gente e suas contradições, seus sonhos, suas perspectivas, suas geografias. Lugar de formação e do exercício de viver o compromisso e companheirismo encontros afora, Brasil afora.

Aos amigos, de trabalho, de trilhas e caminhadas, de longa data ou nem tanto, especialmente aos professores da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e da *Escola das Casuarinas*, por partilharem ideais e incentivos mútuos, por lutarem com afinco, união e sorrisos para que a docência nos realize promovendo uma educação cidadã, com coerência e compromisso social. Devo lembrar aqui do saudoso Claudio Barbosa da Costa, seu estilo de nos perguntar e responder continua incentivando a procurar as perguntas mais difíceis e as respostas mais criativas e eficazes.

À amiga Julia Marques pelo esmero com a revisão do texto e ao permanente incentivo.

Ao Jeffersom, apoio inestimável no Grupo Focal e no trabalho de transcrição; Ana Cláudia e Samarone, presenças confortantes e acolhedoras em São Paulo.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação do Departamento de Geografia da USP, vocês primaram em gentileza e elegância no serviço público, que bom contar com a atenção e solidariedade de vocês.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro que concedeu licença facilitando o desenvolvimento desse trabalho.

À Direção da Escola Municipal Guilherme de Miranda Saraiva, Itaboraí-RJ, que desde o início dessa jornada permitiu o diálogo e colaborou para as condições de existência necessárias a tamanha empreitada.

À Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, na pessoa de sua Secretária, pelo incentivo importante para a conclusão da pesquisa e escrita da tese.

O ensino é a ocupação mais comum entre os Geógrafos, em termos de volume de pessoas. Ou seja, o geógrafo tem uma existência simples mesmo.
Aziz Ab'Saber

En realidad, lo que percibimos es la causa del mundo, éste es conocido en la medida en que nuestros sentidos nos informan de él. En algún sentido, desde la experiencia inventamos el mundo. Por lo tanto no existe una forma para decidir que hay mundo externo. Es a través de nuestros sentidos que el mundo entra en nosotros.
Imaz

*A doutrina materialista de transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes – uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como **práxis revolucionária**.*
Marx e Engels

RESUMO

Santana Filho, Manoel Martins de. **A Educação Geográfica Escolar: Os Conteúdos e as Referências Docentes**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

A tese investiga a distinção da Geografia no contexto da educação básica, considerando que a geografia escolar permite que se entenda a espacialidade do mundo, da sociedade. Contudo, pelo fato de muitas vezes a aula de Geografia ser tomada como uma apresentação de curiosidades, uma prática de decorar informações só para fazer as avaliações, o efeito desses saberes na educação das pessoas não aparece de forma sistematizada e clara. A pesquisa procura contribuir para o enfrentamento de dificuldades que marcam a aula de Geografia na escola, entre elas a imprecisão de sua identidade e de sua marca educativa. Para isso foram investigadas as referências de professores sobre os conteúdos das aulas, conforme suas compreensões conceituais da ciência geográfica e da pedagogia que é presente na escola. Quais referências balizam as escolhas dos conteúdos de suas aulas? Nesses profissionais observou-se uma compreensão, tanto da função da aula de Geografia na escola quanto da sua contribuição educacional, orientando-se ora em noções próximas a um senso comum docente e frases de efeito, ora em expressões como localização, mapa, orientação e leitura de mundo – sinalizando uma base na Geografia acadêmica e uma considerável distância dos conceitos geográficos do ponto de vista metodológico. Essas referências esbarram em limitações de ordem teórica, metodológica e didática que dificultam a ressignificação dos conteúdos escolares para ler a paisagem, além de limitar a autoria do professor e a aprendizagem do aluno. A exigência fundamental é que tanto os geógrafos educadores da escola básica quanto da academia precisam atentar para a efetiva contribuição da educação geográfica, dando-lhe fundamentação teórica e metodológica, ressaltando-lhe o caráter ético-político no desenvolvimento de um raciocínio espacial por parte dos alunos, e claro, por seus professores.

Palavras-chave: Geografia. Educação Geográfica. Conteúdos de Ensino. Referências Docentes.

ABSTRACT

Santana Filho, M.M., 2010. Geographic Education at School: lesson contents and teacher's references, Thesis, (PhD). Faculty of Philosophy and Humanities, University of São Paulo.

The thesis investigates the distinction of Geography in the context of basic education, considering that the geographic education at school allows you to understand the spatiality of both the society and the world. However, because too often Geography classes are considered to be a mere presentation of curiosities and due to the practice of memorizing facts for an exam, the effect of such knowledge in general education does not appear in a systematic and clear way. The research aims to contribute to coping with difficulties that make a Geography lesson in school, including the inaccuracy of its identity and its brand of education. For this, I have investigated the references of teachers about the content of their classes, according to their conceptual understandings of Geographical Science and Pedagogy. What references guide the choices of the contents of their classes? Among those professionals there was a common understanding of both the functionality of Geography classes at school and its educational contribution, sometimes guided by notions of a common-sense teaching and catchphrases, and sometimes by expressions like location, the map, orientation and reading the world – signaling a base in the academic field and a considerable distance from the geographical concepts from the methodological point of view. These references are hindered by theoretical, methodological and didactic limitations that interfere in the way one reads and understands the landscape, as well as limiting the teacher itself and the student's learning. The fundamental requirement is that both Geography teachers and academic geographers must attend for the effective contribution of geographical education, giving to it a theoretical and methodological foundation, emphasizing its ethical-political character during the development of a spatial reasoning by students, and of course by their teachers.

Keywords: Geography. Geographic education. Learning Content. Teacher's References.

RESUMEN

Santana Filho, Manoel Martins. La Educación Geográfica Escolar: Los Contenidos y los Criterios de selección de los Maestros. Tesis (Doctorado) - Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de São Paulo, 2010.

La tesis investiga la distinción de la geografía en el contexto de la educación básica, mientras que la geografía escolar permite comprendernos la espacialidad del mundo. Sin embargo, muchas veces las clases de geografía se desarrollan como una presentación de curiosidades y una práctica de memorizar la información sólo para hacer las evaluaciones, el efecto de este conocimiento en la educación de la gente no se hace visible de forma sistemática y clara. La investigación tiene como objetivo contribuir en el enfrentamiento de algunas de las dificultades que se viven en las clases de geografía, incluyendo la vaguedad de su identidad y de su marca en la educación. Para ello, se han investigado las referencias de los profesores sobre los contenidos de las clases dentro de su comprensión conceptual de la ciencia geográfica y de la pedagogía que está presente en la escuela. ¿Qué referencias guían las decisiones respecto de los contenidos de sus clases? De estos educadores se observó una comprensión, tanto de la función de la clase de geografía en la escuela, como su contribución educativa, orientada a veces nociones de sentido común docente y eslóganes, otras veces en expresiones tales como ubicación, mapa, la orientación, dirección y la lectura del mundo - indicios de una base en la geografía académica y una distancia considerable de los conceptos geográficos en el punto de vista metodológico. Essas referencias se ven obstaculizados por limitaciones de carácter teórico, metodológico y didáctico que dificultan la redefinición de la escuela para mirar y leer el paisaje, además de imponer restricciones a la autoría del maestro y el aprendizaje del estudiante. Lo fundamental es que tanto los profesores de Geografía en la escuela básica como los geógrafos académicos, tienen que garantizar la contribución efectiva de la educación geográfica, dándole fundamentación teórica y metodológica, con énfasis en su carácter ético-político en el desarrollo y en el raciocinio espacial por parte de los estudiantes, y por supuesto por sus maestros.

Palabras clave: Geografía. Educación Geográfica. Los contenidos de la enseñanza. Referencias docentes.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Mapa de localização das escolas – Pág. 90

Figura 2 – Percurso das respostas dos professores - esquema – Pág. 127

Lista de Quadros

Quadro 1 – Caracterização do Grupo de Professores – Pág. 87

Quadro 2 – Localização das escolas-campo – Pág. 89

Quadro 3 – Síntese das respostas dos professores ao questionário – Pág. 95

Quadro 4 – Conteúdos - Caracterização das repostas nos questionários – Pág. 104

Lista de Abreviaturas e Siglas

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

CEP SMS-RJ – Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COMPERJ – Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EE – Escola Estadual

EM – Escola Municipal

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENEGE – Encontro Nacional sobre Ensino de Geografia – Fala Professor

ENG – Encontro Nacional de Geógrafos

ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia

ENSP – Fiocruz – (Escola Nacional de Saúde Pública – Fundação Oswaldo Cruz)

FEUC – Fundação Educacional Unificada Campograndense

FFP – Faculdade de Formação de Professores

MD – Ministério da Defesa

MEC – Ministério da Educação

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UGI – União Geográfica Internacional

SUMÁRIO

Introdução	19
Capítulo 1 – A Aula de Geografia e sua marca na educação básica	25
1.1 - O contexto.....	25
1.1.1 - A Geografia nas escolas	26
1.1.2 - Justificativas e pertinência do tema	31
1.1.3 - Derivações temáticas	33
1.2 - Uma marca própria da aula de Geografia	34
1.2.1 - Questões.....	34
1.2.2 - Origens: a dimensão da prática docente duplamente desafiada	35
1.2.3 - Elementos.....	37
1.2.4 - O caminho e os conceitos-chave	40
1.3 – A centralidade das referências docentes para a educação geográfica	67
Capítulo 2 - Fundamentos e metodologia – caminhos e escolhas	69
2.1 - Aspectos teóricos da ciência geográfica e do ensino escolar da Geografia	70
2.1.1- Da ciência geográfica e do ensino escolar da Geografia.....	72
2.1.2- Espacialidade e geograficidade	73
2.2 - Conteúdos de ensino-aprendizagem.....	75
2.3 - Conteúdos de ensino de Geografia – conceitos, fenômenos, fatos e processos	78
Capítulo 3 - Os conteúdos geográficos: das falas e vivências docentes.....	83
3. 1 - Para a compreensão das referências dos professores	84
3.1.1 - Os professores colaboradores e suas escolas	84
3.1.2 - Ideias e perguntas.....	91
3.2 Elementos prévios	93
3.3 - Questionários	94
3.3.1 - Constatatóes	95
3.4 - Entrevistas.....	108
3.4.1 – Declarações: memórias, enunciados, referências	115

3.4.2 - Falas docentes	117
3.5 - O Grupo Focal	152
3.6 - A Geografia viva na escola – as observações	165
Capítulo 4 - Tecendo análises e compreensões	171
4.1 - Problematizando a leitura	171
4.2 - Tensões revividas no diálogo.....	173
4.3 - Referências docentes: confirmações desconcertantes e outras nem tanto	175
4.4 – Conteúdos: o que os valida?.....	182
4.4.1 - Critérios de Validação - Professores.....	184
4.4.2 - Critérios de Validação – a pesquisa em ensino de Geografia	185
4.5 - Fundamentos da geografia escolar e educação geográfica	186
4.5.1 - Conceitos geográficos e saberes pedagógicos para um raciocínio espacial.....	187
4.5.2 - Propondo referenciais para seleção e tratamento dos conteúdos	188
Capítulo 5 – Considerações.....	191
5.1 - A conformação de um pensamento.....	191
5.2 – Onde chegamos	192
5.3 - O concluir ainda em movimento – retomando o inacabamento.....	201
O que fazer de novo e agora.....	201
Referências	203
Anexos.....	215
Anexo 1 – Questionário.....	216
Anexo 2 – Entrevista – Roteiro	217
Anexo 3 – Entrevistas – Transcrições	219
Transcrição da Entrevista - Professora Beatrice.....	220
Transcrição da Entrevista - Professora Isabella.....	233
Transcrição da Entrevista - Professora Luciana.....	245
Transcrição da Entrevista - Professora Sofia	257
Transcrição da Entrevista - Professora Maria Eugenia.....	269
Transcrição da Entrevista - Professor Abelardo	278
Transcrição da Entrevista - Professora Gabriela	292

Transcrição da Entrevista - Professor Bruno Salvatori.....	309
Transcrição da Entrevista - Professora Lisa.....	324
Transcrição da Entrevista - Professor Tulio.....	338
Transcrição da Entrevista - Professor Mauro.....	357
Anexo 4 – Observação de Aula – Ficha Roteiro.....	375
Anexo 5 – Grupo Focal – Ficha Roteiro	376
Transcrição do Grupo Focal (a partir de Áudio-Vídeo)	377

Para ensinar o aluno a inventar é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir.
Bachelard

Introdução

*Ser radical é aprender a raiz da matéria. Para o ser humano, porém,
a raiz da matéria é o próprio ser humano.*
Marx

A proposta desse trabalho é investigar a distinção da Geografia como conhecimento escolar no contexto da educação básica. Estamos considerando que a aula de Geografia permite que se entenda a espacialidade do mundo, da sociedade, contudo, pelo fato de muitas vezes a aula de Geografia ser tomada como uma apresentação de curiosidades sobre o mundo, uma prática de decorar informações só para fazer as avaliações, o efeito desses saberes na educação das pessoas não aparece de forma sistematizada e clara. Esta situação dificulta ter clareza sobre o que os professores querem realizar e o que se propõe para esses saberes em suas aulas. Isso esconde e limita o potencial das aulas de Geografia na escola, que podem alertar para a fragilidade da leitura aleatória dos eventos da paisagem e nos sugerir métodos de análise que permitam uma visão menos fragmentária do mundo. Elas podem divulgar e favorecer o estabelecimento de referências conceituais para essa tarefa de ler o mundo – dessa forma, ampliando a compreensão e divulgação dos conhecimentos da Geografia para além de um vocabulário classificatório e estatístico sobre a sociedade e a natureza.

Então, o que se chama na tese de distinção é a contribuição própria desse ramo do conhecimento na educação escolar que, favorecendo uma leitura escolar, articulada e complexa sobre o espaço geográfico como produto social, introduziria ou desenvolveria as representações geográficas a partir das percepções das pessoas sobre o mundo como pensamento metódico e geográfico, permitindo-lhes interpretar, distinguir e inferir sobre a organização e produção do espaço geográfico contemporâneo.

A geografia escolar, com sua histórica presença no currículo, permanece muitas vezes como aula de uma disciplina amorfa e desconfigurada para os estudantes. Por sua característica de tratar de temas tão variados, acaba por confundir-se com outros campos, como curiosidades de almanaque ou cultura geral. Sendo assim, é uma tarefa dos geógrafos-

educadores investirem esforços para demarcar sua contribuição singular no processo educativo escolar e para a educação da sociedade em geral.

A investigação origina-se nessa tarefa e inspira-se nos desafios advindos do fato de que, não raramente, ocorre aos estudantes não perceberem com clareza o caráter espacial de certos conteúdos, especialmente quando os mesmos são semelhantes a outras disciplinas escolares. Outra motivação expressa-se, também, pelas dúvidas dos licenciandos em Geografia que perguntam quais conteúdos ensinar em uma ou outra série. Alie-se a isto, a experiência da prática docente duplamente desafiada na educação básica e universitária, colocando-nos num turbilhão de perguntas e questionamentos. Esses fatos tornam cada vez mais aguda a curiosidade a respeito da Geografia que se ensina na escola, por consequência, produzindo espantos diários e expondo-nos a necessidades individuais e profissionais – a busca pessoal por conhecimento, a curiosidade e a responsabilidade de tornar as aulas de Geografia cada vez mais claras para os alunos da educação básica e, no ensino universitário, para os futuros professores. Sendo esse contexto ou ambiente que inspira a tese, eis a pergunta de partida: haveria uma identidade, uma especificidade da aula de Geografia na educação básica?

Partindo dessa pergunta primeira, estima-se que tal especificidade pode ser ou estaria nos conteúdos, pois são eles os elementos que se destacam inicialmente no trato da geografia escolar. Mas, de onde vêm esses conteúdos e como se tornaram o que são?

A busca e desejo de aprofundar, consolidar e transformar o que se sabe e pratica-se como educação geográfica, a sua identidade, pela via dos conteúdos, exigiu a compreensão da constituição desses saberes escolares, da eleição dos mesmos para as aulas e sua relação com o processo educativo mais amplo, ao qual se submetem os alunos e também seus professores. Dessa compreensão chegou-se, então, aos professores: como eles elegem os conteúdos e com quais referências? Os questionamentos relacionados aos professores e suas práticas pareceram mais promissores do que investigar a especificidade e a marca da aula de Geografia pelos recursos usualmente adotados – livros didáticos, apostilas, manuais ou referenciais

curriculares. Escolha feita, esse foco determinou o percurso da tese: a especificidade da aula de Geografia via conteúdos, conforme compreendidos e adotados pelos professores.

A pesquisa traz uma contribuição para o enfrentamento de algumas das dificuldades que marcam a aula de Geografia na escola, entre elas a imprecisão de sua identidade e de sua influência na educação das pessoas. Para isso foram investigadas as referências de professores sobre os conteúdos das aulas conforme suas compreensões conceituais da ciência geográfica e da pedagogia que é presente na escola.

Assim, no primeiro capítulo, constam as questões a partir das quais a pesquisa é inspirada e como elas se tornaram mais evidentes no percurso do trabalho. Essas questões estão situadas dentro do contexto da geografia escolar, hoje evidenciadas na comunidade geográfica brasileira. O que os professores de Geografia pensam quando elegem os conteúdos de suas aulas? Para, enfim, com a colaboração deles, indagarmo-nos: qual o significado dessas escolhas docentes para a educação geográfica que se promove? Essas questões, e as respostas possíveis conduzem a caminhos pelos quais se possa compreender como a espacialidade do mundo torna-se acessada, interpretada pelo sujeito aprendente e formulador de um raciocínio espacial.

No segundo capítulo, registra-se a reflexão sobre os fundamentos e a metodologia alinhavada como o percurso de definição da pesquisa. Trata-se dos elementos teóricos da Geografia e do seu ensino, orientados pela presença da disciplina nos currículos escolares, reflexão que se põe em diálogo com os conceitos da ciência geográfica e sua metodologia com uma geografia escolar. Nesse capítulo, a centralidade da educação geográfica considera a sua contribuição e pertinência para a educação do homem contemporâneo. A importância dos conhecimentos geográficos para a leitura do mundo (sua paisagem, seus territórios, seus espaços) está evidenciada e posta em debate.

No terceiro capítulo, apresentam-se os instrumentos e recursos adotados para conhecer a geografia escolar a partir dos professores com os quais se estabeleceu o diálogo. O grupo de professores colaboradores com a pesquisa, formados em instituições públicas e privadas, atua em diversos municípios do Rio de Janeiro, especialmente na Região Metropolitana. Os

questionários estão como primeiro passo para as informações iniciais; depois, as entrevistas nas quais se buscou aprofundar a leitura das idéias que mobilizam cada professor participante da pesquisa. Nesses momentos, foi dada atenção aos enunciados, à elaboração das respostas e declarações dos profissionais que acionavam seus saberes e suas memórias para atender às provocações. Após, segue-se o momento de observação das atividades desenvolvidas em salas de aula, quando se pode mobilizar e acompanhar o trabalho desses profissionais em escolas de diferentes municípios e lugares da região metropolitana do Rio de Janeiro. Nessas aulas, buscava-se identificar e entender como as referências declaradas explicitavam-se na atividade docente e nas suas propostas em sala de aula. Para concluir esse trajeto de conhecer e caminhar pelas referências e idéias dos professores sobre os conteúdos de ensino, sobre suas concepções de aprendizagem e sobre a contribuição da aula de Geografia, foi realizado um encontro para o debate coletivo. Foi proporcionado um momento em que todos os participantes da pesquisa depararam-se com um diálogo franco e aberto a respeito da presença da Geografia no currículo, sobre o aprimoramento docente e sua formação, sobre os encaminhamentos dados na sala de aula procurando explicitar a marca geográfica na perspectiva de cada um. Essa atividade, denominada Grupo Focal, trouxe uma contribuição muito relevante para a tese, já que, no debate aberto, as condições docentes analisadas ali e as posições dos colaboradores na pesquisa permitiram estabelecer laços de maior compreensão sobre as condições de ação e sobre as escolhas docentes. Foi possível até traçar desafios que extrapolam o momento da pesquisa, indicando projetos com os quais será possível futuramente dialogar com os profissionais de diferentes espaços de atuação, como a escola básica e a universidade, no intuito de valorizar e aprofundar a contribuição desses agentes educacionais para a melhoria da educação pública.

No quarto capítulo, analisaram-se e debateram-se as ideias docentes, problematizando algumas referências centrais, apontando questionamentos e explorando os pontos comuns e alguns espantos que se tornaram claros ao longo da pesquisa. Algumas dessas referências levaram a discutir o papel da formação e da experiência docente para a seleção e tratamento dos conteúdos de ensino e conduziram até a ideia de critérios de validação. Esses critérios de validação dos conteúdos da aula de Geografia estão discutidos conforme a perspectiva dos

professores e, também, a partir dos debates que hoje mobilizam os pesquisadores e autores do campo do ensino da Geografia a fim de apontar a especificidade da educação geográfica para a formação da sociedade.

Na tese, a contribuição da Geografia e sua especificidade no processo educativo ficaram explicitadas pelos professores como um saber que, tratando de orientação e localização, mapa, paisagem possibilita um exercício de leitura do mundo. No entanto, suas justificativas amparam-se apenas superficialmente num método propriamente geográfico, revelando generalidades de um senso comum docente e frases de efeito com aparências de atualização crítica. Junta-se a esses elementos a tradição de uma disciplina escolar de longa presença no currículo. Além disso, o lugar secundário da reflexão pedagógica sinaliza algumas das dificuldades relativas ao tratamento dos procedimentos, dos recursos e do encaminhamento didático das aulas. Os conteúdos de ensino da Geografia estão aqui em debate, a partir dos quais se busca a realização de uma educação geográfica que torne possível aos estudantes a apreensão de um raciocínio geográfico, o exercício de uma análise espacial. A condição de saber escolar desses conteúdos e seus vínculos com a geografia acadêmica, o que os valida como conteúdos de ensino-aprendizagem e como são tratados nas aulas foi a matéria que motivou o diálogo com o grupo de professores de alguns municípios do estado Rio de Janeiro, tendo como pano de fundo os conceitos geográficos, concepções de conhecimento e aprendizagem e, claro, os contextos de formação e atuação dos docentes.

No quinto capítulo, encontram-se as considerações finais da tese, a conformação de um pensamento sobre as questões propostas na pesquisa e o estado do seu autor, em flagrante inacabamento com relação ao tema, às condições intelectuais e docentes. A pesquisa desenvolvida com os professores demonstra uma compreensão, tanto da função da aula de Geografia na escola, quanto da sua contribuição educacional, orientando-se ora em noções próximas a um senso comum docente e frases de efeito, ora em expressões como localização, mapa, orientação e leitura de mundo – sinalizando uma base frágil na geografia acadêmica e uma considerável distância dos conceitos geográficos do ponto de vista metodológico. As referências docentes relativas aos conteúdos de ensino conhecidas no processo eram postas em ação com base em suas formações iniciais, seguindo mobilizadas pelos saberes da tradição

da disciplina na escola e pelas demandas do contexto de cada escola ou rede de ensino, por fim, definem-se pelo conhecimento das experiências escolares conforme as demandas educacionais dos estudantes e suas respectivas comunidades. Notou-se que essas referências esbarram em limitações de ordem teórica, metodológica e didática, que dificultam a ressignificação dos conteúdos escolares para ler a paisagem, próxima ou distante, numa perspectiva que valoriza a autoria docente e a descoberta discente. A pesquisa, enfim, traz uma contribuição para que, tanto os geógrafos-educadores atuantes na educação básica, quanto aqueles que pesquisam e têm responsabilidade sobre a formação de professores, atentem para a efetiva contribuição educativa da geografia na educação escolar, dando-lhe fundamentação teórica e metodológica, ressaltando-lhe o caráter ético-político aderido ao desenvolvimento de um raciocínio espacial por parte dos alunos e, claro, de seus professores. Essa contribuição, espera-se, pode auxiliar os geógrafos a permanecer vigilantes em defesa do valor educativo da ciência geográfica em diferentes currículos e modalidades educativas vivenciadas pelo homem contemporâneo, em especial na escola pública.

A investigação e reflexão aqui levadas a cabo, pode-se dizer, ocorre e se realiza como tarefa individual e um exercício também coletivo, afinal, as dúvidas e desafios que as inspiraram são vivências de muitos sujeitos. Alguns deles partilharam durante a pesquisa suas ideias, angústias, compreensões, atitudes e compromissos. O desejo por trás dessa tese é que uma sociedade educada, também geograficamente, torne-se capaz de compreender as paisagens desiguais e injustas que produz, os desequilíbrios socioambientais que promove e, assim mobilizada, seja menos predadora de si e do meio. Sobretudo, que essa sociedade reconheça-se como produtora das riquezas e das mazelas existentes, valorizando e responsabilizando-se pelo trabalho e pela distribuição igualitária do bem comum que resulta dele.

Capítulo 1 – A Aula de Geografia e sua marca na educação básica

1.1 - O contexto

O tema da geografia escolar envolve múltiplos problemas e desafios, deles a problemática da identidade da disciplina, da sua aula. A pesquisa partiu da pergunta inicial: Haveria uma identidade, uma especificidade da aula de Geografia na educação básica? Tomando como pressuposto que essa especificidade estaria nos conteúdos ensinados, foi empreendida a formulação de mais indagações: O que são esses conteúdos geográficos? Por que o são e para que aprendê-los? Da reflexão sobre tais questões durante os primeiros passos da investigação, conforma-se um dilema: Como poderiam os conteúdos das aulas terem a especificidade da Geografia e ao mesmo tempo serem eles próprios o primeiro sinal dessa falta?

A pesquisa é conduzida considerando, então, que os conteúdos em si não poderiam garantir a distinção da Geografia em relação às demais disciplinas, dessa compreensão segue a ideia de que os conceitos geográficos, ancorando esses conteúdos é que indicariam sua marca própria. Aí, detivemo-nos em estudar com certo vagar os conceitos e categorias da ciência geográfica para depois, talvez, encontrar os elos com a geografia escolar.

Esse momento implicou reflexão, investimento na leitura sobre conhecimento e ciência geográfica, levando ao reconhecimento de que a questão, naquele momento, exigia tratar a relação entre a geografia acadêmica, a própria ciência geográfica e a geografia escolar. Um debate já bastante caro para estudiosos do ensino de geografia, como veremos adiante, sobre o qual há distintos posicionamentos. Como aprofundamento, os conceitos de transposição didática e recontextualização tornaram-se importantes ferramentas conceituais, auxiliando a pesquisa com a pergunta – Como os conceitos geográficos tornam-se conteúdos de ensino? Contudo, tínhamos isso como uma questão auxiliar, já que continuávamos

implicados com a marca deixada pela aula de Geografia na escola na educação das pessoas. Aliás, muitas outras questões surgiram, dificultando nossa definição de quais seriam centrais, quais seriam as complementares, adjacentes ou tangenciais à constituição de nosso objeto.

Mesmo assim, diante da insistência e a necessidade de compreender como e por que alguns temas tornam-se conteúdos das aulas de Geografia, junto com a percepção de que os professores seriam peças/elementos fundamentais desse movimento, é que uma pergunta ganha centralidade: O que pensam os professores de Geografia quando elegem os conteúdos de suas aulas?

Então, além da compreensão da Geografia e sua presença curricular, da relação ciência geográfica–geografia escolar, da transformação dos conceitos em saberes escolares, a pesquisa requer um mergulhar no diálogo com os professores a fim de conhecer e compreender seus referenciais e bases com os quais fundamentam suas decisões.

Nesse ponto, consideramos que o esforço de interpretação e compreensão das referências dos professores (combinado com a reflexão sobre aspectos das metodologias implicadas no processo ensino-aprendizagem – tanto a geográfica quanto a pedagógica) tornava-se um caminho fecundo e promissor para analisar e entender a distinção da aula de Geografia em relação às demais, bem como a contribuição dessas aulas para a educação das pessoas. A educação geográfica ganha, então, centralidade como prática e como possibilidade.

1.1.1 - A Geografia nas escolas

A permanência da Geografia como disciplina escolar tem atravessado reformas e mais reformas dos sistemas educacionais no Brasil. Essa perenidade curricular se mantém, não exatamente sem dificuldade, já que em certos momentos houve reduções de carga horária e junções com a História – com perdas para ambas. Mesmo com maior ou menor valorização conforme a conjuntura de cada reforma ou rede de ensino (municipal ou estadual), é uma presença mantida. Poderíamos afirmar, então, que os saberes geográficos gozam de

reconhecida relevância para a leitura e conhecimento do mundo, justificando sua presença no ensino – mas essa permanência precisa ser ressignificada para não reproduzirmos um disciplinamento vazio, a aceitação de verdades acabadas e a resignação diante das condições extremas de vida (ou de morte). É uma importância que ganha ainda mais destaque diante da complexidade do mundo que, segundo Santos (2000)¹, deve ser interpretado por novas categorias e por um pensamento/conhecimento mais pertinente para a apreensão de sua intensa dinâmica.

São três elementos iniciais no que se apresenta como contexto para o trabalho educativo da Geografia hoje: a) o reconhecimento do quanto os conhecimentos geográficos são fundamentais para a leitura da paisagem e compreensão do espaço; b) a ressignificação e a busca do sentido dessa possibilidade de conhecimento; c) o mundo globalizado, muito mais complexo e dinâmico como impulsionador dessa exigência apontada no elemento precedente.

Primeiro, os temas relacionados ao ensino de Geografia, nos seus diferentes níveis, têm ocupado espaço significativo no meio geográfico brasileiro. Nos Encontros Nacionais de Geógrafos, seja naqueles promovidos pela AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), seja nos encontros com temáticas mais específicas, tais questões aparecem e revelam tanto as preocupações de pesquisadores sobre a contribuição da Geografia para a educação e formação da cidadania, como também a intervenção e consolidação dos conhecimentos geográficos nas questões curriculares nacionais. Destacando os encontros nacionais (Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor [ENEG], Encontro Nacional de Geógrafos [ENG] e Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia [ENPEG]), é possível ainda afirmar que, na agenda dos geógrafos brasileiros atentos às demandas sociais no campo da educação, tem havido cuidadosas reflexões sobre as condições de ensino e atuação do profissional geógrafo-educador: os debates, publicações e atividades expressam os avanços e contribuições de grupos de pesquisas de vários cantos do país, indicando suas perspectivas de abordagem, suas contribuições e os seus limites – tanto estruturais como conjunturais. Por fim, há no momento grande preocupação, por parte daqueles que investigam e debatem

¹ “Território e Sociedade – Entrevista com Milton Santos”. SP: Ed. Fundação Perseu Abramo. 2000.

educação no Brasil², com a formação nos cursos de licenciaturas. Sendo assim, os temas e pesquisas no campo do ensino ganham relevância, atualmente, num momento de implementação de um processo de reformulação curricular em todo o Brasil para a formação de professores.

As questões e críticas que mobilizam os profissionais geógrafos, quanto à geografia que se ensina na escola, são inúmeras, estejam eles atuando na educação básica ou na universidade. A começar pela questão da produção e uso do material didático; a ideologia que marca historicamente a presença da disciplina nas escolas; os conteúdos a serviço do Estado disciplinador³, o distanciamento entre os conteúdos escolares e a realidade contemporânea; os conteúdos como cacos e fragmentos e, também, em relação à desconexão quanto aos conhecimentos acadêmicos ou à distância entre eles. São exemplos de temas que têm ocupado pesquisadores e os debates no campo da ciência geográfica no Brasil.

Os debates acerca das concepções teóricas, das correntes geográficas e da perspectiva política da Geografia, que na segunda metade do Século XX, marcaram o ambiente acadêmico, chegaram, ainda que timidamente, à escola e às publicações destinadas aos professores e, também, aos documentos oficiais sobre a educação básica no Brasil. Resultado

² A formação de professores é um tema que mobiliza desde programas de política pública, com diversos projetos a partir do Ministério da Educação, bem como é um campo destacado em eventos importantes na área educacional no Brasil, como da ANPED, havendo inclusive um GT próprio (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e nos ENDIPEs (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Ainda, compõe linha de pesquisa em diversos programas de pós-graduação em todo o país.

³ Sobre o papel da Geografia como uma ciência ideologicamente promotora da construção de uma identidade nacional, subordinada à ideia de legitimação do Estado-Nação, vê-se que há aspectos realmente fecundos para investigar e discutir relacionados aos desafios por que passa o ensino de Geografia hoje. A pedagogização dos conhecimentos geográficos pela ótica da identidade e pela localização foi explorada por Moraes (1991) de maneira muito pertinente. Para ele, a “eficácia dessa visão, que trata o aparelho escolar como veículo básico de divulgação, reside na exata correspondência entre as escalas de dominação estatal e de auto-identificação dos sujeitos.” Essas duas escalas promoveriam a “formação da visão de mundo dos indivíduos construída numa espacialização que reifica a forma de dominação estatal” que naturaliza o nacional no discurso geográfico. Como problema, há, na atualidade, ainda de forma mais acentuada do que aquela sinalizada pelo autor, o enfraquecimento ou o questionamento sobre o papel do Estado Nacional diante do contexto da globalização e uma gama de agentes geopolíticos hoje relevantes. A própria ideia de soberania encontra-se flagrantemente atravessada pelas práticas dos agentes financeiros e pela mundialização da questão ambiental. Como fica a Geografia nesse contexto, já que ela disputa com outras áreas e mecanismos de comunicação esse papel de tratar do nacional e do global? As próprias escalas citadas pelo autor precisariam ser investigadas para sabermos qual teria mais possibilidade de ser mobilizada a partir da escola.

O autor coloca uma série de questões que, de certa maneira, proporcionariam investigações e análises contribuintes para entendermos a institucionalização da Geografia escolar – o que não ocupa lugar destacado nesse trabalho.

desses diálogos e intervenções nas últimas décadas, muitas mudanças marcaram o discurso da geografia escolar, os seus materiais didáticos e até a organização do tempo curricular da disciplina. Como será que chegaram à sala de aula e às ações dos professores e alunos na escola? Esta é uma questão adicional que permite salientar o quanto o tema sobre o ensino de Geografia vem ganhando importância crescente no meio geográfico, mas sendo ainda incipiente para a demanda social que ora se apresenta.

Mesmo assim, uma curiosidade ou inquietação permanece: apesar das mudanças ocorridas, as denúncias e abordagens de viés crítico, tanto do ponto de vista teórico-metodológico e conceitual na abordagem de conteúdos, quanto na formulação e produção de material didático, continuam aparecendo submetidas às mesmas críticas dos anos oitenta: conteúdos para decoreba, memorização, subordinação à ideologia estatal etc.

Constatando que muitas dessas críticas e mudanças produziram efeitos mais perceptíveis – como aquelas incorporadas aos materiais didáticos – e outras nem tanto – como as abordagens mais conceituais e menos factuais ou pontuais –, vale indagarmos se as falas do que denunciam as aulas na Geografia como “tradicionais e de decoreba” constituem certo imaginário crítico que acompanha os professores, desde suas respectivas formações, sem necessariamente, serem justificadas em reflexões recentes. Ocorre com isso que, desde os anos 80, quando Moreira (1987) lança suas críticas à geografia que se ensina, propondo uma perspectiva dialética intensificaram-se as críticas à memorização e aos conteúdos sem sentido das suas aulas, como também a procedimentos de ensino e às práticas docentes – a Geografia dos professores. Contudo, hoje, há uma repetição das mesmas críticas apesar dessas terem sido incorporadas a muitos livros didáticos, de serem consideradas na proposição de atividades e na reformulação de currículos de licenciatura ao longo dessas décadas. Elas são repetidas como uma reprodução de opiniões⁴ e não como uma avaliação cuidadosa dos

⁴ A noção de opinião é explorada por Rousseau ao tratar da educação de Emílio, preparando-o para que mesmo cercado pelo mal e pelo vício presente na sociedade, resista aos ditames da opinião e do preconceito. Nosso alerta sobre a opinião aqui se refere à reprodução de um juízo, de uma ideia para a qual não se tem um exame crítico ou argumentação teórica que a sustente. Numa compreensão geral a consciência dessa falta de sustentação nem sempre ocorre. “No sentido epistemológico, a opinião é o conhecimento imediato (baseado nas experiências vividas) que se apresenta como um conjunto falsamente sistemático de juízos, e representações esquemáticas sumárias, elaborado pela prática e para a prática, visando traduzir as necessidades em conhecimentos e a designar os objetos por sua utilidade” (Japiassú e Marcondes, 1996).

desafios que hoje se apresentam aos professores para adequar suas aulas à contemporaneidade. Isto denota um desafio que também afronta a Geografia em termos epistemológicos, ontológicos e políticos no contexto da produção atual da ciência. Nesse trabalho, espera-se contribuir para compreender parte desses desafios contemporâneos, mas estes elementos sinalizam outras investigações pertinentes que extrapolam os objetivos da tese.

O segundo elemento pode-se reconhecer como aquele que aponta para a atualização dos conceitos geográficos. Para isso, torna-se fundamental acompanhar o modo como a pesquisa em Geografia esforça-se e atualiza os conceitos científicos, tornando-os categorias vivas – Moreira (2005) chama as categorias de “conceitos em ação” – para o entendimento dessa realidade desafiadora. Essa atualização dos conceitos dá-se como condição da própria pertinência deles para com a realidade e não por capricho de uma comunidade científica que busca afirmação. Os conceitos são instrumentos intelectuais que permitem a formulação de enunciados e explicações sobre o mundo forjados em uma dada condição histórica, e as novas situações lhe requerem atualização para que tenham significado nesses novos contextos e respondam às novas exigências. Os aspectos que apontam a necessidade de atualização podem, inclusive, indicar o esgotamento de um dado conceito e levar à formulação de novos que atendam a processos e fenômenos contemporâneos. O mote ou demanda para a atualização dos conceitos pode surgir na leitura inicial da realidade pelos geógrafos ou da investigação no campo de temas geográficos específicos. São elementos que podem muito bem ter o início de seu desenvolvimento intelectual, num sentido prático, a partir da educação escolar e, por isso mesmo, serem de grande interesse dos geógrafos e em especial dos professores.

O terceiro elemento - da complexidade do mundo e sua intensa dinâmica - está alinhavado em diversos trechos da entrevista, já citada, do Prof. Milton Santos. Nela, há momentos em que, ao ser questionado sobre o papel da Geografia hoje, sobre a disciplina e sua contribuição para a compreensão do real, o papel da atividade intelectual etc., o autor afirma que, por uma série de fatores – teóricos, epistemológicos, políticos entre outros –, estamos despertando para a possibilidade de reinterpretar o mundo em sua nova realidade, a

atual. Isto somente se torna possível quando, para dar conta de um mundo muito mais complexo, reconhece-se que os materiais com os quais se trabalhava para definir o Brasil, por exemplo, já não servem mais. Entendendo-se aqui a palavra “materiais” por informações, dados, categorias. Diz ele (p. 50):

O mundo era mais simples. O Brasil, por exemplo, era muito mais simples, quer dizer, os materiais com que se trabalhava para defini-lo eram muito menos numerosos e a visibilidade do mundo era menor. Nós, os geógrafos, éramos, então, os proprietários da descrição dos lugares, tarefa que hoje está entregue à mídia, sobretudo à televisão. O mundo entra em nossa casa com os jornais, as rádios, a telinha.”

Mais adiante, ele entende que esse mundo mais complexo para ser entendido, interpretado e comunicado, precisa de que seja a partir de uma explicação mais sistêmica, isto é, que não seja refém apenas da sensibilidade, mas a partir de um pensamento radicalmente fundamentado e articulado.

A problemática que abordamos insere-se na perspectiva desse amplo debate sobre a Geografia e o seu ensino no Brasil, assim como incorpora elementos das transformações recentes no cenário do conhecimento geográfico.

1.1.2 - Justificativas e pertinência do tema

A investigação sobre os fundamentos conceituais da Geografia que se ensina, retomada nessa pesquisa, procura reconhecer e destacar as marcas de sua identidade escolar a partir dos conteúdos de ensino e constitui-se numa contribuição importante para o debate e para a prática, tanto acadêmica quanto pedagógica no meio geográfico. A abordagem dos conteúdos de ensino, por sua vez, destaca-os como elementos fundamentais para a objetividade da aula de Geografia e representa um tema que vem requerendo novas compreensões e proposições. É uma contribuição para os profissionais geógrafos-educadores,

seja na escola básica, seja no âmbito da formação inicial ou nos processos contínuos de formação, mediados pela prática ou pelas transformações da vida, do mundo contemporâneo. Mais ainda: no âmbito da graduação, é um debate também pertinente se considerarmos a multiplicidade de atuação dos profissionais geógrafos, haja vista que há uma necessária dimensão pedagógica na formação do geógrafo, independentemente de sua atuação exclusiva em atividades de pesquisa, no ensino ou em áreas técnicas. A interlocução do geógrafo com tantos pares – nas equipes de trabalho como na comunicação das suas descobertas, inferências e propostas – exige uma compreensão dos processos de divulgação dos seus saberes a fim de torná-los apreensíveis por não-geógrafos.

Por isso, soma-se ao debate essa reflexão marcada pela ideia de uma **educação geográfica** especialmente orientada e realizada pela prática escolar. É a Geografia como disciplina escolar que ocupa lugar central, mas submetida ao debate sobre a sua identidade teórica e metodológica, sobre a sua função social, perpassada pela perspectiva da aprendizagem e de uma prática docente que formula e cria compreensões geográficas de mundo. Essa orientação entende como resultados possíveis o desenvolvimento da aprendizagem para uma leitura do mundo, bem como o fortalecimento da geografia escolar em sua contribuição curricular, aprimorando uma consciência espacial, como produto das investigações e desse debate sobre a educação geográfica, aos quais se agrega a contribuição desse texto.

Então, a tese justifica-se pelo que está exposto anteriormente sobre o tema do ensino de Geografia nos eventos da comunidade geográfica no Brasil, pelo que se apresenta de críticas, mudanças e desafios que persistem sobre a presença da Geografia na escola. Acrescente-se a isto o reconhecimento de que os aspectos da realidade contemporânea, esse mundo globalizado, complexo e instantâneo carecem de uma leitura espacial.

Podemos considerar esse o cenário no qual se desenrola e se pratica a geografia escolar. Note-se que são muitas as possibilidades, contudo, destaque-se como foco do trabalho, ou seja, as principais questões da pesquisa diante desse amplo leque, o que nos interessa compreender é como se dá a contribuição da Geografia na educação das pessoas a

partir das aulas do ensino fundamental, o que requer o entendimento dos fundamentos dessa disciplina como conhecimento e como este se torna saber escolar, que permite a leitura e interpretação do mundo pela Geografia, conforme as escolhas dos professores que a promovem na escola.

Há, portanto, aspectos e demandas de cunho teórico e pedagógico-educacional aos quais a tese vem contribuir para enfrentar situações e obstáculos da ciência geográfica como conhecimento pertinente sobre o mundo, como elemento importante para a educação contemporânea. A questão da identidade da aula de Geografia a partir de seus conteúdos, procurando explicitar a fundamentação e as referências dessa marca desde a perspectiva docente é a forma de contribuição aqui defendida.

1.1.3 - Derivações temáticas

Há derivações temáticas pontualmente presentes ao longo da tese, ora como ilustrações, ora trazidas à tona no diálogo com os professores. Elas podem representar digressões, espantos que detiveram nosso olhar e pensamento, nossa sensibilidade e, muitas, são possibilidades futuras de trabalho. Exemplos dessas questões que chamam a atenção pelo modo como se apresenta cada uma delas nas falas e nas observações das aulas: o tema do cotidiano escolar para cada comunidade; as diferenças de formação apontadas pelos professores; aspectos das condições de trabalho e do adoecimento docente; o tema da avaliação que surge quando os profissionais foram indagados a respeito da aprendizagem; as diversas formas de pensar a experiência como aspecto complementar à formação; a supremacia do livro didático; a relação da Geografia com as atividades interdisciplinares na escola quando relatadas as experiências; e, para terminar essa lista, mesmo sem concluí-la, a necessidade de formular os registros das experiências profissionais e fomentar a autoria docente. Por autoria docente está entendida, aqui, a condição de o professor desenvolver sua capacidade de formulação de recursos, textos e atividades legitimamente construídos, baseados em referências conceituais e metodológicas no contexto das suas atividades

docentes. Essa autoria docente – capaz de responder com qualificação, criatividade e inovação aos desafios característicos do trabalho docente – reconstitui no educador sua autonomia e capacidade intelectual, habilitados que estão para o debate público e responsável sobre a educação de qualidade necessária para o desenvolvimento das pessoas.

Com elas, pensamos nas muitas questões diante das quais as escolhas metodológicas dão-se e, por isso, as denominamos em algum momento de questões complementares, adjacentes e tangenciais aos nossos propósitos na pesquisa. Esse volume ou turbilhão de elementos tornaram-se também parte da pesquisa, mesmo que surgidos como meteoros e passados pela pesquisa como cometa, em algum ponto desse universo eles estão.

1.2 - Uma marca própria da aula de Geografia

1.2.1 - Questões

Haveria uma identidade, uma especificidade da aula de Geografia na educação escolar? Quando a aula de Geografia diferencia-se das demais disciplinas escolares *geografizando* o mundo? Como reconhecer a espacialidade da sociedade nos conteúdos de ensino de Geografia? Inspirados nessas questões, em cujo teor alinham-se elementos teóricos da ciência geográfica com questões do ensino escolar de Geografia, apontamos o objeto da pesquisa – a especificidade da Geografia na educação escolar. É um desafio que tem origem no aprofundamento das leituras realizadas e das reflexões sobre a Geografia que se ensina, mas nasce também da dimensão da prática docente na escola básica e na formação de professores de Geografia. Nessa trajetória que empreendemos, chegamos à questão: o que pensam os professores de Geografia quando elegem os conteúdos de suas aulas? Para, enfim, com a colaboração deles, indagarmo-nos: Qual o significado dessas escolhas docentes para a educação geográfica que se promove? Essas questões, apostamos, conduzem a caminhos

pelos quais se possa compreender como a espacialidade do mundo tornar-se acessada, interpretada pelo sujeito aprendente e formulador de um raciocínio espacial.

A contribuição desse trabalho para a geografia escolar advém de um esforço de compreensão das ideias que fundamentam as escolhas dos professores sobre os conteúdos de ensino e, claro, sobre os procedimentos de promoção da aprendizagem que caracterizam as decisões docentes. Essas escolhas, mesmo que explicitamente vivenciadas no contexto de uma região metropolitana como a do Rio de Janeiro, trazem a possibilidade de enfrentar-se com mais propriedade algumas limitações e dificuldades da prática geográfica escolar, apontadas nesse capítulo, ao lançar luz sobre sua especificidade. As referências docentes, do ponto de vista do saber geográfico (conceitos, categorias e método) e do saber pedagógico, são elementos fundamentais que justificam a investigação proposta. Além disso, a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores de Geografia, as suas condições de autoria e autonomia estão claramente realçadas como um tema complementar relevante para a questão pesquisada.

1.2.2 - Origens: a dimensão da prática docente duplamente desafiada

Explicitando o melhor possível os desdobramentos da nossa questão com foco nos conteúdos das aulas de Geografia: o espaço produzido socialmente se desenvolve como leitura geográfica somente com a apreensão de uma linguagem e dos princípios lógicos da Geografia. Tal leitura seria, então, resultado de uma educação metódica e gradual, já que as representações de senso comum sobre a geografia do mundo avançam até a percepção da paisagem, mas não aprofundam nem permitem um mergulho mais denso ou intenso na leitura dos atributos desse espaço-mundo. O trabalho docente tem papel crucial para esse aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, desde a concepção e a escolha dos temas e estratégias até as ações desenvolvidas na própria aula, uma vez que essa docência não é um momento pontual do professor, porém abrange o conjunto do seu trabalho e de suas intervenções diretas ou indiretas com o propósito de estimular o crescimento das pessoas. É

dessa prática docente como experiência profissional, intelectual e – por que não? – teórica, que se origina muito dessa pesquisa.

A prática docente sinaliza, portanto, um conjunto de elementos inspiradores à medida que para muitas situações-problema vividas no interior das escolas não se encontram respostas prontas ou manuais acadêmicos. Tampouco resolve a experiência alheia, por mais consolidada que esteja – aí mesmo é que aparecem os riscos! Entende-se até aqui por prática docente as ações integrais do profissional geógrafo como sujeito dos processos que ele vive e promove no cotidiano escolar: seus saberes, valores e elementos que norteiam escolhas teóricas, temáticas, bem como sua própria leitura do mundo e da sociedade no tempo e no espaço; as atividades que pratica e que orienta para desenvolver suas aulas e demais trabalhos pedagógicos; suas intervenções em situações do conjunto da unidade escolar, incluindo o diálogo com os demais profissionais e com a comunidade etc.

Essa experiência docente tem relevância e inspira, de certa forma, a pesquisa, porque entendemos ser na relação professor-aluno que se desenvolve a aprendizagem de maneira fecunda para a promoção da autonomia intelectual, se bem que o risco de promover apenas a obediência cega e limitada é também possível. Essa mesma docência depende também das fundamentações apresentadas anteriormente, contudo, é nela que observamos os mecanismos de divulgação dos saberes e do desenvolvimento de modos de pensar para a ação, por isso, quando se faz a escolha privilegiada de conteúdos, de atividades, a Geografia que se ensina no ensino fundamental torna-se a forma viva e cotidiana de divulgação do mundo enquanto paisagem, território e espaço.

O trabalho docente em que focamos para interpretação e análise é o de profissionais do ensino fundamental, mas não é demais salientar que, na origem de nossa questão, e também como pano de fundo no tratamento da investigação que temos dela, está a prática docente na formação de professores. As descobertas, as limitações e os elementos novos têm efeitos nessas distintas faixas de experiências.

1.2.3 - Elementos

A forma como a aula de Geografia e seus efeitos pode ou não marcar a educação dos alunos, especialmente de crianças e jovens, poderia ser investigada a partir de muitos prismas, dado que há elementos desde os teóricos, passando pela ação didática, pelos fundamentos pedagógicos, até o tipo de informação e material manipulado nas aulas pelos estudantes.

Parece-nos pertinente desenvolver uma abordagem que toma os fundamentos da Geografia – forma particular de ciência – no dizer de Moreira (2007), os seus conceitos, categorias e princípios lógicos para entender até que ponto essas bases influem e interferem na escolha dos conteúdos que mobilizam professores e alunos na educação fundamental. Significa dizer que a presença ou existência curricular da Geografia na vida escolar por longo tempo na história não constitui em si uma justificativa natural, logo, é preciso encontrar um sentido atual para ela. Da mesma maneira que a geograficidade contemporânea, como dado objetivo da realidade, transformou-se e não pode ser lida e explicada com linguagem, fundamentos de análise e pensamentos do passado, a aula de Geografia precisa também atualizar seu sentido e significado. Isto, ao invés de retirar a autoridade curricular da disciplina, reafirma a sua pertinência teórica e política para a compreensão do espaço geográfico.

Quanto mais estão disponíveis informações, em múltiplas escalas, sobre os eventos que marcam a superfície terrestre, quanto mais conectados e articulados pessoas e territórios estão, quanto mais o conhecimento humano, sobre si, sobre o outro, sobre sua natureza e seu entorno especializa-se, quanto mais acessível o próximo e distante, mais carregado de representação e mais exigente de um domínio conceitual torna-se a leitura do mundo, mais é preciso um conhecer que favoreça a apreensão do mundo objetivo por meio de códigos, saberes e estratégias de pensamento. Os conhecimentos geográficos, suas pesquisas, seus temas emergentes buscam ler, interpretar e constituir saberes que têm servido, historicamente, à capacidade humana de intervir, planejar, organizar e construir espaço geográfico, seja sobre novas áreas de domínio, seja sobre paisagens e territórios de outros tempos. Para tanto, tem

havido um esforço de muitos geógrafos para a atualização de seus conceitos, bem como a criação e desenvolvimento de ferramentas metodológicas para a compreensão de aspectos que até então não se dava importância na constituição da paisagem, como o tema da cultura e do gênero, por exemplo. Além disso, em todos os cantos do planeta, a importância da educação, da escolarização ganha reconhecida relevância, como elemento qualificador das populações, incluindo aqui tanto a perspectiva mercadológica quanto a perspectiva emancipatória. Sabe-se que os sujeitos mais educados e preparados, em geral, têm mais condições de efetiva intervenção e resistência em seus espaços de vivência. Então, a geografia escolar, a educação geográfica, preconizada pelos geógrafos educadores, pode colocar-se a serviço da capacidade de leitura e interpretação desse mundo objetivo, complexo e multifacetado que habitamos, constituindo-se numa ferramenta cognitiva e prática do homem contemporâneo.

Os elementos teóricos conceituais da ciência geográfica afloram nesse debate à medida que tratamos dos conceitos e categorias, bem como de aspectos metodológicos para reconhecer na concepção e prática escolar os fundamentos ou as bases desse conhecimento. Isto por entendermos que apenas as questões da prática seriam incipientes ou muito limitadas para o propósito da pesquisa. Ou seja, tomar a observação e análise das práticas escolares para ajudar a elucidar nossa questão seria insuficiente e, provavelmente, impertinente. O que se espera é promover o diálogo conceitual com o problema prático e, para tratar do problema prático, inquirir o teórico.

A partir de Moreira, 2007, apresentamos alguns elementos que ajudam a desenvolver essa perspectiva. Segundo ele (p.105 e 108):

A geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias. A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele.

A ciência é uma forma de representação que vê e organiza o mundo através do conceito, restringindo a relação entre a imagem e a fala a esse nível de representação.

A geografia é uma forma particular de ciência que tira sua especificidade de relacionar imagem e fala por meio de categoria da paisagem. E essa especificidade vem do fato de que para produzir a sua

forma de representação de mundo a geografia tem que conceber o mundo como espaço. Essas duas categorias precisam mobilizar a categoria intermediária território.

O autor destaca que trabalhamos com as coisas reais a partir das ideias, ou seja, com as representações das coisas reais. São as ideias que permitem ao homem diferenciar-se dos demais seres vivos à medida que elas lhes permite tanto conceber, representar quanto praticar. O que ilustra e ratifica o quanto as aulas e seus conteúdos estão repletos de concepções sobre o mundo, sobre conhecimento, sobre o próprio homem e sua multiplicidade.

Completando, as questões do ensino escolar da Geografia, suas polêmicas e múltiplos elementos aparecem quando buscamos, na fundamentação dele, justificativas que remetem a bases epistemológicas, cognitivas e pedagógicas. Ou seja, vimos que a epistemologia da Geografia, tanto acadêmica quanto escolar, tem a mesma gênese e os mesmos princípios. Ocorre que, na escola, esses conhecimentos apresentam-se com uma função mais definida para a formação intelectual e integral dos indivíduos, portanto, seus profissionais veem-se na responsabilidade de pensar suas ferramentas e recursos intelectuais e a prática docente considerando os aspectos cognitivos e pedagógicos como norteadores – os conceitos que são mobilizados, as categorias que põem em ação, a ideia de cultura, as necessidades e as condições educativas dos alunos bem como os aspectos estruturais e conjunturais presente na escola. Veja-se, então, o quão complexa é a tarefa do geógrafo-educador, haja vista que, além de empreender uma compreensão do mundo – uma episteme –, ele precisa tornar apreensível, pelo aprendente, o mundo objetivo e o próprio movimento de conhecer do sujeito – uma cognição e uma pedagogia –, ele mesmo fazendo e refazendo-se como agente produtor dessa geografia – um ato político. Ou seja, ele precisa, mais do que dominar as possibilidades de conhecer e intervir da ciência geográfica, torná-la comunicável, como pensamento, como linguagem e como instrumento técnico-político para o cidadão comum, para os não geógrafos.

Todos esses itens – as questões relativas ao ensino, os fundamentos da Geografia, os desafios pedagógicos – pretendem que a espacialidade do mundo torne-se inteligível para as pessoas. Ou melhor, que, além da apreensão e representação que este saber permite sobre o

real – sua espacialidade –, o movimento do intelecto humano sobre sua geografia a partir da educação escolar proporciona-lhe novas práticas. Em outras palavras, a aprendizagem e o desenvolvimento de um raciocínio espacial possibilita que se alterem concepções e modos de viver e produzir, processos no quais o sujeito espacialmente situado tem transformadas suas concepções, suas representações, enquanto ele próprio refaz-se e reestrutura-se junto com sua geografia. É a ressignificação dos arranjos, o redimensionamento das extensões, das densidades e dos fluxos que se tornam conceito, imagem, fala e representação novos sobre o mundo por esses sujeitos ensinantes e aprendentes.

1.2.4 - O caminho e os conceitos-chave

O caminho: pesquisar os conteúdos de ensino em sua condição de delineadores da identidade da Geografia que se ensina, conforme as referências docentes. Duas dimensões destacam-se inicialmente: o aspecto teórico e metodológico da ciência geográfica (conceitos geográficos e conteúdos de ensino) e, também, os elementos do que chamamos de educação geográfica, assim como sua presença no currículo escolar mediadas pela prática docente. Conceitos, conteúdos geográficos, educação geográfica, aprendizagem significativa, transposição didática, recontextualização e prática docente compõem, por assim dizer, as categorias orientadoras da pesquisa.

Aspectos teórico-metodológicos: contribuições e bases

Das leituras e debates realizados, trazemos elementos teóricos fundamentais para a compreensão sobre a Ciência e sobre a Geografia em particular – relevantes para *a ideia de ciência, conhecimento e saber escolar* que pautamos para o trabalho. Não se trata de revisar a história da ciência, tampouco de retratar a teoria do conhecimento, mas de recuperar elementos desses temas que sejam fundamentais para o trabalho. Parte dessa intenção vem das

análises propostas pela Prof.^a Maria Laura Silveira, com as quais concordamos e que enriquecem a compreensão que tínhamos da evolução das questões metodológicas da Geografia e da atualização de suas temáticas, bem como da pertinência das suas categorias de análise do real. Quais são os critérios de validação dos conteúdos de ensino da geografia escolar? Foi esta a principal questão que resultou em algumas análises e na discussão proposta nessa tese. Contudo, pensar a ciência geográfica e a geografia escolar como formas de realização da leitura e interpretação do mundo remete-nos à própria ideia de ciência que a humanidade tanto se esmerou em produzir ao longo da história e das muitas formas de divulgá-la e promovê-la. O que se divulga em cada aula na escola? Formas de conhecimento científico em suas diversas especialidades. Conhecimento legitimado, desenvolvido e estruturado como maneiras de buscar e apresentar a realidade livre da crença, da superstição, do senso comum e sob um domínio metodológico, resultado de um esforço disciplinado na busca do conhecimento científico. O caso não é de recuperar a história da ciência, mas compreendemos que tratar de qualquer conhecimento escolar pressupõe uma leitura e consideração, ainda que breve, dessa forma de conhecer, a qual se denomina ciência, afinal, é ela que a escola tem por finalidade ou pretensão ensinar e tornar pública. É o conhecimento acumulado pela humanidade, legitimado, filtrado e selecionado que conforma o conhecimento escolar, acrescido de elementos culturais, políticos e ideológicos de cada época. Para um exemplo disso, quanto ao aspecto ideológico em distintos momentos históricos, podemos citar como, no contexto neoliberal da atualidade, convivemos com uma concepção de escola e uma pedagogia que se utiliza de diversos tipos de recursos ideológicos atuando nos processos educacionais em diversos planos – da subjetividade, da ética e da prática do conhecimento. Aspectos muito bem analisados por Severino (2006) quando nos convida a ver como a pedagogia neoliberal “mistifica o mundo. [...] subverte a prática do conhecimento, eliminando o seu processamento como construção dos objetos que são conhecidos” (p.305).

Também, de acordo com Leite (1995, p.12 e 23), é um conhecimento comprometido com uma dada visão de mundo, e que aquele transmitido em sala de aula é já resultado de confrontos e escolhas. Mais ainda:

Olhando para o significado do conhecimento, percebemos que o conhecimento não é só produto mas também *processo* e, como *processo*, é perpassado pela ideologia. Considerando o significado do conhecimento, identificamos dois momentos dinamicamente dependentes mas, ao mesmo tempo, relativamente autônomos. O conhecimento é simultaneamente *processo* de construção do real e produto, ou seja, um corpo de informações sobre o real, sistematizado, elaborado, organizado. Ele se relaciona com o homem indistintamente: ou ele é dominado pelo homem como produto, ou ele é realizado pelo homem como *processo*. Essa falsa dicotomia entre produto e *processo* nos permite identificar características distintas entre esses dois momentos, mas que não são de forma alguma aspectos negadores de cada um dos momentos.

Entendendo o conhecimento com uma realização humana, permeada por duas dimensões simultâneas – produto e *processo* –, sugerimos que é no momento da concretização do processo que a potencialidade transformadora do ato de apropriação do real se manifesta mais plenamente, pois esse é o espaço da ideologia, da contradição e da história.

E conclui:

O processo de produção do conhecimento é uma atividade complexa em que não só é preciso considerar a determinação histórica imediata, mas, também, é preciso levar em conta a concepção de mundo que antecede, de modo atemporal e a-espacial, isto é, que perpassa todas as ações do homem, entre elas a ação de desvendamento do real. Em outras palavras, isso quer dizer que o conhecimento não é algo dado e acabado, produzido por determinados gênios. O conhecimento é um produto bem-determinado, situado dentro de relações sociais bem específicas, e orientado, de modo consciente ou inconsciente, por uma dada concepção de mundo.

Compreendemos, então, que o conhecimento produzido, datado historicamente e definido a partir de escolhas de seus autores, já socialmente legitimado, ao chegar à escola, expõe uma série de disputas teóricas, ideológicas e políticas que se tornaram, de certa forma, hegemônicas. Todas as disciplinas escolares, porque estão referenciadas no conhecimento denominado como saber sábio, expressam essa marca e suas concepções múltiplas neles

entranhadas, mesmo que isto seja pouco relevante ou considerado nos programas e nos planejamentos pedagógicos.

Em Machado (2005, p.29), encontramos uma importante fundamentação para repensar e articular a ideia de conhecimento e prática docente. Em seu trabalho *Epistemologia e Didática*, logo na introdução do tema “Conhecimento e Ação docente”, ele afirma:

É quase um truísmo afirmar-se que toda ação docente com um mínimo de consistência articula-se simbioticamente com um discurso pedagógico, sendo ambos – ação e discurso – tributários de uma concepção de conhecimento que frequentemente subjaz e não parece estar em discussão.

Cabe destacar que o debate desenvolvido por esse autor ganha relevância quando, apresentando as formas de concepções de conhecimento, introduz elementos de instabilidade para nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, confirma o quanto é importante aclarar o entendimento sobre essas ideias a fim de dialogar com os professores e analisar as observações de campo. Ele inicia o livro tratando da ideia de conhecimento como noção fundadora do discurso pedagógico, já que “os ingredientes comumente presentes nos currículos”, que são as “disciplinas, *interdisciplinaridade*, currículo, planejamento, avaliação, tecnologias educacionais, entre outros”, são amalgamados justamente por essa concepção. Na pesquisa, a questão introduzida deve-se à ideia de conhecimento como bem a ser adquirido – a ideia de cadeia sendo dominante na representação do conhecimento – ou como rede de relações, de significações e os reflexos delas para a configuração da Geografia escolar. São duas compreensões possíveis e presentes no imaginário e na história dos sistemas escolares, requerendo a compreensão da interferência disso para as escolhas teóricas e práticas dos professores. Especialmente quando o próprio autor afirmar que, hoje, os não-construtivistas em termos epistemológicos praticamente não existem mais, ao passo que se observa a hegemonia da noção de conhecimento na perspectiva de rede de relações e não como produto. Ora, sendo assim, o risco desse pensamento único encontrar terreno fértil é grande,

imprimindo na escola a dificuldade de aplicação da crítica a esse ideário hoje dominante. É certo que este debate requer, em outro contexto, maiores atenções dos pesquisadores também do ensino da Geografia – essa forma particular de ciência e conhecimento.

Contudo, a articulação que fazemos entre concepções de conhecimento, prática docente e a contribuição da aula de Geografia ganha mais uma justificativa, especialmente no momento em que o debate curricular e educacional encontra-se marcado pela ideia de construção, quando o autor (Machado, 2005, p.32) diz que:

A expectativa, portanto, é a de que, a partir da metáfora do conhecimento como uma rede, um amplo espectro de ações docentes possa ser redesenhado, envolvendo tanto as atividades didáticas em sentido estrito, como as que se referem aos processos de avaliação, ao planejamento, à organização curricular, à utilização de tecnologias educacionais, entre outras.

Para o contexto do ensino que analisamos – escolas, aulas, professores, de distintas áreas da região metropolitana do Rio de Janeiro – essas ideias são relevantes para a Geografia como uma forma particular de ciência (Moreira, 2007), um saber especializado que concorre para essa educação científica promovida pela instituição escolar. Assim, seus profissionais, inevitavelmente, dialogam com essa questão da ciência e do conhecimento, mesmo que nem sempre a compreensão disso esteja explicitada ou sequer seja motivo de atenção pelos educadores. Ao indicarmos tal compreensão, pensamos, justifica-se a questão sobre os critérios de validação dos conteúdos escolares da Geografia que apontamos anteriormente. Os saberes das aulas de Geografia pretendem ser componentes dessa ciência (saber sábio legitimado) ou se justificam como tal segundo os professores da pesquisa, o que indica a necessidade de termos atenção aos elementos de coerência e pertinência dos mesmos. Ou seja, o conceito tornado conteúdo precisa permitir a pergunta ao real, o que não está garantido *a priori* por qualquer forma de conhecimento científico especializado. Eis, então, o porquê de considerar os critérios de validação elementos que podem ser apontados na escolha e na definição dos conteúdos – a existência deles como práticas incorporadas a esse universo da

cultura escolar, ou manejada conscientemente na prática docente, tornou-se um ponto relevante no processo de investigação para a construção da tese. Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino são elementos dinâmicos, cuja finalidade é ser instrumento e recurso para a interpretação e representação do mundo em sua geograficidade (a paisagem, a localização, a distribuição e a produção do espaço). Sendo assim, os conteúdos de forma alguma seriam um conjunto de temas, ou rol de termos e assuntos que ocupariam alunos e professores apenas para disseminação de informação, mas sim aqueles elementos que permitiriam um processamento da percepção inicial sobre a paisagem, resultando no processo de formação, um pensamento novo e referencial para a reformulação de concepções e práticas.

Toda a educação escolar, a geográfica inclusive, encontra-se então marcada pelas representações e concepções quanto ao conhecimento, à ciência, conformando determinado conhecimento escolar.

Tal discurso científico, mesmo legitimado e perpetuado na educação escolar, precisa ser submetido ao debate crítico e questionado quanto à sua pertinência mediante as contradições da realidade contemporânea, que está sempre exigindo a atualização desse saber para responder ao novo. Como um saber selecionado e de classe é valorado também sob uma perspectiva social, portanto, está submetido às contradições e prenhe de elementos ideológicos. A Geografia sofre e submete-se bastante a tais condições. Diz Martins (2007, p.38):

Evidentemente, a partir da ciência geográfica obtemos uma determinada representação, em pensamento, da realidade objetiva que nos cerca. Trata-se de um processo de subjetivação que percorre procedimentos metodológicos. Uma representação subjetiva estabelecida mediante uma sistematização lógica, expressa em uma ou mais linguagens. Isso tudo apontando para os aspectos fenomênicos e essenciais da realidade.

Sobre o embasamento conceitual de toda reflexão e produção, houve necessidade de aprofundar, em nossa pesquisa, as ideias-chave, com máxima clareza e capacidade crítica, a

fim de delinear um caminho promissor para responder às questões dos fundamentos da própria geografia escolar, bem como o **sentido de localização** que lhe cabe promover. Para isso, adotamos algumas ideias que passaram a orientar-nos:

1- A **localização**, coloca-nos numa trama de relações que nos desafia a decifrá-la e, nisto, pode consistir uma tarefa a ser alcançada a partir dos conteúdos de ensino de Geografia. Uma localização que se configura extrapolando o limite topológico, a condição humana de existência em um lugar, um onde que transcende um ponto na superfície, mas nos coloca numa teia de relações na qual é importante estar situado. Concordando com Massey (2008), os seres humanos colocam-se numa rede de inter-relações que não se restringem às suas localizações meramente topológicas e influi consideravelmente na condição de suas representações e percepções de mundo como também nas suas ações. Martins, (2007, pág. 48-49), afirma que:

A localização não deve aqui ser entendida estritamente a partir das coordenadas geográficas, nos termos de uma cartografia cartográfica propriamente dita. Temos que somar conteúdo, e o conteúdo que perseguimos vai na direção de uma cartografia geográfica, na qual a Geografia disposta nessa linguagem se firma fundamentalmente por sua natureza qualitativa. É nessa Geografia que o conteúdo da *Localização* remete à posição do homem dentro de uma estrutura de co-habitações, na qual a *distância* não é tomada em termos métricos-quantitativos, mas sim em termos da intensidade qualitativa da relação. O ente entre ente, inserido numa estrutura de co-habitações, presente, portanto, num contexto de uma *Distribuição*, que coloca uma localização específica numa trama escalar, de *Extensão* determinada.

Assim, o *Sentido de Localização* representa para o ente sua “porta de entrada” para a Geografia a qual este pertence, ou qual a Geografia que lhe é presente, ou enfim qual a geograficidade que lhe é fundante e pertence na constituição da essência do seu ser. (grifo nosso) É seu fundamento existencial.

Mediante isso, ter *consciência geográfica* é ter compreensão do *Sentido de Localização*, é ter para si a trama de relações de distâncias qualitativas de extensão variada a qual o ser está inserido, em quais nexos de ritmos está envolvido, ou seja, em quais tempos geográficos seu cotidiano está mergulhado. Em que contexto geográfico se insere seu *Habitat*. Representa a consciência das sucessivas geografias derivadas do processo histórico.

A localização tem um papel inicialmente duplo: ser referência para um pensamento situacional e relacional (um topos e/ou uma condição sociocultural) e ser um elemento, que de certa forma, define o conteúdo geográfico – aquele que espacializa a percepção dos fenômenos bem como as suas relações. Essa localização, inclusive, apresenta-se ora como ponto de partida ora como o objetivo declarado muitas vezes para as aulas de Geografia. Então, pode-se reconhecer tais concepções na fala e na escrita de muitos profissionais dedicados ao *ensino* de Geografia em especial, tanto os que publicam quanto aqueles que entrevistamos, quando afirmam que uma tarefa dessa disciplina escolar é contribuir para que os alunos tenham instrumentos de leitura de mundo que lhes permita tomar certa consciência desse estar nele e em um lugar para decidir o que fazer e como fazer. São concepções presentes em Cavalcante (2005), Passini (2007), Couto (2005), Le San (2007), Callai (2003) e Kaercher (2003), autores que salientam a necessidade de considerar as condições reais dos alunos, o entorno de suas escolas e comunidades, a diversidade cultural, os aspectos emocionais que constituem, junto com a localização, as percepções e representações que devem ser caras aos professores como ponto de partida na lida com os alunos em suas aulas. Além disso, explicitamos já aqui o valor do *sentido de localização* apontado como possibilidade, pois é ele que imprime naquele que conhece “qual a geograficidade que lhe é fundante e pertence na constituição da essência do seu ser” (Martins, 2007).

2. A ideia de **determinação geográfica** ganha força quando consideramos que cada indivíduo, nascido numa dada geografia, é educado nela e para ela, para que saiba circular e viver nela. Então, as aulas de Geografia têm uma força muito importante para tanto. A expressão “determinação geográfica” sugerida por Martins (2007, pág. 38-39) pode elucidar ainda mais a relevância de uma educação geográfica.

Vejamos primeiro:

A ciência, assim, mediante seus procedimentos metodológicos estrutura-se em diferentes teorias interpretativas, construindo um arcabouço conceitual e definindo suas principais categorias. A ciência geográfica, portanto, são atos de teoria na prática, de práticas teóricas e no limite representa até mesmo sua institucionalização. A ciência geográfica, quem a

faz e a identifica, em diferentes contextos, são os geógrafos. Mas se a prática identifica a disciplina, o que identifica o fundamento dessa disciplina não está na prática. A prática pode muitas vezes se distanciar desse fundamento que consagra a disciplina. E esse fundamento está presente na constituição da realidade, e não necessariamente nas práticas profissionais. É recorrente que no desespero, ou na impotência de identificar o objeto da ciência geográfica, a frase salvadora e revestida de tolerância seja: “a Geografia é o que os geógrafos fazem dela”. Isso abre para o espaço “vale tudo”, e eventualmente se perde com isso o *fundamento geográfico* que é presente na realidade. Perde-se isso, e o que é pior, perde-se também *a importância e o significado* do geográfico na constituição da realidade.

Não saber identificar esse fundamento geográfico é não saber o que é Geografia, ou então confundir isso com a disciplina e suas práticas e institucionalizações. (grifo nosso)

Quando se identifica esse fundamento geográfico, quando é claro a fenomenicidade geográfica, a ciência geográfica os nomeia de forma diversa. Receberam ao longo da história da disciplina um conjunto de designações, são elas: “fatores geográficos”, “fatos geográficos”, “elementos geográficos”, “aspectos geográficos”, “causas geográficas”, ou, simplesmente, “o geográfico”. Podemos somar a isso “determinação geográfica”, ou então falarmos diretamente da “Geografia” da realidade. Ou seja, quando estamos, por exemplo, identificando “elementos geográficos” ou então “determinações geográficas”, com isso não estamos apontando para a ciência e sim para a realidade. É como se olhássemos para o mundo e nos indagássemos o que é geográfico nele. Ou, como quem faz a pergunta “onde está o ‘fundamento histórico’ da realidade?”, perguntasse agora onde está o “fundamento geográfico” dessa mesma realidade. Não se está querendo dizer que a geograficidade está lá na realidade, pronta e esperando que alguém a descubra. A realidade externa a nós, não custa lembrar, é indiferente ao sujeito cognoscente e é o oposto que ocorre. O nosso existir, e a consciência desse existir enquanto homens, dá-se na medida em que designamos, conceituamos a realidade que nos cerca, ou seja, nossa alteridade, o meio. Podemos fundar sua existência e agir sobre ela de maneiras distintas. Mas, neste caldo cultural que é o pensamento científico, a designação a determinadas propriedades do meio que nos cerca levou o conceito de Geografia.

Essa determinação geográfica é um aporte para a compreensão do que queremos alcançar como geograficidade, mas pode gerar desconfiança com a ideia de *determinismo*. A pergunta: estivessem a cidade de São Paulo ou a de São Luís em outro lugar elas seriam o que são? Para responder será quase impossível não justificar que ambas são resultado de uma história, de relações sociais e de produção inevitavelmente marcado por um *topos*, mas o

espaço que resulta do processo – os elementos geográficos identificáveis, reconhecíveis, caracterizáveis, apropriáveis – influi na sua própria produção e organização. Então, a determinação geográfica não tem um sentido naturalizado e escatológico, mas ela indica um ou vários elementos diferenciais que singularizam a paisagem e o território, particularizando o espaço.

3- A **noção de pertencimento** está resgatada porque a geograficidade como categoria de existência do meio impele-nos a compreender que um indivíduo não escapa de pertencer a um lugar, sendo condição mesmo de sua existência pertencer a e estar em. Mesmo não sendo central, o pertencimento surge com muita propriedade até mesmo da *localização* e da *determinação geográfica*. No ato de conhecer e chegar a um sentido de localização, considera-se que ele “se definirá pela intensidade qualitativa da relação e pela extensão a que se vê inserido o ente” (Martins, 2007, p.48). Em outras palavras, uma educação geográfica a partir da escola tanto não pode ignorar o pertencimento dos indivíduos, como também carece de reconhecer a força que tem ao tornar apreensível esse co-pertencimento a partir da paisagem e da inteligência que conduz à representação sobre o espaço geográfico.

4- Os **conceitos geográficos como fundamento dos conteúdos de ensino** tornaram-se um desafio e uma pretensão – pois a compreensão dos conceitos de paisagem, região, território e lugar, respectivamente entendidas como categorias da dimensão do fenômeno, categoria do processo, categoria da ordem das coisas e do todo – que pensamos para iluminar o propósito de afinar os referenciais que teriam mais propriedade na definição dos conteúdos de ensino nas aulas de Geografia.

Essencialmente, é neste tópico que se apresenta o debate acerca da geografia acadêmica e da geografia escolar. O eixo epistemológico comum a essas duas expressões do conhecimento geográfico é a relação homem-meio. Tanto Moreira (2007) quanto Martins (2007) salientam o papel do método e dos conceitos para a representação do mundo como um processo que se inicia pela descrição da paisagem. Esses autores destacam também que é o

conceito que vira mundo conforme a significação que emprestamos a eles (os conceitos), mas sem fragmentar a relação originalmente objeto da inteligência.

Acontece que tanto a Geografia promovida na escola quanto a acadêmica originam-se de um mesmo processo, mas cumprem funções socialmente distintas para as representações. Segundo Cavalcanti (2005, pág. 72), “os conteúdos da geografia escolar têm como base os resultados da ciência de referência e sua composição é constante”. Distingui-las *a priori* significaria considerar-lhes com bases em categorias outras que não a paisagem, o território e o espaço. Então, o que assumimos como compreensão é que essas duas expressões do conhecimento geográfico relacionam-se, complementam-se tanto nos conceitos fundamentais que lhes sustentam quanto no método. Conforme Moreira (2007. Pág. 109):

Ver e pensar é, então, como podemos resumir o processo do método em geografia. Método que consiste em passar da descrição do visível da paisagem (o plano do sensível na geografia) à compreensão da estrutura do invisível do espaço (o plano do inteligível), o que só vem com a intervenção estruturadora do conceito.

O elemento desafiador é considerar que os conteúdos de ensino sejam referenciados nos conceitos científicos da Geografia, justamente em um tempo que tanto os conteúdos são vistos como um dos vilões das dificuldades de aprendizagem quanto ao fato de eles terem sido caracterizados ao longo de muito tempo como um elenco de temas desconexos para tratar de informações da atualidade, um rol de curiosidades e ilustrações. É uma situação em que a aula de Geografia não se presta ao desenvolvimento da leitura de mundo, porém ao acúmulo de informações que, necessariamente, não contribuem para a formulação de um pensamento que reconheça – como ponto de partida – e que leve à representação intelectual e a uma atividade prática em relação à geograficidade da sociedade, em nosso caso, da sociedade brasileira como expressão de um modo de ser capitalista e ser ocidental.

A opção referendada aqui combina com a compreensão de Gurevich (2005, p.81), para quem os conteúdos são elementos que problematizam o real e a ideia de espaço, firmemente

apoiados na compreensão do espaço enquanto produção social, cuja seleção faz-se de forma claramente relacionada a um dado entendimento pedagógico e didático.

Segundo ela,

[...] La selección enfoque de trabajo y de ciertos contenidos – y no de otros – no es un proceso independiente del tratamiento didáctico: una geografía centrada en la espacialidad de los procesos sociales habilita, no forzadamente, la posibilidad de prácticas escolares tendientes a la comprensión, a la elaboración de explicaciones, a la interrogación y al debate.

Los contenidos escolares, en este caso los contenidos-problemas, son construcciones que se inspiran y se nutren de las distintas formas en que el conocimiento otorga sentido, interroga y sistematiza distintos aspectos y problemas de la realidad.

Caberia salientar um cuidado, também já muitas vezes apontado em trabalhos sobre o ensino de Geografia, que não se trata de apresentar e reproduzir o método científico e os conceitos geográficos da academia no ensino fundamental. A relação entre os conceitos geográficos e os conteúdos de ensino apresenta-se pelas referências teóricas e metodológicas que os mesmos imprimem nas escolhas, na abordagem e na seleção feita pelos professores na definição dos seus programas e planejamentos, estabelecendo neles os temas geradores ou palavras-chave adequadas ao desenvolvimento de um raciocínio de caráter espacial. Resultaria daí uma marca que evitaria a imprecisão entre uma leitura do fenômeno numa perspectiva de fato geográfica, que não se confundiria com uma abordagem própria das ciências naturais (a constituição dos solos) ou da história (a evolução do modo capitalista de produção). Situação que, aliás, mais tem servido para definir a exclusão de conteúdos, quando coincidente com outras do currículo, do que o tratamento deles numa perspectiva conceitual própria.

5- Sobre a **formação dos conceitos científicos em Geografia**, o avanço obtido clareava a pesquisa à medida que se tornava necessária uma compreensão dos conceitos científicos em relação à sua aprendizagem escolar, mas não só isso. São eles:

- a) *A proposta de pensar e produzir uma alfabetização geográfica como possibilidade e como função da geografia escolar.*

Nesse sentido, as questões debatidas a respeito do desenvolvimento cognitivo e da educação escolar são orientadas pela perspectiva da aprendizagem. A alfabetização geográfica como finalidade é a contribuição desse campo do conhecimento dentro de um processo educativo mais amplo, ou seja, a formação integral dos estudantes. Se retomarmos a ideia de que a compreensão dos atributos do mundo contemporâneo em toda sua complexidade pressupõe-se, simultaneamente, a adoção e a implementação de um conjunto de estratégias pedagógicas (Gurevich, 2005), chegamos novamente à força que a categoria aprendizagem possui para compreendermos esse caminho. A educação geográfica como função da ação e do esforço de educadores e estudantes no âmbito da educação escolar precisa de respeitar claramente os tempos e os ritmos de cada contexto e as exigências de cada conteúdo, de cada expressão fenomênica da contemporaneidade na paisagem e a complexidade inerente ao território, acrescentando-se múltiplas e variadas formas de exercitar o pensamento, a leitura e as formas e recursos de representação do espaço.

A ideia de *educação geográfica* está inspirada na possibilidade de uma linguagem própria da Geografia que precisa ser apreendida e explicitada quando da necessidade de interpretar, explicar e intervir no espaço. Tal educação é a ampliação em espiral, e com autonomia criativa da alfabetização que propiciou a leitura primeira da paisagem.

De certa forma, tem relação direta com os conteúdos de ensino, no entanto, vai além deles à medida que não esgota na informação sua finalidade. Para melhor explicitar esta ideia parece-nos pertinente refletir sobre alguns pontos. A tradução dos conhecimentos geográficos na escola não visa à formação de pequenos geógrafos. Esta é uma afirmativa aparentemente óbvia, contudo se faz ainda necessário tratar dela, pois tem importância para a pergunta: o que ensinar em Geografia na escola básica? E esta questão está claramente colocada no contexto dos conteúdos de ensino que realizem uma leitura geográfica do mundo. Para entrar no mérito dessa compreensão podemos tratar de duas atitudes referentes ao ensino escolar:

1. apresentar os assuntos das aulas de Geografia numa forma diretamente relacionada à abordagem científico-institucional da saber acadêmico, cobrando dos estudantes a reprodução fiel deles;
2. definir as aulas de Geografia (a escolha dos conteúdos, a definição de objetivos de ensino, a organização didático e os processos avaliativos) sabendo que a educação escolar tem uma função social específica, na qual as disciplinas dos diferentes campos do conhecimento devem possibilitar que o mundo vivido torne-se apreensível e inteligível pelos saberes promovidos na escola. A ideia de não reproduzir a criação de pequenos geógrafos pode parecer banal e não ter tanta profundidade, mas a atitude resultante dessa compreensão pode ter um efeito radical para a ação do professor e para maneira de apreender a geografia do mundo.

A palavra tradução tem sentido muito diferente daquele que expressaria a passagem linear de um conhecimento para outro e, para esclarecer isto, a opção foi trabalhar essa passagem a partir dos conceitos de transposição didática e recontextualização. Esses conceitos são elementos teóricos relevantes para a compreensão desse esforço, que visa tornar a geografia acadêmica conhecimento escolar. O debate em torno deles tem sido rico, contribuindo cada um de maneira distinta para a pesquisa. Contudo, ao submetê-los ao confronto com elementos das observações não se chegou a critérios suficientes para optar por um ou outro, dado que suas origens e contextos são bem distintos, como se verá. Mesmo assim, há aspectos importantes na contribuição dessas idéias para o caminho tomado na tese. Mais ainda, as referências da cultura escolar tornam-se enriquecidas pelo debate em torno dessas duas noções conceituais sobre o conhecimento e ciência, sendo uma ferramenta importante para a formação docente.

A promoção e a defesa de uma educação geográfica que sirva e oriente as práticas da sociedade civil resultaria de uma transposição didática consciente e refletida na escola. Significa apresentar à sociedade a contribuição dos saberes geográficos para bem ler e estar no mundo na condição de sujeito, oferecer a perspectiva desses conhecimentos e a interpretação das ações humanas enquanto produtoras de suas condições de reprodução no espaço. Saberes tão relevantes quanto saber ler e contar, para o exercício da cidadania, é

localizar, localizando-se, não apenas como indivíduo, mas como agente social, é saber dizer *onde estou*. Localizar-se espacial e socialmente na produção da sociedade em sua forma de grande complexidade – o espaço geográfico –, assumindo um lugar ativo e consciente da própria intervenção.

Essa consciência para a ação, que de fato, é o que está apontada nessa consciência dos sujeitos aprendizes-conhecedores, conduz-nos a tratar da relação entre o ensino de Geografia e a questão da cidadania ou dos direitos sociais. Vale destacar os questionamentos de Audigier (2001) quanto às “relações que os alunos podem fazer sobre os conhecimentos, os saberes desenvolvidos em nossas disciplinas escolares (História e Geografia) e suas experiências sociais específicas”. Segundo ele, essas disciplinas estão numa posição de mediação entre saberes escolares e o mundo dos alunos e os científicos; mundos que se referem uns aos outros, em sociedades de hoje e do passado. Essa aprendizagem é uma abertura para muitos outros mundos e lugares, e Dewey (apud Audigier, 1999) afirma que a História e a Geografia são dois grandes meios que a escola dispõe para alargar o alcance das experiências pessoais dos alunos. Para ele, Geografia e a História possuem um papel relevante no que diz respeito às questões de identidade e da diferença (cultural, étnica etc.) independente de ser um ensino em Estados nacionais completamente distintos, que os temas abordados nas aulas pressupõem que se trata de saberes, valores e elementos atitudinais esperados por qualquer cidadão nas democracias da atualidade.

Outros autores, como Milton Santos (em várias de suas obras⁵) e Doreen Massey (2008), também apontam na direção das condições de cidadania do homem de hoje quando ambos refletem, denunciam e tratam dos conhecimentos da Geografia e da política. Trata-se da perspectiva de uma finalidade política da educação geográfica mediando a contribuição da

⁵ Para ficar com apenas três dessas referências desse autor, em *Território e Sociedade*, quando claramente afirma que “todas as disciplinas convergem para a política” (p. 126); em *Por uma Geografia Nova*, ao afirmar que a Geografia precisa ser uma ciência que “deve cuidar do futuro do homem” e que o próprio homem precisa ser um projeto nessa ciência; por último, em *A Natureza do Espaço*, ao destacar o “papel que a informação e a comunicação alcançaram em todos os aspectos da vida social” (p.321) incluindo-se aí o espacial. Ele conclui que, ao entendermos o “conteúdo geográfico do cotidiano poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento (...) e dessa relação entre espaço e movimentos sociais, enxergando na materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação”. (p.321).

educação para a cidadania. A apropriação de uma linguagem dita geográfica é condição fundamental para o homem contemporâneo, afinal, a intensificação de fluxos de informações, do encontro de práticas culturais diversas e dos mecanismos de poder, no contexto de um mundo cada vez mais orientado pela lógica do mercado, elimina as pessoas, despersonificando-as, arrancando-lhes pertencimento. Nesse contexto, uma linguagem que pode apresentar elementos de resistência e intervenção é a da Geografia. Não só ela, claro, mas está no cerne da identidade da Geografia recuperar o lugar do homem alienado de sua maior produção – o espaço, seja ele a cidade ou o campo. É essa linguagem (seus domínios, sua semiologia) que se apresenta como desafio pedagógico para sua comunicação. A educação geográfica, portanto, exige uma pedagogia cujos *fundamentos* devem tornar apreensível esse conhecer, o ler e o dizer a geografia do mundo. Ou seja, uma pedagogia que considere as representações espaciais prévias dos alunos, problematizando-as; que permita a seleção e a inclusão de conteúdos próprios do cotidiano, mas que possa transcendê-los; que se exercite no processo mesmo de conhecer e tratar a geografia do mundo com um método que se funde nas categorias espaciais. Enfim, uma pedagogia na qual os sujeitos do processo ensino-aprendizagem estejam permanentemente mobilizados para interagir, formular hipóteses e possibilidades relativas à espacialidade, à localização, à noção de pertencimento e à representação (discurso, símbolos e signos) formulada a partir da paisagem.

No que diz respeito à perspectiva pedagógica que precisa orientar essa educação geográfica escolar, as contribuições mais relevantes têm-se orientado na direção do socioconstrutivismo e numa perspectiva da crítica dialética – em especial no trabalho de Cavalcanti (1998, 2002, 2005 e 2008) e em outras referências como Castelar, Callai, Couto, Gurevich, Paganelli e Pereira.

Desde seu trabalho de doutorado, Cavalcanti (1998) formulou e sistematizou importante contribuição para pensarmos alguns problemas do ensino escolar de Geografia quando analisou as representações sociais de professores e alunos a respeito dos conceitos geográficos. Num esforço propositivo, ela sugere que a realização de atividades inspiradas na compreensão da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, formulada por Vigotski poderia ser um caminho promissor para revigorar a aula de Geografia cujo foco seja a

aprendizagem significativa. Logicamente que tal compreensão pressupõe tomar em conta um amplo leque de necessidades e condições tanto do trabalho docente quanto dos alunos envolvidos no processo.

A aprendizagem, no contexto da educação escolar, necessita de ser entendida como uma marca resultante de um conjunto complexo de atividades que mobilizam percepção e cognição. Isso destaca algumas características ou marcas para esse processo educativo no que diz respeito aos sujeitos, às ações que realizam as intervenções e à mediação pedagógica. Segundo Castellar (2005, p.39):

Uma aprendizagem com base na construção de conhecimento sustenta que o aluno é um sujeito mentalmente ativo na aquisição dos saberes, estabelecendo-se como objetivo prioritário a potencialização de suas capacidades de pensamento.

O desenvolvimento das capacidades do pensamento resulta, a nosso ver, em atitudes novas, ancoradas nesse novo contexto de compreensão conceitual dos fenômenos. Portanto, essa aprendizagem, mesmo tendo como expressão mais comum os aspectos cognitivos e de inteligência, não se esgota ou termina nesse pensamento. Pensamos que a aprendizagem – alcançada a partir da leitura da paisagem – e a criação de um sentido de localização promovem nova compreensão e, além disso, faz avançar na direção de novas atitudes, geradoras de novos pensamentos e questões a respeito das relações que caracterizam esse universo sociedade-natureza, numa espiral dinâmica e desafiadora – para ilustrar uma trajetória de pensamento que avança, refazendo os pontos de partida de outros patamares conforme transcorrem a aprendizagem, a criação de sentido de localização, uma nova atitude e a conseqüente (re)leitura da paisagem. Talvez por isso a autora, em um trabalho sobre a cidade educadora, reconheça a tarefa como um trabalho ou “projeto de lento e longo alcance”, tanto para o professor quanto para o aluno. Para “realizá-lo é preciso tempo suficiente para que os conceitos (geográficos e cartográficos) sejam apropriados e internalizados” (Castellar, pág. 107).

As pesquisadoras Callai (1998 a e b) e Castellar (1996, 2000, 2005) têm dedicado estudos para alinhar elementos que tornem a proposta de uma educação geográfica possível cada vez mais fundamentada e eficaz, ambas apoiadas em proposições construtivistas – a primeira com atenção às questões de representação cartográficas e da definição de escalas de análises para as ações de ensino; e, a segunda, a partir de seus estudos de Piaget, vem destacando a linguagem cartográfica com passo inicial para a compreensão dos conceitos geográficos, além de suas discussões sobre a epistemologia e a didática das disciplinas escolares, aponta para as possibilidades dos projetos interdisciplinares inspirados nos estudos sobre a cidade educadora e a cultura urbana. As principais referências construtivistas que observamos baseiam-se na teoria psicogenética de Piaget ou na perspectiva vigotskiana, cujas palavras-chave são as condições de aprendizagem, zona de desenvolvimento proximal ou imediata⁶, aprendizagem, intervenção pedagógica e mediação.

A compreensão que vale destacar a respeito da intervenção pedagógica e mediação é a partir de Vigotski, que permite que tenhamos a atividade educativa escolar como ação deliberada por meio da qual se busca o acontecer do processo de aprendizagem e a produção do conhecimento pelo aluno. Conceito chave para o autor, a mediação está em toda forma de relação do sujeito com o mundo, seja por meio de instrumentos ou da linguagem. A intervenção é ação do adulto ou de outro sujeito que interfere de maneira explícita na promoção da aprendizagem a partir de criação de situações desafiadoras que, no caso da educação escolar, são as ações dos educadores em relação aos estudantes.

Ainda com maior atenção à cartografia escolar, a Prof^a. Tomoko Iyda Paganelli desenvolveu importantes investigações sobre a construção da noção de espaço na criança com

⁶ Na tradução mais recente da obra “*A construção do pensamento e da linguagem*”, de Vigotski, no Brasil, feita pelo professor Paulo Bezerra, da Universidade de São Paulo, ele adotou a forma de *zona de desenvolvimento imediato* e não *proximal*. O tradutor explica no prólogo do livro que há dois motivos para essa forma: primeiro, “o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento é “*blijáichee*”, adjetivo neutro de grau superlativo” que “significa o mais próximo, “proximíssimo”, imediato”; segundo, “a própria noção implícita no conceito vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental *imediato*, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem. Daí o termo *zona de desenvolvimento imediato*” (p. XI).

base na epistemologia genética de Piaget e alerta que a “dissociação entre a escola e a realidade possibilita um saber alienado e alienante desse espaço” (2007, pág. 63).

A Professora Raquel Gurevich (2005), em recente trabalho sobre o ensino da Geografia contemporânea, aponta a complexidade de intelecção para que se apreendam os territórios novos, as fragmentações e descontinuidades do mundo atual. Para tanto, analisa o ensino, apresentando uma reflexão que conjuga a necessária atualização dos conceitos e problemas da Geografia desafiada pela globalização coadunada com um conjunto de marcas e contribuições de uma pedagogia crítica. Novamente, a inspiração dessa leitura confirma nosso esforço de atrelar a essencial adequação de um ensino que promova uma alfabetização geográfica com ações pedagógicas pertinentes e coerentes com tal proposição; fundamentalmente, para enfrentar o imperativo da exclusão, da xenofobia e dos mecanismos de mercado que agudiza cada vez mais a pauperização de certos povos num mundo cada vez mais rico.

Permanecendo ainda no tema da formação de conceitos, em Couto (2002 e 2005), a geografia escolar chega-nos com o vigor de uma identidade conceitual centrada na condição humana, cujo trabalho tanto produz o espaço quanto a sua própria educação. Seu maior esforço volta-se para pensar e debater a formação dos conceitos no ensino conforme o socioconstrutivismo, cujas referências são Vigotski e Davidóv. No trabalho “Pensar por conceitos geográficos” (2005), encontramos promissoras contribuições dos seus estudos, no qual a partir de atividades práticas (oficinas) com professoras em formação, comprova o quanto a abordagem conceitual funcionou como elemento orientador da leitura do espaço geográfico. Considerando a especificidade da educação escolar, destacamos o cuidado do autor (2005, p.79) ao alertar-nos que:

Embora não se ensinem conceitos diretamente, o aprendizado escolar permite desenvolver habilidades intelectuais que tornam consciente o próprio ato de pensar, como, por exemplo, a atenção voluntária, a memória lógica, a capacidade de diferenciação, a classificação, a análise, a síntese, a abstração; todos esses indispensáveis à construção de conceitos.

Concordando com isso, acrescentamos que tais considerações combinam-se às nossas ideias a respeito das atividades para a aprendizagem dos conceitos naquilo que compete às ações dos alunos como condição indispensável ao desenvolvimento do pensamento. Ou seja, a atividade do discente, sujeito ativo do processo, é condição inequívoca para a possibilidade da aprendizagem e precisa ficar clara para evitar-se a idéia de um aprender oferecido pelo professor. Esta é uma intervenção na pesquisa que está marcada pela vivência na escola, pela observação e reflexão direta de situações escolares.

Ainda sobre a formulação de uma proposta de alfabetização geográfica, não é demais ressaltar que Pereira (2003) favorece em muito a elaboração de uma compreensão cada vez mais apurada sobre alfabetização e Geografia quando pergunta qual é a contribuição da Geografia no processo de alfabetização da criança. Segundo o autor, considerar essa possibilidade para a Geografia significa que o espaço geográfico pode ser lido e entendido, sendo, portanto, uma janela a mais para os processos de conhecimento. Para ele, a análise geográfica dá-se quando “em qualquer tempo, em qualquer lugar, em qualquer escala, sempre que estiver analisando a distribuição territorial dos fenômenos e, portanto, como eles organizam-se, pois isso não se dá de maneira aleatória” (pág.11-12). Então, “alfabetizar geograficamente é dar sentido a essa espacialidade dos fenômenos, referenciando pedagogicamente a ação dos alunos na aprendizagem dessa noção e desse instrumento de análise” (idem).

Também a Professora Lívia de Oliveira (2007), em trabalho que versa sobre epistemologia do espaço e a perspectiva piagetiana, no qual reflete também sobre as aproximações entre os conceitos científicos e o saber escolar em Geografia. Cabe destacar a consideração dessa autora de que as pesquisas e trabalhos sobre epistemologia do espaço geográfico ainda são um desafio à espera de um geógrafo epistemólogo com “base sólida geográfica e conhecimento profundo de filosofia” além de “visão ampla e com laivos de interdisciplinaridade” (2007). Além dessa contribuição, outra muito apropriada para a conclusão do tópico que estamos tratando, que inclusive, conjuga-se ao pensamento encontrado nas leituras de outros autores citados, está resumida da seguinte forma em Oliveira (2007 b, pág. 187):

A construção do espaço é engendrada em vários planos: perceptivo, cognitivo e representativo, sempre solidário com e inerente a todo desenvolvimento mental, tanto sensório-motor quanto afetivo e social. Reafirmamos que o espaço perceptivo é sensório-motor, prático e vivenciado, implicando locomoção e intuição. *Percebemos* o espaço em suas dimensões física, social, cultural, geográfica. O espaço cognitivo é inteligível, operatório, lógico e hipotético, propiciando a generalização e permitindo a inteligência. *Concebemos* o espaço em suas propriedades e transformações. O espaço representativo, por sua vez, é simbólico e geométrico, implicando mapeamento e mensuração, imbricando-se com a imagem mental, coma representação mental e gráfica. *Representamos* o espaço como processo e como reconstrução.

- B. A necessidade de *considerar a escola enquanto instituição dialeticamente desafiada, reflexo e constituinte da sociedade*, bem como a compreensão mais aprofundada a respeito do currículo, ação docente e os contextos escolares.

Alguns pontos do tópico merecem a atenção, porque, em nosso entendimento, contextualizam e potencializam a problemática da geografia escolar. A instituição escolar *como reflexo e constituinte da sociedade* faz emergir algumas falas que parecem tratar a escola como um poder que transforma a sociedade ou que a ela se submeteria, reproduzindo ideologia, obediência, força de trabalho etc. O que destacamos é a escola como instituição social que vive contradições internas e externas, sendo ela a própria sociedade que se organiza para produzir e reproduzir seus valores, exercitar a cultura, a qualificação de mão-de-obra, a formação integral dos indivíduos. Essa relação sociedade-escola, tomada como dicotomia, inviabiliza que se interprete e se alcance as questões centrais que dizem respeito, por exemplo, à função social que se quer alcançar com as instituições educativas. Por muitos motivos: elas podem orientar-se por projetos culturais, ideológicos, pedagógicos, científicos e políticos muito distintos entre si, e hoje até mesmo étnicos, mas tendo em comum um aspecto ou finalidade – todas promovem, ensinam, divulgam e transmitem a expressão da cultura e do conhecimento historicamente acumulado pelos seres humanos, mesmo que priorizando uma dada cultura, num recorte próprio.

A geografia escolar compõe e participa de um currículo integral, cujo conhecimento e consciência sobre ele é fundamental que os educadores possuam para balizar suas ações. As ações docentes, no que diz respeito a seus fundamentos ou justificativas teóricas e pedagógicas, interessam sobremaneira a qualquer reflexão sobre o ensino. De certa forma, interessam-nos os saberes docentes que se tornam critérios para as ações, tanto dos professores, quanto para os alunos, por meio das atividades propostas pelos primeiros.

Novamente, os conteúdos. São eles que tornam as atividades possíveis, introduzindo aqueles elementos apreensíveis da realidade e encarnados à paisagem no ambiente da aula. Como devem possuir um papel mobilizador, eles precisam ter formas de elaboração e de enfrentamento de problemas vivenciados ou não, mas trazidos à consciência ou à experiência conforme o material escolhido pelo professor. O conteúdo-problema, expresso em um tema da mídia, ou do cotidiano comunitário, em um fenômeno ou processo da paisagem apresentando-se ao estudante a partir de uma ação docente (a seleção de conteúdo e a escolha de um recurso didático) que resulte numa outra ação que desestabilize o estudante. Esse conteúdo, por meio das escolhas do professor, necessita de favorecer que uma realidade próxima ou distante torne-se apreensível aos alunos. Um exemplo: um aluno médio de escola pública brasileira dificilmente viveria situações características de conflitos religiosos como os que ocorrem no Oriente Médio ou as relações tribais africanas, mas esse tema torna-se acessível a eles por meio do material selecionado na escola, pelo professor, para suas aulas. Há situações, que já são de conhecimento deles, cabendo outra forma de tratamento durante as aulas. Note-se, dessa forma, que os conteúdos não têm um fim em si mesmo, mas se destinam a estimular o desenvolvimento do pensamento, em nosso caso, o geográfico ou espacial.

Para indicar mais uma reflexão sobre a docência e os sujeitos com quem dialogamos, é pertinente lembrar que a mobilização dos conteúdos geográficos de ensino, no caso do Brasil, é predominantemente exercida por profissionais geógrafos (licenciados) – há, contudo, um número de professores de Geografia com formação em Ciências Sociais que, ao fazerem complementação adicional relativa às questões pedagógicas e de estágio obtêm a condição legal de exercer o magistério. Essa formação inicial e os modos de proceder desses educadores, cremos, influem no efeito que a aula de Geografia pode ter em cada escola ou

região. Então, a abordagem requer a consideração dessa realidade – focalizando os geógrafos licenciados. A importância disso é que a mobilização e a definição dos conteúdos de ensino por professores não geógrafos partiria de condições muito distintas quanto aos fundamentos conceituais e, claro, teria também efeitos nas formas de representação cognitiva, discursiva e cartográfica na educação geográfica resultante. Ainda que tenham uma base comum quanto aos aspectos pedagógicos, quanto à base teórica para a leitura da realidade, seriam distintos os focos referenciais de geógrafos e não-geógrafos no estabelecimento dos conteúdos de ensino. Além disso, teriam pesos diferenciados para ambos os componentes da ciência específica e o caráter geográfico de uma cultura escolar já desenvolvida para a disciplina. Por fim, podem-se levantar questionamentos quanto ao estabelecimento dessa identidade docente e sua relação com os saberes específicos.

C. Transposição didática ou recontextualização?

Transposição didática e recontextualização são os dois conceitos que encontramos para dialogar ou interpretar essa relação, essa passagem dos conhecimentos científicos ou acadêmicos para os conhecimentos escolares, neste trabalho aparecendo na forma da geografia acadêmica e escolar. Pensar essa “passagem” como tradução, transmutação, reconfiguração ou outra denominação escolhida implica reconhecer a diferença a respeito de tais conhecimentos e avançar no diálogo sobre ela. Esses dois conceitos tratam essa transformação sob prismas distintos, privilegiando os aspectos mais sociológicos, ideológicos ou epistemológicos atinentes às transformações do conhecimento. A escolha por um ou por outro implicaria deixar de lado algum aspecto que poderia ser relevante para outro sujeito pesquisador, posto que metodologia e fundamentação são eleições claras e intencionais daquele que investiga. Vejamos: no cerne desse debate, encontram-se posicionamentos distintos sobre o conhecimento expresso em sua forma acadêmica e escolar – o primeiro muitas vezes adjetivado como científico. A noção de transposição, em algum momento, considera esses conhecimentos formas muito distintas e hierarquizadas de saberes, havendo a

possibilidade de diferentes níveis de diferenciação entre eles. Por esse aspecto, o conhecimento escolar manteria elementos de identidade ou vinculação do saber escolar com o saber sábio, mas sendo já outro conhecimento. Mesmo assim, para uma posição segura quanto à precisão dessa diferenciação e desses vínculos comuns, é necessário que se desenvolva mais pesquisas nesse campo. Outra forma é considerar que os conhecimentos escolares são algo distinto do saber sábio, pois compõem o conjunto de uma cultura escolar que tem outros elementos e motivações que não o exclusivamente epistemológico e o metódico. Tais elementos seriam o permanente diálogo com o senso comum, a finalidade educativa que implicaria numa valorização do pedagógico, elementos da cultura etc. Tudo isso tornaria, então, todo conhecimento escolar um conhecimento próprio desse universo, muito mais desvinculado desse saber sábio e praticamente sem vínculo com a ciência, instituído a partir da produção de um discurso elaborado muito mais por força de uma ordem social, os agentes recontextualizadores do conhecimento.

Apesar da proximidade que esses conceitos guardam entre si, no que diz respeito à transformação dos conhecimentos científicos em saberes escolares, eles se diferenciam naquilo que se pode caracterizar como a valorização do discurso acadêmico de legitimação das instâncias acadêmicas (Marandino, 2004, pág. 95-107), no caso da transposição; ou na relevância dada ao papel do discurso da ordem social, que destaca as relações de poder na forma de constituição das disciplinas escolares, no caso da recontextualização. Notamos que o foco desses trabalhos está em referências epistemológicas por um lado e, por outro, em referências sociológicas.

É um debate cuja produção investigativa, no contexto da pesquisa sobre educação no Brasil, carece de mais análises e aprofundamento, constituindo num campo aberto à exploração. No caso do ensino de Geografia, essa discussão pode ter muito a contribuir para o fortalecimento do campo da sua didática, na formação de professores e mesmo na elaboração de material didático. Encontram-se algumas poucas referências, especialmente em língua portuguesa e espanhola, já que os autores mais conhecidos no meio acadêmico brasileiro são o britânico Basil Bernstein (2000) e o francês Yves Chevallard. Sobre eles há um trabalho vigoroso e fecundo, resultado de uma dissertação de mestrado na PUC-RJ, produzida por

Miriam Soares Leite (2004). Entre as muitas ideias possíveis de serem desenvolvidas a partir da leitura desse trabalho, pode-se citar o fato de a produção, tanto de Bernstein quanto de Chevallard, ser mais a busca de desenvolver um “modelo teórico de análise das relações pedagógicas escolares” e “para análise do sistema didático” do que propriamente uma ferramenta conceitual para diferenciar os conhecimentos. A autora expõe o quanto cada autor toma como mote de investigação pontos de partida muito distintos, quais sejam: o enfoque da recontextualização de cunho marcadamente sociológico e da transposição didática num enfoque claramente epistemológico. Em sua pesquisa, ao realizar o levantamento de centenas de trabalhos, ela observa que a escolha desses referenciais não são obrigatoriamente excludentes, mas se ajustam às finalidades e à metodologia adequada a cada questão investigada.

Ao apresentar sua conclusão a respeito da transposição didática de Chevallard, como um trabalho necessário para que qualquer saber torne-se ensinável, ela afirma que (Leite, 2004, p.110):

Além da relevância para pesquisa em educação, defendo que a teoria da transposição didática deva ser discutida nos cursos de formação de professores, pois não somente a discussão dessas formulações permite o debate acerca da problematização epistemológica dos saberes escolares, como traz também a discussão do “mito da conformidade”. O reconhecimento da especificidade epistemológica desses saberes possibilita a desconstrução do “mito”, bastante difundido entre os professores, que tendem a atribuir valor ao conteúdo escolar em medida proporcional à sua proximidade da produção acadêmica, ignorando a especificidade do contexto escolar em que atuam.

Neste ponto, há consonância dessa ideia da autora com a nossa preocupação em compreender os conteúdos de ensino da Geografia como contribuintes da educação escolar de forma articulada, tanto aos conceitos acadêmicos – cuja apropriação pelos professores são investigadas – quanto às marcas da experiência profissional docente, expressas nas suas escolhas teóricas e pedagógicas para as aulas de Geografia.

Sobre o potencial da ideia de recontextualização, ela conclui (Idem, p.111)

[...] pela importância de *também* ser garantido o acesso à teorização de Bernstein na formação de professores, como maneira de introduzir a discussão acerca da dimensão discursiva das relações pedagógicas escolares, bem como dos aspectos ideológicos dessa dimensão, em uma perspectiva sociológica não determinista das articulações entre as macrorrelações sociais e as microinterações do cotidiano escolar.

Como nesse ponto apresentam-se a dimensão comunicativa e as questões da prática presentes nas relações pedagógicas, tem-se a possibilidade de questionar, a partir desse antecedente teórico, sobre a possibilidade de observar as práticas internas no ensino escolar de Geografia⁷ como geradores e promotores de determinados conteúdos, buscando seus referenciais discursivos.

Ainda sobre a pergunta subtítulo, interessa a produção de Lopes (1999, 2002, 2007), que investiga e discute essa relação entre os conhecimentos acadêmicos e escolares a partir do ensino de Química e no debate sobre currículo. Tendo mais claramente seus trabalhos marcados pela perspectiva da recontextualização, a autora desenvolve interessante reflexão a respeito da relação do senso comum com os conhecimentos escolares, analisa os parâmetros curriculares nacionais de Química a partir da perspectiva de campo recontextualizador exercido pelo Estado (ele próprio um agente desse campo) e, ainda, sobre as finalidades e configurações diferentes que o conhecimento escolar e o científico possuem.

⁷ Voltando a tratar da questão levantada na nota número 2, a respeito de pontos ideológicos e políticos de uma Geografia promotora do Estado-Nação, vale recuperar a leitura de Moraes (1991). Há em relação a esse tema desdobramentos e intercâmbios possíveis, dentro da pesquisa e para além dela, quais sejam:

1. No interior da pesquisa, a institucionalização dos conteúdos escolares da geografia – via ações do Estado, dos departamentos, da Universidade outras instituições – que poderia dialogar com os conceitos relacionados à recontextualização, à medida que estes são de fato agentes recontextualizadores (via PCN, por exemplo), cuja ideologia e alinhamento com o pensamento geográfico e educacional vigente pode ser problematizada considerando elementos contemporâneos norteadores e promotores da geografia escolar hoje (globalização, acesso universal à educação, submissão a uma economia pós-fordista, agudização da crise do Estado nacional etc.);
2. No segundo caminho, para radicalizar as lacunas apontadas por Moraes (idem), e em diálogo com Leite (2004), a realização de uma História da Geografia escolar no Brasil, conformando um projeto cujo arrojo em muito ultrapassa as possibilidades de um trabalho de pesquisa para doutoramento – ao menos como ela se organiza hoje no Brasil, subordinada que está às regras institucionais e de mercado e que faz refém a própria Universidade silenciada. Talvez possa vir a ser projeto interinstitucional que reúna uma rede de pesquisadores do campo do ensino e, quiçá, da História do Pensamento Geográfico brasileiro.

Dessa autora, até agora, há elementos que desestabilizam, por um lado, algumas noções preliminares quando ela defende que há “uma epistemologia escolar” própria, mas ainda não temos elementos suficientes para explicitá-la no caso da Geografia escolar, por outro lado, há elementos que iluminam a nossa perspectiva quando entende que é função da escola socializar o conhecimento científico, mas, criticamente, tendo-o como um dentre os saberes vários “que permitem compreender e (re)construir o mundo” (Lopes, 2007). Isso faz pensar a escola como o lugar em que o conhecimento científico pode tornar-se provisório e contingente (humano então). Indagamo-nos: Esse lugar-escola não seria, então, um elemento desafiador para o próprio pesquisador?

Quando esforçamo-nos para compreender, com os professores, a origem e a organização dos conteúdos, bem como o distanciamento deles em relação aos estudantes, temos concordância com Chevallard (2001), que problematiza a questão a partir do trabalho docente. Ele apresenta a importância da escola, destacando sua função de ser uma instituição social dedicada ao estudo de questões para vida, ao mesmo tempo em que denuncia suas limitações. Assim, questiona-se de onde vem o desinteresse na própria escola no que tange às questões para a vida e quem as elege. Processo que ele chama de desescolarização. Para a geografia escolar, cabe pensar o que seriam essas questões vitais que devem ser ensinadas como questões para a vida – que pode inclusive ser fundamento da educação geográfica – expressa nos conteúdos de ensino. A origem, a motivação para as escolhas e as definições dessas questões estão presentes no diálogo com os professores, posto que elas podem surgir, aleatoriamente, da imaginação, dos livros didáticos ou de uma leitura coerente do espaço geográfico.

1.3 – A centralidade das referências docentes para a educação geográfica

O pano de fundo o qual, insistimos, desejamos entender e contribuir vem da indagação: quando a aula de Geografia diferencia-se das demais disciplinas escolares geografizando o mundo?

No percurso da pesquisa, a força da presença docente e da Geografia efetivamente promovida na escola determina a questão central a que chegamos: o que pensam os professores e quais as suas referências quando elegem os temas das suas aulas?

Por fim, derivando das respostas e enunciações obtidas nas entrevistas e observações surge a terceira questão inevitável: o que significa o pensamento expresso pelos professores para a aula de Geografia, para a educação geográfica?

PAISAGEM COMO SE FAZ

Carlos Drummond de Andrade

Esta paisagem? Não existe. Existe espaço
vacante, a semear
de paisagem retrospectiva.

A presença da serra, das imbaúbas,
das fontes, que presença?
Tudo é mais tarde.
Vinte anos depois, como nos dramas.

(...)

Capítulo 2 - Fundamentos e metodologia – caminhos e escolhas

Quais percursos de pesquisa e reflexões permitem-nos conhecer?

O objetivo geral da tese é investigar a distinção da Geografia na educação básica. Essa busca, essa procura precisa ser compreendida, explicitada, entendo-se que, quem investiga, vivenciando e dialogando com aquilo que estuda, põe-se em permanente instabilidade e, quiçá, contradições. Pensar e discutir o ensino de Geografia como prática assentada na escola e de um lugar duplamente tensionado – no ensino fundamental e formação de professores – implicou-nos muitas exigências, de método e fundamento, de distanciamento, do risco de estar imerso em muitos dos problemas assinalados etc. Contudo, também favoreceu o diálogo e a parceria com os professores. O aspecto tranquilizador é que seja um entendimento já bastante difundido o fato de que o sujeito que conhece enquanto define e enuncia seu objeto – como dado objetivo da realidade – também se refaz, reconstituindo-se no próprio processo.

O que fica explícito é o esforço deliberado por situar as buscas da pesquisa na escola e com o professor, indagando, detalhando e interpretando a aula de Geografia pela prática docente – entendida aqui pelo amplo conjunto de atividades que caracterizam o ofício do magistério. Considera-se, também, que tanto a aula de Geografia quanto o professor encontram-se imersos em algo mais amplo, fazem parte mesmo desse universo que é a educação escolar.

Essa pesquisa constitui-se num esforço compreensivo-analítico da geografia escolar com foco nos conteúdos de ensino, conforme as referências e escolhas docentes. Para dar suporte a essa empreitada buscou-se ferramentas diversas, inclusive com a intenção de alcançar um distanciamento seguro. Para tanto, partimos de uma leitura do contexto em que se insere e como está a Geografia escolar – essa Geografia no contexto global da educação; da relação ou diferenciação entre a geografia acadêmica e a escola, passando pela reflexão sobre o conhecimento e a compreensão de ciência; pela contribuição das pesquisas sobre o conceito de educação geográfica – ainda tímidas, mas relevantes; discutindo os conceitos de

transposição didática e recontextualização; e também os temas do currículo e da formação inicial e continuada dos professores para depois chegar ao contexto da escola e seus professores. Desses aspectos citados, tratados não necessariamente nessa ordem, alguns elementos tornaram-se exigências no percurso, outros colocaram-se junto com o próprio problema da pesquisa.

2.1 - Aspectos teóricos da ciência geográfica e do ensino escolar da Geografia

Leituras e autores influenciaram a trajetória dessa investigação. Como se pode constatar, atualmente, investigar e discutir o ensino de Geografia no Brasil não é mais uma atividade solitária e isolada, ainda que sejam grandes os desafios a vencer e o muito por se pesquisar a respeito. Contudo, algumas referências têm-se tornado claras e relevantes. Isso encontra-se em trabalhos de pesquisadores que têm aprofundado e desenvolvido boas experiências na investigação da geografia escolar. Desses, as questões sobre a aprendizagem e as representações sobre os conceitos geográficos, a formação de professores, a produção e o desenvolvimento de material didático, a relação entre a geografia acadêmica e a da escola, o diálogo sobre a dimensão pedagógica e sua importância para a atuação profissional dos professores de Geografia, entre outros temas, têm ocupado profissionais de norte a sul do Brasil. Cavalcanti, Callai, Castellar, Moreira, Paganelli e muitos outros educadores que lidam com as questões do ensino têm produzido contribuições promissoras para a pesquisa no campo.

Neste trabalho, especialmente, a produção da Prof.^a Lana de Souza Cavalcanti, a partir da sua pesquisa a respeito das representações sociais dos conceitos geográficos e sua relação com o ensino, da contribuição da perspectiva socioconstrutivista como abordagem bastante fecunda para a prática docente, muito contribuiu para delinear nossas questões e indagações sobre a geografia escolar. Outra referência importante é o trabalho, a trajetória do Prof. Ruy Moreira, que desde 1987 propõe e realiza um debate crítico sobre a Geografia que se ensina, ao mesmo tempo em que aprofunda, revigora e aponta a necessidade de adensar as

compreensões epistemológicas e ontológicas da Geografia contemporânea. Além desses autores fundamentais neste trabalho, cabe destacar todo o esforço de conceituação e de proposição do que temos chamado de *educação geográfica*, por diversos autores, inclusive por aqueles que promovem a *alfabetização cartográfica* no contexto da própria *geografia escolar*.

Ao dialogar com os professores, sujeitos atuantes no espaço escolar, as relações entre os conceitos geográficos e as representações docentes (Cavalcanti, 1998) sobre os mesmos estavam sempre como pano de fundo, sendo uma de nossas referências antecedentes ao contato com as impressões dos professores colaboradores da pesquisa. A reflexão a respeito desse aspecto alerta-nos que os saberes docentes operam com os conceitos geográficos no ambiente escolar tomando-os de forma distinta de sua função acadêmica original. Por um lado, esses saberes são orientados pela geografia da universidade, por outro, eles permanecem carregados ou marcados pelas representações oriundas da educação escolar básica e mesclados com as noções geográficas de senso comum – suas representações sociais, a história estudantil pessoal do docente.

A definição de uma educação geográfica como resultante da geografia escolar aparece como um elemento de novidade no vocabulário apresentado aos professores. De certa forma fica a impressão de que essa formulação, assim combinada, aparece como novidade discursiva que logo ganha um sentido lógico. A expressão *alfabetização geográfica* aparece associada à ideia de educação geográfica, já que tem sido veiculada em muitas publicações voltadas ao público docente e, também, entre pesquisadores sobre ensino, especialmente, destinadas para o primeiro segmento do ensino fundamental. Conforme apresentamos no capítulo anterior, a proposição de uma educação geográfica, resultante das aprendizagens desenvolvidas nas aulas do ensino básico, parte da compreensão de que a leitura do mundo, enquanto escrita social que se torna espaço geográfico, significa a apreensão da linguagem, dos códigos, do método e das representações espaciais da Geografia para a leitura cotidiana do mundo sob um olhar caracteristicamente distinto do senso comum, porque fundamentado e não aleatório. Essa educação, portanto, torna-se ferramenta intelectual e prática nas atividades dos indivíduos que lhes permite formular suas próprias leituras espaciais, interpretações e ações.

2.1.1- Da ciência geográfica e do ensino escolar da Geografia

A contribuição ímpar da Geografia para a educação das pessoas, como vimos, põe em debate como a ciência geográfica torna-se geografia escolar.

Essa relação geografia acadêmica e geografia escolar ocupa já lugar de destaque, como é possível entender nos trabalhos de Rique (2004), Cavalcanti (1998, 2002, 2005, 2008), Lestegás (2002) e outros. Na investigação, no que trata dessa questão da geografia acadêmica e da geografia escolar procurou-se mediar esse diálogo a partir dos conceitos de transposição didática e recontextualização.

A Geografia, essa forma particular de ciência, com seus conceitos, categorias e princípios lógicos, estabelece e define do ponto de vista teórico e metodológico, também, a geografia escolar. A questão é que a segunda, com uma dimensão e função social distinta, mesmo assim, acaba não se distinguindo rigorosamente em termos de fundamentos da ciência geográfica, embora concordemos com Cavalcanti (2008) que elas não se confundem.

Mesmo em documentos da UGI (2007), encontra-se a proposição de uma educação geográfica que contemple os desafios contemporâneos, ainda que numa perspectiva que pode ser reconhecida como de cunho liberal – a ideia de desenvolvimento sustentável –, mesmo assim já se aponta nele que os conceitos geográficos põem-se a serviço de uma atividade educacional que “permita aos estudantes uma possibilidade única de desenvolver uma percepção de mundo”. Essa contemporaneidade, como veremos, está em discussão em Massey (2008) quando a autora nos convida a pensar sobre as formas hegemônicas de tratar a globalização, por exemplo. Como geógrafos-educadores, que imagens e saberes sobre a globalização estamos promovendo? Que metodologias temos promovido desde a escola para que os cidadãos possam lidar com esse tema com a devida propriedade, porque bem educados para crítica e o pensamento livre?

Fato é que, em qualquer condição ou espaço profissional em que estejamos como geógrafos, vemo-nos contribuindo para dada imagem do mundo, suas paisagens, seus territórios e seus mecanismos de acesso, de controle, de apropriação e até de mudança. Uma contribuição para a representação do mundo que se pode dar como formulação criativa, como reprodução, como capacidade crítica e inovadora, mas de qualquer forma inevitável. É nesse movimento que a geografia escolar, como prática do geógrafo-educador precisa encontrar referências na ciência geográfica, sem reproduzi-la como arremedo nem como saber erudito inacessível e inútil.

2.1.2- Espacialidade e geograficidade

A espacialidade do mundo em transformação e a geografia escolar: há alguma mudança em sua identidade e perspectiva, em face da evolução do pensamento geográfico que se atualiza para compreender o espaço geográfico contemporâneo? Se considerarmos que as transformações ocorridas no mundo da dita globalização afeta tanto a expressão fenomênica do espaço que é a paisagem, quanto a intensidade de fluxos e das relações políticas na atualidade, então, dos conteúdos geográficos do ensino espera-se que tenham um mínimo de atualização e eficácia para dar conta desse “mundo novo.”

Segundo Massey (2008), os elementos que caracterizam a geograficidade do mundo hoje são marcados por uma globalização neoliberal, mesmo que muitos discursos correntes sobre ela fujam do desafio do espaço.

Segundo ela (p. 149):

Imaginar o espaço como sempre-já territorializado, exatamente da mesma forma que imaginá-lo como apenas uma esfera de fluxos, é uma má interpretação dos modos sempre-mutantes em que fluxos e territórios se tornam condições um do outro. São as práticas e as relações que constroem um e outro.

E emenda que algumas características devem ser enfatizadas (p. 148-149):

Primeiro, o espaço como esfera da heterogeneidade. Posição, localização é a ordem mínima da diferenciação de elementos na multiplicidade que é conformada com o espaço. Segundo o espaço como esfera das relações, negociações, práticas de compromisso, poder sob todas as suas formas. E, terceiro, o espaço como esfera da coetaneidade, da contemporaneidade radical.

Mais adiante, a autora (idem, p.151-152) trata de uma situação que, entendo, põe os geógrafos a pensar sobre suas interpretações sobre o mundo quando diz que há uma imaginação hegemônica da globalização neoliberal e dispara:

O que está sempre em questão é o *conteúdo*, não a forma espacial, das *relações através das quais* o espaço é construído. Mas a questão é, também, mais séria do que isso. Há uma esmagadora tendência, tanto na literatura acadêmica quanto na política, e em outras formas de discurso e na prática política, de imaginar o local como o produto do global, mas negligenciando o seu oposto: a construção local do global.

O que se pretende apontar com esses exemplos é que tem havido um esforço dos geógrafos de atualizar suas categorias de análise do real, desenvolvendo leituras pertinentes à realidade contemporânea, para decifrar e explicar os problemas novos e complexos próprios do espaço de nosso tempo. Nesse sentido, também, Moreira (2006) e Santos (2000) fazem referência a esses eventos novos que desafiam a capacidade interpretativa e analítica do pensamento geográfico instigado que está a reconhecer e compreender fluxos, identidades, diferenças, extensões, distribuições e localizações nunca antes experimentadas. A questão é se os conteúdos de ensino, referenciados nesse movimento, podem alcançar eficácia e servir para a leitura desse espaço global e, ao mesmo tempo, local. A relativa distância entre esse conhecimento novo e os conteúdos escolares quando se trata de situações mobilizadas e postas em debate pelos eventos da espacialidade contemporânea, é inevitável – por exemplo, a

instantaneidade da informação e as questões tecnológicas. Tal descompasso necessariamente não impede o bom desenvolvimento da atividade educativa. Além disso, há riscos e limites do próprio conhecimento em produção, dado que se trata de eventos e fenômenos (a crise econômica global, a mobilidade populacional, os eventos ambientais, as tensões geopolíticas etc.), cujos processos nem bem puderam ser objeto de detida análise ou interpretação geográficas – os próprios pesquisadores vivem, lêem e interpretam num processo imediato – e já mobilizam a opinião pública. Tudo isso faz com que esses eventos cheguem às salas de aula como dado midiático da realidade, muitas vezes ficando apenas na superficialidade dos processos. Durante a pesquisa, esse aspecto foi considerado, pelos professores, uma dimensão positiva e atraente para a aula de Geografia na escola, porém ressaltaram os riscos e exigências que requerem o devido preparo e atenção do professor.

2.2 - Conteúdos de ensino-aprendizagem

Importante referência para reflexão sobre os conteúdos escolares encontra-se no trabalho de Antoni Zabala, denominado *A Prática Educativa* (2007). Nele, encontram-se recursos para aprofundar as investigações relacionadas à função do ensino escolar, a caracterização e o papel dos conteúdos sobre aprendizagem e ação docente. Destacando-se os dois primeiros aspectos, já que sua concepção de aprendizagem não destoia da defendida pelos autores brasileiros citados.

Sobre a função do ensino escolar temos concordância em muitos aspectos, inclusive em sua crítica à ênfase excessiva das atividades escolares nos aspectos meramente cognitivos, colocando, a partir disso, a afirmativa que a função da escola é promover a formação integral dos alunos. Essa é uma perspectiva que, pode-se afirmar, deve caracterizar os fundamentos da ação docente, qual seja o geógrafo ou qualquer outro educador especializado. Esse cuidado e atenção servirão, de um lado, para adequar os projetos e atividades pedagógicas propostas aos alunos às suas necessidades e demandas (atuais ou futuras em relação ao tempo de vida escolar), por outro, para ajustar as expectativas docentes e discentes.

No primeiro caso, referente à adequação do ensino ao contexto dos alunos, fica a possibilidade de superar uma visão enciclopedista das atividades escolares, evitando-se tratar o jovem estudante como futuro especialista nas especificidades disciplinares – veja-se nas aulas de Geografia a tentativa de produzir pequenos geógrafos! Contudo, tal atitude precisa ocorrer sem abrir mão de oferecer aos alunos pontos de partida coerentes com o desenvolvimento científico e com a cultura da atualidade. Por isso o destaque para as demandas contemporâneas e futuras, a partir das quais defendemos a intervenção do professor como corresponsável pelo preparo e aprofundamento do processo educativo dos estudantes. É do professor a responsabilidade de incentivar-lhes que conheçam a história (social, política e cultural) e a geografia do seu tempo, mas imprimindo-lhes o desejo e a perspectiva da novidade. Dessa forma, as aulas não são ilustrações contemporâneas, nem caricaturas dos conhecimentos historicamente produzidos para favorecer arremedos de “produção de conhecimento” na escola.

No segundo caso, no tocante às expectativas a respeito do poder e da função da escola, entendemos que a compreensão dos professores de que suas ações são um contributo para um processo educativo mais amplo – no aspecto temporal, qualitativo e quantitativo – que não se esgota ou depende apenas das suas atitudes e motivações, como também permanece na vida dos estudantes quando avançam para os demais níveis de ensino. Suas expectativas, portanto, podem ser ajustadas ao cumprimento de sua responsabilidade socioeducativa em um momento do processo de formação dos indivíduos, retirando-lhes a possibilidade de sobrecarregarem-se, mas também de não se sentirem completamente impotentes. Também os estudantes carecem que lhes conheçamos as expectativas, muitas delas supervalorizadas, já que a educação escolar não lhe supre demasiadas necessidades, sonhos e projetos.

O que são, afinal, os conteúdos de ensino? Esta questão pode ser apresentada com base na contribuição de Zaballa (2007), acrescentando elementos ao debate que temos proposto até o momento sobre os conteúdos. No que diz respeito ao ponto de partida para qualquer discussão sobre conteúdos relacionados à educação, toma-se por referência a “matéria da aula”, quase sempre composta por informações de ordem científica (conceitos, definições, fórmulas, leis, regras discursivas, nomenclaturas etc.), cuja finalidade seria tê-las

resgatadas nos períodos de avaliação. É uma perspectiva que carece de bases mais firmes do que esse pensamento de senso comum, ainda que seja um *senso comum docente*. Entendemos que são bases de ordens epistemológicas – o que tais conteúdos permitem conhecer – e pedagógicas – como tais conteúdos possibilitam a aprendizagem e a formação de conceitos.

Em se tratando da aula de Geografia, esses conteúdos encontram-se perfeitamente problematizados por tais compreensões – igualmente a história da disciplina na escola, muito identificada com uma perspectiva mnemônica e ilustrativa. Tais elementos também precisam ser reelaborados e reestruturados, para, aí sim, tornarem-se conteúdos destinados à leitura de mundo e à compreensão do espaço geográfico.

O autor defende a organização dos conteúdos em perspectivas que ele denomina métodos globalizadores. Essa opção metodológica pretende ser uma alternativa à lógica da organização disciplinar dos conteúdos, já que, segundo ele, os conteúdos para terem relevância, devem servir para que os alunos entendam uma realidade que se manifesta globalmente, ou seja, de maneira não disciplinar. Este foi um diálogo de instabilidade no processo da pesquisa, já que desenvolvemos uma investigação que visa compreender com mais propriedade, e talvez inovação, a definição dos conteúdos curriculares de Geografia, isto é, uma perspectiva disciplinar. Contudo, considerando alguns aspectos da realidade brasileira, os debates atinentes à educação pública no Brasil, e mesmo, as questões contemporâneas da ciência, a distinção e o aporte de cada forma de conhecimento, continuam sendo relevantes para a educação básica do cidadão contemporâneo. Ou seja, a lógica de organização dos conteúdos pode ser disciplinar e, mesmo assim, favorecer um pensamento criativo, potencialmente inovador e pertinente ao seu tempo. Além disso, experiências dessa natureza, que tendem a eliminar as disciplinas, parecem-nos ainda muito distantes do contexto de educação pública na realidade brasileira; e mais, podemos considerar também que a perspectiva de superação da disciplina, ainda que cheia de promessas globalizantes, não assegura tampouco a aprendizagem significativa, e nem mesmo que seja um enfoque radicalmente mais crítico quanto aos meios de produção contemporâneos do capital.

2.3 - Conteúdos de ensino de Geografia – conceitos, fenômenos, fatos e processos

Para avançar um pouco mais na direção do que entendemos por conteúdos, recorremos novamente ao diálogo iniciado com a leitura de Zaballa (2007), em torno de sua proposta de organização de conteúdos. Adotando a denominação dos conteúdos de aprendizagem, ele propõe que os significados dos mesmos tenham uma dimensão maior do que simplesmente determinar o que ensinar, mas procurando sentido na indagação de por que ensinar. Isso acaba remetendo aos objetivos educacionais tanto os mais gerais quanto os específicos que definem as ações no âmbito real da sala de aula. Segundo ele, esses conteúdos têm o papel de envolver todas as dimensões mais globais dos estudantes como pessoa. Mais especificamente ele chama os conteúdos com a seguinte caracterização: conteúdos factuais ou conceituais (para a pergunta “o que se deve aprender?”); procedimentais (o que se deve fazer?); atitudinais (como se deve ser?). Note-se que a proposta cuida de afastar o foco exclusivamente dos aspectos cognitivos e isto sem abandonar o aspecto conceitual como pode parecer à primeira vista. É um cuidado coerente com as aspirações acadêmicas e discursivas atuais sobre educação, mas também atende a mudanças importantes que precisam ser viabilizadas nos sistemas escolares, mais precisamente nas salas de aula. Essa tipologia, ao valorar o conceitual e unir aos conteúdos elementos atitudinais e procedimentais pode contribuir para a ideia aqui presente de educação geográfica, pois retira dos conceitos o caráter meramente informativo, dando-lhes finalidade cognitiva articulada a uma ação e a um modo de ser. Este último aspecto recupera a finalidade política da educação e da Geografia para além da reprodução ideológica hegemônica. Ao mesmo tempo, atende à vontade de imprimir aos conteúdos um destino que não seja apenas decorativo nos cadernos e mentes dos estudantes.

Dessa forma, a compreensão que orienta a pesquisa e que formulamos para a definição de conteúdos de ensino para que sejam geográficos são aqueles elementos que possuem ou carregam em si certa espacialidade, conforme o contexto e o tema trabalhado. São os

elementos interpretados e explicados a partir das principais categorias geográficas e que imprimem identidade e especificidade à aula de Geografia – como a espacialização ou geografização dos temas.

Na experiência docente e a partir dos estudos temos assumido e explicitado tais conteúdos geográficos como os **conceitos geográficos, fenômenos, processos e fatos** que caracterizam a relação dos grupos humanos com seus lugares. Com eles é que se pretende alcançar objetividade para a aula de Geografia.

Quando se faz necessário apresentar aos educandos um vocabulário geográfico e desenvolver a compreensão dos conceitos fundamentais da Geografia que se ensina, este cabedal discursivo é o conteúdo inicial das aulas. São esses conceitos que possibilitam a comunicação entre o professor e os alunos dentro de uma linguagem comum. Os **conceitos geográficos** cumprem esse papel de socializar a linguagem da Geografia enquanto campo de saber sistematizado e diferenciado do senso comum. Há aqui a compreensão de que a escola tem esta função educativa primordial: socializar o conhecimento e problematizá-lo. Nesse caso, os conceitos tratam da promoção e socialização da linguagem própria da Geografia enquanto um discurso sobre o mundo – incluindo-se aqui as representações cartográficas. Note-se que isso conforma um tipo de conteúdo dominante na escola: a reprodução e a divulgação da linguagem científica. Contudo, mesmo considerando o ponto de vista não disciplinar, esse aspecto continua imprescindível. Ou, então, a educação escolar torna-se um arremedo discursivo, especialmente como experimentos pedagógicos e da gestão da educação na escola pública.

Os **fenômenos** são a combinação de elementos e aspectos naturais e humanos que permitem reconhecer as suas marcas na relação do homem com seus respectivos espaços – estados climáticos diversos, por exemplo. Tais fenômenos marcam uma paisagem e caracterizam determinados lugares, ora como elementos anteriores ao homem – os elementos da natureza, ora como produção da relação homem-natureza. Importante é que os fenômenos permitam explorar seus atributos a partir dos conceitos e categorias da Geografia.

E os **fatos** são aqueles elementos pontuais na história e nos lugares que permitem dizer

a marca que deixam ou a ruptura que promovem para um dado lugar, ou em distintas escalas – por exemplo, a queda do Muro de Berlim, uma conferência internacional, a crise financeira internacional, um conflito no Oriente Médio, o anúncio de novas tecnologias de cultivo ou de gestão da produção econômica. Fatos relevantes quando se constituem em marcos na relação com o território na maneira de intervenção no espaço ou na transformação de fronteiras. Fatos que marcam a paisagem e a vida da população são conteúdos importantes para uma educação geográfica cotidiana, especialmente, quando houver possibilidades de ir além das suas superficialidades, desdobrando os temas em questões articuladas a conceitos e escalas diferenciadas a partir deles (Callai, 2003).

Os **processos** que podem ser identificados, explicados e representados na perspectiva espacial são, também de caráter natural ou histórico. Importante é que se reconheça em tais processos também a dinâmica da sociedade em relação aos seus respectivos lugares. Dos processos geológico-geomorfológicos à desertificação, da industrialização à globalização, até da instituição de novas territorialidades, é possível reconhecer marcas espaciais, seja em elementos que remetem às suas origens, seja nas relações que os compõem ou naqueles processos que indicam as consequências de tais relações. O reconhecimento dos agentes e suas ferramentas de produção do espaço estariam também possíveis de entender a partir dos processos. Estes conteúdos têm ainda a propriedade de desenvolver uma compreensão histórica do espaço geográfico, sendo privilegiados no trabalho com temas diversos e na adequação da abordagem em diferentes contextos de ensino.

Para acertarmos um pouco mais a compreensão das palavras e ideias, vale dizer que os elementos dispostos anteriormente trazem identidade à aula de Geografia quando interpretados e tratados à luz dos conceitos geográficos fundamentais como espaço, lugar, paisagem, região, território, natureza. Prescindir dessa abordagem é transformar a aula de Geografia numa conversa sobre generalidades, uma conversa inócua e inconsequente para o entendimento espacial do mundo, da sociedade.

Partindo dessa concepção inicial de que os conteúdos podem ser entendidos como *conceitos, fatos, processos e fenômenos*, cuja espacialidade pode dar objetividade a uma

leitura espacial do mundo na aula de Geografia, torna-se possível indicar e ilustrar diferentes abordagens e possibilidades na estruturação das escolhas dos professores na definição de tais conteúdos.

Conteúdos de aprendizagem, como quer Zaballa, ou conteúdos de ensino (de Geografia), como encaminhamos no trabalho, precisam ter um caráter problematizador da realidade objetiva ou fenomênica (da paisagem). Tal compreensão indicada até aqui para os conteúdos sugere que pensemos em conjunto os reflexos dessas ideias para os procedimentos docentes e discentes. Afinal, reconfigurar a compreensão desses elementos no ensino pressupõe novas formas de defini-los e organizá-los, ou seja, compreensão nova, atitude nova (ou transformada).

(...)

Por enquanto o ver não vê; o ver recolhe
fibrilhas de caminho, de horizonte,
e nem percebe que as recolhe
para um dia tecer tapeçarias
que são fotografias
de impercebida terra visitada.

A paisagem vai ser. Agora é um branco
a tingir-se de verde, marrom, cinza,
mas a cor não se prende a superfícies,
não modela. A pedra só é pedra
no amadurecer longínquo.
E a água deste riacho
não molha o corpo nu:
molha mais tarde.
A água é um projeto de viver.

(...)

Capítulo 3 - Os conteúdos geográficos: das falas e vivências docentes

Neste capítulo, estão apresentados e interpretados os conteúdos de ensino das aulas de Geografia a partir da compreensão dos professores da educação básica. A pergunta – quando os conteúdos de ensino tornam-se, de fato, geográficos? – demarca o foco da investigação sobre a identidade e a contribuição educativa da aula de Geografia no segundo segmento do ensino fundamental brasileiro. Para buscar tal compreensão, o caminho foi criar uma aproximação para com as ideias e referências docentes de diferentes maneiras, tentando abarcar distintas possibilidades de conhecer tais ideias. Então, para conhecer esses professores e compreender seus critérios e escolhas a pesquisa partiu de questionários, entrevistas, observações das aulas até uma atividade coletiva com o grupo colaborador, numa perspectiva de pesquisa qualitativa (Lüdke, 1986), cujos sujeitos desempenham papel ativo no processo. Pode-se afirmar que, das generalidades dos primeiros questionários, passando pelas entrevistas e observações de sala de aula até a realização da atividade no Grupo Focal foi alcançado um profícuo diálogo, no qual se tratou de questões cruciais para a geografia escolar e para seus professores.

Os objetivos desse capítulo são:

1. Conhecer as ideias dos professores sobre os conteúdos de ensino e sobre a função da disciplina Geografia para o currículo;
2. Analisar os saberes docentes a respeito da contribuição da Geografia escolar para a educação integral dos indivíduos como educação geográfica;
3. Discutir elementos caracterizadores dos conteúdos geográficos e da Geografia para a educação escolar conforme os passos anteriores;
4. Refletir sobre os conteúdos que caracterizam as aulas dos professores a partir da ideia dos *conteúdos de aprendizagem/conteúdos de ensino*.

3. 1 - Para a compreensão das referências dos professores

3.1.1 - Os professores colaboradores e suas escolas

O primeiro movimento de aproximação daquilo que se poderia ter como compreensão dos professores deu-se a partir de um conjunto de questionários respondidos por eles nos contatos em cursos, encontros e também pela *Internet*. Desses questionários, compostos por uma longa lista de questões, foram iniciados os primeiros ensaios para buscar como esses professores entendiam alguns temas centrais a respeito da Geografia que se ensina, bem como algumas de suas referências e compreensões a respeito da mesma. De tal conjunto, enfatizaram-se três questões iniciais para a confecção de um quadro, a partir do qual iniciamos a discussão sobre a presença da Geografia na escola, sua contribuição – segundo os professores – e uma breve definição de conteúdos geográficos. O questionário teve o papel de promover essa aproximação com os professores, como uma sondagem para que os mesmos decidissem colaborar de forma mais efetiva e direta com a investigação. Especificamente, os questionários precisavam oferecer no registro das respostas curtas e diretas, as compreensões mais imediatas dos professores sobre os conteúdos, como eles pensam e justificam a Geografia no currículo escolar, uma ideia sobre aprendizagem etc. Além disso, esse movimento procurava estabelecer com esses profissionais uma parceria colaborativa, já que se pretendia mais do que apenas o oferecimento de informações e a obtenção de dados. Afinal, suas salas de aula seriam visitadas, e era preciso uma relação de confiança, bem como o compartilhamento de algumas expectativas em relação à valorização da Geografia na escola, à condição docente etc. Dos muitos questionários distribuídos, aproximadamente cinquenta retornaram, mas alguns com lacunas que os tornaram inviáveis, por isso, o quadro-síntese foi elaborado com somente trinta deles.

As entrevistas foram pensadas como forma de ouvirmos com mais detalhes as ideias daqueles que decidiram colaborar com a investigação. A partir delas, procurou-se ter

elementos suficientes que permitissem alcançar os objetivos indicados anteriormente, ao mesmo tempo, o diálogo mais longo, os improvisos e o compartilhamento de impressões traziam mais confiança para o momento de observação das aulas. Foram combinadas entrevistas com doze profissionais e realizadas onze entrevistas. Elas ocorreram conforme a disponibilidade dos professores, seus horários e locais mais propícios, e que permitissem condições de gravar a conversa. Por isso, houve entrevistas gravadas em escolas, em residências, nos jardins da universidade e, até, em áreas de café de um *shopping center*. Agora, gravadas e transcritas, talvez não transpareçam efetivamente as condições em que se realizaram, mas em todas, houve legítima e tranquila colaboração.

Quem são esses professores? Onde vivem e atuam? Para responder a tais perguntas torna-se interessante fazer uma breve caracterização desse grupo, a fim de que entendamos o quanto significativa pode ser a contribuição dele.

A localização geográfica das escolas e o perfil dos professores participantes

Primeiro, por questões operacionais, a opção foi buscar a colaboração de professores que atuam na extensão da área metropolitana do Grande Rio, com uma exceção, que é a professora de Arraial do Cabo – o contato via *web*, as respostas ao questionário, as provocações quanto à disposição de realizar as visitas à escola e sua forma de partilhar as ideias nos levaram-nos a considerá-la no grupo. Ir onde estavam esses professores, em seus locais de trabalho e de vida, não poderia ser um obstáculo dispendioso em tempo, energia e recursos. Ao mesmo tempo, tomar o contexto da região metropolitana do Rio de Janeiro contempla, também, a escala geográfica de nossa atuação profissional, como docente na educação básica e na formação de professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na qual estamos envolvidos mais diretamente, desejando estabelecer intervenções colaborativas que possam proporcionar atividades futuras junto a esses professores. Pela importância econômica e cultural do estado do Rio de Janeiro, além de ser um pólo formador

de professores, entendemos que os profissionais dessa região representam bem uma parcela dos profissionais que hoje promovem e praticam a geografia escolar.

Os onze professores⁸ colaboradores formam um conjunto diversificado, reunido sem um critério específico para tanto. Participaram sete professoras e quatro professores, mas não houve critério de gênero – na verdade o principal critério foi a disposição em participar da pesquisa e a atuação na educação básica, especialmente, na fundamental. O Quadro 1 está adiante para que se possa estampar de maneira mais direta algumas características desse grupo.

Note-se que há professores de diferentes formações, tanto em universidades públicas quanto privadas, com tempo de experiência, também, bastante diversificado. Além disso, atuam em vários municípios do Rio de Janeiro com vínculos significativos junto à educação pública no estado. Assim, esse grupo é bem característico do perfil de professores atuantes, hoje, como geógrafos-educadores no estado, não sendo muito diferenciado dos demais professores do país – pelo menos aqueles das grandes cidades brasileiras.

⁸ Os nomes das professoras e professores entrevistados são fictícios. Também das pessoas citadas por eles. A troca dos nomes foi inspirada nas personagens de dois romances muito envolventes, nos quais há reflexões sobre conhecimento e dimensão de lugar, e também pelo modo de ser dos sujeitos do enredo. São eles: *Aqueles Cães Malditos de Arquelau*, de Isaías Pessoti e *Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Chamada Terra*, do moçambicano Mia Couto. O primeiro publicado pela Editora 34 e o segundo, pela Companhia das Letras.

Quadro 1. Caracterização do Grupo de Professores									
Professor	Idade (aprox.)	Formação (Inst./Ano)	Local atuação profissional - Município	Escolas em que atuam (em 2009)	Vínculos	Município em que reside	Tempo de experiência (anos)	Normal/ Magistério	Obs.
1	43	UFF- Niterói/RJ - 1986-1992	Niterói	2	Público (2)	São Gonçalo	26	Sim	
2	42	FEUC-RJ - 1991	Rio de Janeiro	2	Público	Rio de Janeiro	15	Sim	
3	49	Fac. Imaculada Conceição/RS - 1987	São Gonçalo	2	Público	São Gonçalo	14	Não	
4	40	UERJ-Rio/1987-1990	Itaboraí	3	Público (2)	Itaboraí	21	Sim	
5	32	UERJ/FFP/RJ - 1998	Itaboraí, São Gonçalo e Niterói	4	Público e Privado	Niterói	15	Sim	
6	44	UFF- Niterói/RJ - 1986-1991	Itaboraí, São Gonçalo e Niterói	4	Público (2) e Privado	São Gonçalo	18	Não	
7	44	UFF- Niterói/RJ - 1985-1990	Rio de Janeiro	3	Público (2)	Rio de Janeiro	14	Não	
8	33	UFF- Niterói/RJ – 1994-1999	Itaboraí, Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro	5	Público (2) e Privado	São Gonçalo	10	Não	
9	36	UFF- Niterói/RJ - 1990-1996	Arraial do Cabo e Cabo Frio	3	Público (2) e Privado	Arraial do Cabo/RJ	17	Não	
10	38	UFRJ-RJ – 1990-1995	Rio de Janeiro	1	Público	Rio de Janeiro	11	Não	DE ⁹
11	45	FEUC-RJ - 1989	Rio de Janeiro	2	Público	Rio de Janeiro	15	Não	

⁹ DE – Dedicção exclusiva - servidor Público Federal.

Além dessa caracterização, a localização das escolas em que realizamos as observações das aulas está indicada no Quadro 2 e na Figura 1. Por motivos diversos, não acompanhamos aulas em todas as unidades escolares em que esses professores atuam, já que a maioria trabalha em mais de uma escola. As entrevistas e as visitas às escolas foram realizadas conforme a disponibilidade e a viabilidade informada pelo professor, além das condições de funcionamento de cada rede ou unidade de ensino. Afinal, em algumas secretarias e escolas foi necessário cumprir procedimentos organizacionais específicos, inclusive cadastrando o projeto de pesquisa na Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CONEP, do Ministério da Saúde¹⁰. Foi combinada, com cada professor, a visita à escola de maneira a interferir o mínimo possível no andamento das suas atividades e do seu planejamento, bem como no funcionamento da própria unidade escolar.

¹⁰ A CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa é uma instância colegiada, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde – CNS. Os Comitês de Ética locais são subordinados à CONEP. No caso do Rio de Janeiro, todo projeto de pesquisa que envolva seres humanos deve ser submetido, para parecer, ao CEP/SMS-RJ – Comitê de Ética em Pesquisa – que no âmbito do município está instalado na Secretaria de Saúde. A Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde considera como pesquisa com seres humanos: “pesquisas que individual ou coletivamente, envolvam o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais”, o que inclui a realização de entrevistas e a aplicação de questionários. Essas informações e procedimentos estão disponíveis no *site* do CEP (www.saude.rio.rj.gov.br/cep), com *links* para as demais referências no Ministério da Saúde, manuais etc.

Quadro 2 – Localização das escolas-campo

	ESCOLA	MUNICÍPIO/BAIRRO	REDE
1	EE Almirante Frederico Villar	Arraial do Cabo - Centro	Estadual
2	EE Padre Manoel da Nóbrega	São Gonçalo – Porto Novo	Estadual
3	EM Auto Rodrigues	Itaboraí - Manilha	Municipal
4	EM Gastão Dias de Oliveira	Itaboraí – Caluje	Municipal
5	EM Luís Carlos Cáffaro	Itaboraí - Ampliação	Municipal
6	EM Prefeito Nicanor Ferreira Nunes	São Gonçalo – Jardim Catarina	Municipal
7	EM Professor Altivo César	Niterói - Barreto	Municipal
8	EM República de El Salvador	Rio de Janeiro- Piedade	Municipal
9	EM Ruben Berta	Rio de Janeiro – Bangu (Vila Aliança)	Municipal
10	EM Silveira Sampaio	Rio de Janeiro - Curicica	Municipal
11	EM Zuleika Nunes de Alencar	Rio de Janeiro- Barra da Tijuca	Municipal
12	Fundação Osório	Rio de Janeiro – Rio Comprido	Federal - MD

A ideia de contextualizar a localização das escolas é para permitir a visualização da abrangência da atuação desses profissionais, além de indicar seus deslocamentos, os locais de formação e a área das respectivas redes de ensino – conforme indicada na Figura 1.

Figura 1- Localização das escolas-campo e universidades

Enfim, para concluir a caracterização dos professores e das formas estabelecidas para conhecê-los, foram experimentadas quatro maneiras de aproximação, de perguntar, de obter respostas e de surpreender-se: questionários, entrevistas, observação de aulas e discussões do Grupo Focal.

Os participantes das entrevistas e observados foram reunidos para um debate sobre os tópicos destacados nos momentos anteriores, formando o Grupo Focal. Essa modalidade de instrumento trata-se de um procedimento metodológico no qual se torna possível aprofundar o conhecimento sobre as ideias de um determinado grupo sobre temas específicos. O caráter coletivo do momento viabiliza, ainda, a observação e o registro das opiniões, dos argumentos, das mudanças em função das intervenções dos participantes, dos mecanismos de convencimento e das reações de cada um. O Grupo Focal introduz, na pesquisa, elementos relevantes de natureza qualitativa e interpretativa sobre os aspectos de compreensão teórica e de prática docente dos participantes. O detalhamento desse momento está apresentado mais adiante.

3.1.2 - Ideias e perguntas

O que pensam os professores quando elegem os temas-conteúdo¹¹ das suas aulas (os conteúdos de ensino)? O que baliza suas decisões? Com essas questões, buscou-se conhecer as ideias de alguns professores de Geografia sobre os conteúdos das suas aulas e como esses temas tornam-se objeto de ação pedagógica. Além dessa aproximação com o pensamento dos professores, foi preciso atenção para levantar a argumentação e as justificativas para as suas escolhas.

A expectativa era que pelo menos dois aspectos apresentassem-se como referenciais do discurso desses profissionais: 1. a relação com os conceitos geográficos, oriundos da geografia acadêmica; e 2. a caracterização deles a partir de uma justificativa pedagógica, considerando-os como mediadores¹² no processo de ensino-aprendizagem. De certa maneira, esses aspectos definem a chave de interpretação das falas dos professores e orientam as possibilidades desse exercício compreensivo analítico a partir das suas respostas.

Uma indagação sempre presente era o quanto a formação e a prática docente imprimiriam nos professores elementos que pudessem auxiliá-los, deliberadamente, a escolher tais conteúdos, tensionados e refletidos a partir da relação com o currículo.

Apenas a título de exemplificação quanto a essa questão, pelo menos em uma das entrevistas – com a Professora Isabella –, um terceiro ponto, além da formação e da prática,

¹¹ Estamos chamando de temas-conteúdos os assuntos escolhidos pelo professor para mobilizar os alunos na direção dos objetivos educacionais propostos. Essa escolha temática torna-se conteúdo de ensino quando se referem, no caso da Geografia, a um aspecto da paisagem conforme caracterizamos no Capítulo 2 (fatos, fenômenos e processos). Além dos conteúdos assim caracterizados, acrescentamos os conceitos geográficos necessários para apresentar a linguagem própria da Geografia e a forma de tornar discurso sua leitura do mundo. Assim entendido, os vocábulos, temas ou assuntos podem se tornar conteúdos ao serem eleitos como objetos da ação pedagógica.

¹² O conceito de mediação. O sentido aqui é que tanto os conceitos geográficos quanto os saberes pedagógicos estabelecem e conduzem os processos e as articulações fundamentais (perceptivas e intelectivas) para se alcançar a situação de aprendizagem. Na filosofia, a noção de mediação “liga-se ao problema da necessidade de explicar a relação entre duas coisas, sobretudo se forem de natureza distinta (Japiassú e Marcondes, 1996). Na tradição dialética, a “mediação representa especificamente as relações concretas – e não meramente formais – que se estabelecem no real, e as articulações que constituem o próprio processo dialético.” (idem). Inspira toda a tese também a contribuição de Vigotski, para quem a relação com mundo se dá por diversos elementos de mediação.

aparecia como referencial no discurso para justificar os conteúdos: a experiência acumulada no conhecimento sobre o aluno e na maneira de transformar o aprendizado acadêmico em tema de aula. O que indicava, inicialmente, a pertinência do questionamento, contudo, ainda não deixava claro que marcas seriam essas que interferem nas escolhas desses professores e professoras. São elementos que só apareceram mais adiante, à medida que as demais atividades-campo avançaram, mas é interessante indicá-los brevemente.

Diz ela, a respeito das coisas que influenciam seu modo de escolher o que trabalhar nas aulas que

[...] durante muito tempo, quando eu comecei, era mesmo o livro didático. Eu usava Melhem Adas e eu acreditava que os alunos da 8ª série tinham que saber aqueles conteúdos, porque aqueles conteúdos iriam garantir saber para eles fazer prova. Então eu começava mesmo com o livro, às vezes, colocava outros conteúdos adicionais, complementares, mas era o livro. Quando eu comecei a perceber que aquilo não atendia a parte daqueles alunos com quem eu trabalhava, eu comecei a trazer, aí eu tive felicidade de ter uma direção que começou a questionar, levantar essas provocações. (Professora Isabella)

Mais adiante na entrevista, volta a tratar de sua percepção sobre os estudantes quando avalia as diferenças das características dos alunos das duas escolas em que leciona, explicando que, em uma delas, em função das dificuldades apresentadas por eles,

[...] o material tem que ser mais atraente como uma história em quadrinho, um material visual, vídeo, filmes... coisas que chamem a atenção. Porque, por mais que eu tenha lido, isso não é suficiente pra atraí-los. Então, esse conteúdo está associado a esse aluno com quem eu trabalho. E na escola mesmo, de uma turma para outra ele muda. (idem)

Em seguida, ela destaca outros elementos de suas escolhas como a sua formação, a mídia entre outros.

As marcas da formação são, inicialmente, mais enunciadas, explicitamente relacionadas aos componentes científico-acadêmicos da Geografia, ou seja, tanto no questionário quanto nas entrevistas gravadas, os professores expressaram claramente como

veem a formação inicial acadêmica relacionada ao saber específico da Geografia e, em menor grau, os conhecimentos pedagógicos. Contudo, aqueles forjados na prática docente não são claramente indicados ou formulados como justificativa, ainda que tenhamos escutado que a experiência (o exercício profissional, as atividades em diversas escolas, o uso de diversos materiais didáticos, o trabalho em escolas públicas e privadas, a diversidade de turmas etc.) e o contato com os alunos venham introduzindo formas de fazer e refazer a aula. Ou seja, mesmo havendo algum reconhecimento das mudanças trazidas pela experiência, no contato com os alunos, inclusive a ponto de essa prática exigir mudanças nos modos de fazer escolhas sobre as aulas, a referência que se faz desse aspecto interferindo no exercício da docência não aparecia, inicialmente, com a mesma clareza e segurança que aquela atribuída aos saberes acadêmicos. Ao prosseguirmos com as demais entrevistas, é que esse aspecto tomou contornos mais claros do que nos questionários, ganhando relevância junto com os saberes da formação inicial, da formação continuada e da troca com os colegas professores.

3.2 Elementos prévios

Procedemos algumas entrevistas e questionários como atividade inicial, cujo papel foi aproximar-nos das compreensões iniciais dos professores quanto aos conteúdos de ensino. A partir delas, elaboramos as primeiras análises das representações sociais, ou *das formas consolidadas de pensar e promover a geografia escolar e o seu ensino* (ideia e grifo nossos) para, depois, seguir com as observações de aulas e da dinâmica denominada Grupo Focal e aprofundar o diálogo. Essa denominação de *consolidadas* é porque elas se realizam com esses professores enquanto prática viva na escola – por generalização, entendemos que, relativamente, caracterizam o cotidiano do ensino da disciplina, já que o grupo de profissionais atuantes na pesquisa conforma um tipo de professor que, podemos dizer, comumente atua no ensino de Geografia nas redes públicas e privadas no Rio de Janeiro, as quais foram o nosso limite escalar com as atividades-campo. Além disso, Cavalcanti (2008, p.

27) não chama de forma consolidada, mas, para ela, “a geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula”.

Esse processo envolveu um esforço de conquistar a confiança e a predisposição dos educadores das escolas para colaborarem com a pesquisa – um elemento prévio diferencial para o trabalho, com o qual se visava construir uma relação colaborativa. Deles, procurou-se mais do que a partilha das suas existências e experiências: a participação dos docentes para o processo teve um caráter fundamental, porque tem se tornado relevante conhecer o que pensam os geógrafos-educadores sobre os conteúdos escolares, suas compreensões sobre os conceitos científicos da Geografia, suas escolhas e práticas, bem como discutir com eles essa ideia de educação e alfabetização geográfica.

Complementando os objetivos explicitados no início do capítulo, as atividades de campo visaram:

- reunir informações que permitissem conhecer os professores e suas compreensões da Geografia no processo educativo escolar – seus conteúdos, referências e contribuição, a função da disciplina Geografia para o currículo;
- observar nas escolas os procedimentos de ensino-aprendizagem adotados, bem como os contextos de atuação dos docentes e suas formas de promover os conteúdos e orientar os processos de aprendizagem;
- aprofundar os elementos mais enunciados pelos professores no Grupo Focal.

3.3 - Questionários

Inicialmente, a pesquisa junto aos professores tinha a função de buscar conhecer a aula de Geografia por dentro, confrontar mitos e avaliar crenças, como a da reprodução dos conteúdos de forma mecânica ou a ideia de desimportância da aula de Geografia. À medida que a pesquisa avançava, apareciam as exigências metodológicas para realizar essa

aproximação, como a necessidade de estabelecer chaves de interpretação que orientassem as questões a serem apresentadas aos professores e, mais ainda, as informações oferecidas por eles. Para tanto, é que se delineou a ideia de que os profissionais educadores deveriam tornar-se colaboradores da pesquisa, parceiros mesmo, já que, além de entrevistados, eles abririam suas salas de aula e participariam de atividades conjuntas. Foi com esse propósito que se fez uma experiência piloto, nela, problematizando com as ideias-chaves originadas das leituras e das escolhas conceituais.

3.3.1 - Constatações

Dezenas de questionários, duas entrevistas e uma observação de aula foram realizadas, preliminarmente, tendo um papel fundamental na conformação da metodologia da pesquisa, na finalidade da investigação e na riqueza de possibilidades que o debate sobre os conteúdos de ensino da Geografia permitia vislumbrar.

Os elementos prévios (a relação teoria-prática tensionada no cotidiano, a geografia escolar desafiada pelas novidades contemporâneas, a fala docente valorada), na introdução da interpretação do material piloto, indicavam um esforço metodológico de não separar o capítulo teórico do descritivo-analítico a fim de evitar um trabalho fragmentado. Por isso as compreensões sobre os conceitos, sobre os conteúdos de ensino, a formação docente em sua dimensão geográfica e pedagógica, a ciência Geografia, a aprendizagem e os respectivos autores são chamados ao diálogo ao mesmo tempo em que a discussão promovida com o professor aparece e transcorre.

As seguintes questões básicas orientaram a composição desse diálogo inicial a partindo das entrevistas e observações:

1. Por que é necessária a permanência da Geografia como disciplina no currículo da educação fundamental?
2. Qual a contribuição efetiva dos conhecimentos geográficos para a educação das crianças, jovens e adultos?

3. Defina “conteúdo” e justifique uma abordagem própria da aula de Geografia para o mesmo.

Três aspectos chamaram-nos a atenção com as respostas obtidas nos questionários: a falta de especificidade para justificar permanência da Geografia na escola, já que os jargões da conscientização e da formação crítica foram comuns; algum breve indício de que compreendem a Geografia seguindo uma ótica própria – a espacial – que promoveria “senso de localização” e de “orientação”; por último, a dificuldade de os professores serem objetivos para expressar as suas compreensões sobre “conteúdos” e sobre “aprendizagem”.

O que significa o pensamento expresso nestas respostas dos professores para a aula de Geografia? Mais ainda, qual é o pensamento que se forma sobre o mundo e a percepção que se produz sobre a espacialidade dele a partir da aula de Geografia? Para isso, foi necessário estabelecer algumas referências orientadoras da leitura desenvolvida na tese, tornando possível extrair das falas registradas mais do que a mera escrita, e sim o pensamento que cada um expressa.

A escolha foi destacar aqueles elementos que ilustrassem as justificativas dos professores, e nelas se buscasse coerência com alguma categoria geográfica e com o significado da educação promovida na escola, inclusive com a contribuição deles próprios.

Por fim, cinco tópicos permitiram-nos identificar os itens destacados dessa aproximação inicial com aos professores.

1. Naturalização da configuração curricular;
2. Relação escalar na leitura de mundo;
3. Tratamento de elementos cotidianos;
4. Conscientização e formação crítica;
5. Referências espaciais e escalares

Essa classificação está desenvolvida e baseada na leitura do questionário, cujas respostas encontram-se a seguir.

Quadro 3

Quadro-síntese das respostas dos professores ao questionário

	1. Por que é necessária a permanência da Geografia como disciplina no currículo da educação fundamental?	2. Qual a contribuição efetiva dos conhecimentos geográficos para a educação de crianças, jovens e adultos?	3. Defina “conteúdo” e justifique uma abordagem própria da aula de Geografia para o mesmo.
Prof. 1	A própria disciplina favorece as discussões de ordem política, econômica e social, tanto no espaço brasileiro como no mundial.	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientização política, social, ambiental; - a relação entre o homem e o espaço natural; - estímulo à criticidade. 	Abordagem teórica de assuntos ou temas inerentes à disciplina (...).
Prof. 2	Contribui para a formação do cidadão crítico, conhecedor do mundo no qual ele está inserido.	<ul style="list-style-type: none"> - Localiza o cidadão no seu espaço e mostra o seu papel no espaço “micro” e “macro”; - forma uma consciência ecológica, política... - desperta o seu senso crítico. 	Não respondeu.
Prof. 3	Por se tratar de uma escola inserida em uma localidade urbana o objetivo seria conhecer e atuar em uma parcela deste urbano.	Que ela se perceba como agente/cidadão de uma história em sua comunidade.	Conteúdo seria fenômenos sociais, culturais ou naturais, políticos privilegiados pela escola, secretaria de educação, MEC. Também aí vai um pouco de reprodução sem muita crítica da sua real validade.
Prof. 4	Porque a Geografia está presente em nosso cotidiano (senso comum) e como ciência sistematizada com categorias próprias de estudo como: lugar, espaço, região, sociedade presente em outras ciências.	Noção de pertencimento social - categoria de espaço vivido Interação homem-meio – construção e reconstrução de espaço geográfico localização e mobilidade espacial – linguagem cartográfica.	Conjunto de conhecimentos sistematizados por uma ciência – a linguagem cartográfica.
Prof. 5	(...)propicia a visão de um espaço e de transformação de espaço através do homem, (...) despertando(...) espírito crítico	O homem como parte e participante de espaço geográfico.	O conteúdo transmite não só as informações sobre a disciplina como os conceitos próprios da linguagem da Geografia.
Prof. 6	(...)ter uma leitura do mundo e que possa transformá-lo para o seu bem estar social, político e econômico.	Conhecimento do mundo e suas diferenças. Poder ter parâmetro para a transformação em busca de justiça e igualdade.	Objetivo de uma ciência a ser trabalhado com os alunos e em Geografia é importante para leitura e compreensão do mundo em que vivemos.
Prof. 7	Porque ela está inserida no cotidiano, facilitando assim o entendimento da dinâmica local e mundial que o cerca.	1º conhecer o espaço que o cerca. 2º desenvolver a cidadania (uso racional dos recursos por ex.) 3º entender a dinâmica p/propor soluções.	Sistematização do assunto.

Prof 8	(...)entender melhor diversos aspectos relacionados ao mundo e ao meio ambiente.	Por exemplo, conhecendo o meio ambiente e as causas e efeitos do uso do mesmo pelo homem, este pode evitar problemas de conseqüências irremediáveis para os seres vivos.	É o que se tem para ser ensinado de forma reflexiva e construtiva.
Prof 9	se colocar melhor no planeta, (...) se tornando um cidadão crítico.	Conscientização no espaço – observação de “espaços diferenciados” - como mudamos e somos afetados por ele, etc.	Conteúdos é o básico – a abordagem é que se daria conforme os diferentes fatores: momento, meio etc.
Prof 10	É uma das disciplinas do núcleo curricular básico. Ler, entender e compreender o mundo, principalmente, o que lhe é concreto.	Uma das contribuições é a possibilidade que os educandos possam compreender e conhecer o mundo ou os diferentes mundos.	Conhecimentos específicos da disciplina que pode ser abordados por diferentes metodologias.
Prof 11	A Geografia é a ciência que estuda o espaço vivido e construído pelo homem.	Estudo da paisagem. Desvendar as “tramas” de uma determinada região.	A matéria que será desenvolvida durante um determinado período.
Prof 12	Para possibilitar aos alunos uma visão além da realidade deles.	Através dos conhecimentos geográficos, de começar a entender a dinâmica mundial, as relações de dependência entre países, a globalização e a importância dos transportes e das comunicações.	Conteúdos são os assuntos, os temas abordados. Uma abordagem da Geografia é “países desenvolvidos do Norte” e “Países subdesenvolvidos do Sul”.
Prof 13	Trata de fenômenos naturais e humanos que estão de uma forma ou de outra, inseridos no cotidiano.	Possibilita uma visão mais crítica da realidade.	Um conjunto de conceitos que unidos tornam-se objetos de conhecimento. Alfabetização cartográfica quando os alunos constroem planta de sua casa (...)
Prof 14	Perceber criticamente o espaço.	...que o aluno seja capaz de observar, descrever, analisar e se posicionar sobre vários temas e fatos.	Conjunto de saberes científicos. A partir da importância do mesmo para a formação do aluno.
Prof 15	A Geografia, essencialmente, possui uma espacialidade de integrar conhecimentos das demais disciplinas, criando conexões entre as ciências naturais e sociais e suas múltiplas interações expressas na dinâmica socioespacial.	* observar, descrever, perceber e compreender a paisagem, como conceito fundamental da Geografia; * conhecer a evolução do capitalismo, suas contradições, (...) uma consciência crítico-reflexiva; * perceber sua capacidade de intervir significativamente no espaço geográfico	Conteúdo: conhecimento, informação, saber, sempre buscando articular os conceitos base da Geografia aos conteúdos selecionados previamente.
Prof 16	Porque é ela que vai permitir ao aluno compreender o espaço que o circunda e todas as relações que norteiam a organização	A compreensão ao educando das questões que envolvem seu cotidiano (...), mas, também, uma análise crítica sobre (...) formas de dominação que o homem	O conteúdo pode ser interpretado como o conjunto de conceitos a serem abordados em determinada série.

	deste espaço. ... expandir suas ideias e sua visão crítica sobre o mundo.	pode exercer sobre o meio geográfico e sobre o homem.	
Prof 17	(...) ajudar o aluno a entender a sociedade e o mundo o qual faz parte (...)	→ situar e colocar o aluno como agente do espaço geográfico; → entender que vivemos Geografia diariamente; → importância da cidadania e do senso crítico.	Conteúdo é a matéria, o assunto a ser abordado. O uso de mapas pode ser uma maneira de discutir um conteúdo, sendo um meio e não um fim.
Prof 20	Os conhecimentos geográficos estimulam a conscientização do aluno auxiliando na formação de cidadãos conscientes, tornando o espaço vivido inteligível.	Os conhecimentos geográficos contribuem para o entendimento da realidade em que estamos inseridos. (...) entendimento da dinâmica capitalista permitindo que o aluno conheça o seu papel (...) e possa romper com essa realidade.	São conhecimentos sobre determinados temas, que no ensino de Geografia devem ter uma abordagem crítica e associada a outros conteúdos relevantes.
Prof 21	A Geografia, devido a sua metodologia enquanto ciência, (---) duas características imprescindíveis: à leitura e interpretação da realidade; articular e sintetizar múltiplas e simultâneas informações.	A contribuição é justamente instrumentalizar, fornecer meios para o entendimento e intervenção dessa realidade, no espaço de vivência desses alunos.	O conhecimento que se pretende ensinar, direcionado a um determinado público, conforme os objetivos que se pretende atingir.
Prof 22	A Geografia é importante para (...) ter uma visão crítica do mundo, saber como melhor se localizar no espaço geográfico, (...) etc.	(...) permitindo que eles observem com mais clareza como estão inseridos na sociedade em que vivem. (...) ter uma noção geral do que venha a ser paisagem, território, região, espaço e lugar (...) a uma análise crítica da realidade.	Conteúdo são os conhecimentos sobre determinado assunto. Para Geografia, os conhecimentos acadêmicos (acumulados) são muito importantes para serem “confrontados” com os conhecimentos prévios dos alunos.
Prof 23	Por ser a mesma, a ciência que analisa as transformações sociais, que se manifestam em diversas escalas sociais e espaciais (...).	(...) conscientizar os educandos, das possibilidades de atuação no espaço, de acordo com as intencionalidades e potencialidades ideológicas.	<i>Divagações que não respondem à questão.</i>
Prof 24	Porque no ensino fundamental constrói-se a base crítica do aluno. A Geografia é a disciplina que vai auxiliar o aluno a pensar as relações que ocorrem no espaço geográfico de forma crítica.	Formação de uma consciência na qual o aluno conhecer o espaço onde se dão as relações humanas e, (...) como instrumentos de transformação social, à medida que se conhece o espaço, pode-se dominá-lo ou entendê-lo melhor.	Desigualdades sociais no espaço urbano → (a resposta apenas explica o exemplo dado).
Prof 25	Porque ela contribui para a formação crítica do indivíduo enquanto agente de construção do meio em que	Formar indivíduos conscientes de seu papel na comunidade/ no mundo.	Conteúdo refere-se a um assunto que apresenta características específicas de um ramo de conhecimento

	vive.		científico. Ex: o relevo terrestre – formação.
Prof 26	Porque a Geografia dimensiona as práticas sociais e aponta situações intervencionistas a partir de conhecimentos adquiridos de outras disciplinas.	Apontar uma explicação para a localização espacial das coisas (...) otimizar a organização sócio-espacial do território em que ele se encontra.	Conteúdo se refere a informações pré-selecionadas com base em objetivos definidos. Cabe à Geografia abordar a vivência humana projetada no espaço geográfico.
Prof 27	Porque ela contribui para a leitura do mundo de uma ótica própria: a espacial.	(...) compreendam, numa perspectiva espacial, a realidade e nela possam atuar.	Conhecimento sobre determinado assunto. Para a Geografia é preciso que os conteúdos possam ser estudados a partir de seus conceitos: espaço, lugar, território, região.
Prof 28	A possibilidade de desenvolver no aluno senso de localização, referências espaciais, etc.	Tomada de consciência de que o espaço é construído a partir de conflitos (...)	São informações referentes a um assunto específico.
Prof 29	A Geografia trabalha a realidade, o local e o global, onde permite identificar, compreender a Geografia de cada pessoa; (...) aproveitando os conteúdos geográficos para a formação de uma cidadania.	(...) aprende a compreender melhor o espaço onde vive, com também o espaço globalizado.	Conteúdos – são assunto de relevância a ser trabalhado com os nossos alunos. (O estudo do espaço geográfico)
Prof 30	Porque a Geografia pode contribuir para dar um outro entendimento do espaço no qual o aluno vive.	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da cidadania; - Análise crítica do espaço; - Maior organização – compreensão 	Conteúdos são pontos importantes para construção de um saber, definidos de acordo com um determinado objetivo.

3.3.1.1 Questões em destaque

Desse questionário inicial, três perguntas são fundamentais para nossa aproximação com as ideias e fazeres dos professores:

- Por que é necessária a permanência da Geografia como disciplina no currículo da educação fundamental?
- Qual a contribuição efetiva dos conhecimentos geográficos para a educação das crianças, jovens e adultos?
- Defina “conteúdo” e justifique uma abordagem própria da aula de Geografia para o mesmo.

A motivação para essas perguntas vem da necessidade de pensar os conteúdos dentro da compreensão dos professores, sobre a função social que a geografia escolar pode ou deve ter para a educação escolar e sobre o contexto dos seus currículos.

A começar pela frequência do jargão que põe a Geografia como promotora da “conscientização” e da “formação de um cidadão crítico”. São expressões corriqueiras que carecem de aprofundamento, afinal, não indicam uma função específica nem exclusiva da Geografia e, portanto, sua permanência teria uma justificativa muito vaga. Em segundo lugar, temos as respostas que compreendem a Geografia com o papel de promover “uma leitura do mundo de uma ótica própria – a espacial”; de desenvolver “o senso de localização” e de “orientação”. Nesses casos, mesmo considerando que tais professores expressam a especificidade da aula de Geografia, havia indicativos de que este pensamento precisava submeter-se a aprofundamento investigativo mais criterioso a partir dos conceitos geográficos. O que se confirmou nas entrevistas e somente foi possível sistematizá-lo no Grupo Focal, quando, em certo momento o “onde” tornou-se o elemento diferenciador para aqueles professores. A outra coisa que chamava bastante a atenção é a dificuldade de os professores serem objetivos para responder o que são os conteúdos das suas aulas. Explicitamente, nas diferentes etapas, ficou exposto o quanto alguns ficam “inseguros para

responder a esta questão” (Prof.^a Gabriela). Esses momentos ficarão mais claramente detalhados nos tópicos a seguir.

1. Por que é necessária a permanência da Geografia como disciplina no currículo da educação fundamental?

Nessa questão inicial, notam-se ao menos duas compreensões: o contexto e o significado da educação fundamental com seu currículo próprio e a justificativa para a permanência da Geografia no currículo escolar contemporâneo.

Nas respostas, é possível observar que alguns adotaram justificar-se apelando para a relação dos conhecimentos geográficos com o cotidiano, com o espaço vivido, quer dizer, pelo que tal conhecimento pode fazer para a compreensão de mundo das pessoas. Outros justificam com outro apelo: o fato de a Geografia ser um saber científico estruturado e capaz de “revelar” o mundo de uma maneira que nenhuma outra disciplina o faria – por aquilo que a Geografia tem como ciência, insistindo-se nisso como um qualificativo. Contudo, para termos mais o olhar sobre as respostas, detalharemos melhor alguns desses pensamentos, pois há, ainda, muita inconsistência, fazendo-nos pensar na noção de opinião novamente.

Por “aquilo que a Geografia tem” é o que aparece na primeira perspectiva – é interessante o argumento de que a Geografia trata de elementos do cotidiano. Justificando-se que, por estar contida nele (cotidiano) enquanto espaço vivido, o seu destaque como disciplina escolar merece ampla defesa. Veja-se como as justificativas encontram-se na própria Geografia, por aquilo que está nela como ciência e como cotidiano. Que compreensão de conhecimento escolar e que prática conduz tais professores a esta justificativa? E por que ela está tão aderida ao jargão de formar um cidadão crítico e ao desenvolvimento de certa conscientização? Esses pensamentos estariam constituídos em função de uma formação acadêmica, de uma concepção ideológica ou uma prática e compreensão política? Em certo momento da pesquisa, rascunhamos despretensiosamente a seguinte anotação: “A resposta

para essa pergunta poderia ser: nenhuma delas! Só uma opinião reproduzida.” Depois, essa ideia conduziu à noção de *imaginário crítico e senso comum docente*¹³ como um elemento constituinte dos enunciados formulados para responder às questões propostas nas entrevistas. Além disso, a relação das disciplinas escolares com o cotidiano é uma constante e não uma exclusividade da Geografia, então, as respostas iniciais não parecem convincentes e nem mesmo que elas sejam resultado de uma reflexão mais refinada por parte deles. Numa primeira aproximação, esse linguajar parece ser o efeito da reprodução de um dado senso comum docente ou da fragilidade teórico-prática da formação inicial e continuada. Essa relação com o cotidiano é positiva, mas há riscos. Qual seja? Tomar o cotidiano, o senso comum e o saber prévio dos alunos, dar atenção ao “aspecto contemporâneo e ao frescor das novidades” (Prof.^a Isabela), mas ao fim não promover um conhecimento, uma aprendizagem que transcenda as percepções iniciais. Quer dizer, “falar de tudo e não sistematizar nada. A Geografia não pode ser apenas isso.”¹⁴ Uma preocupação também explicitada nas entrevistas.

Em seguida, observou-se certa naturalização da configuração curricular expressa naquelas respostas que justificam sua presença como disciplina na escola pelo caráter e pela organização científica e acadêmica da Geografia. O currículo precisa conter conhecimentos científicos que dissecam e tratam o mundo para explicá-lo. E basta ser herdeira da cátedra para ser disciplina escolar? Não é esse o entendimento, pois a legitimação desse saber com relevância escolar passa pelo mesmo processo social e ideológico que institucionalizou a ciência, ainda que se invertam os caminhos ou se negue o caráter ideológico disso.

Explicitamente, tomar os conceitos geográficos como saberes sistematizados da ciência acadêmica representou um critério importante para esses professores justificarem a

¹³ Esta expressão procura indicar como, especialmente no discurso dos profissionais da Geografia escolar, as palavras e enunciados relacionados à crítica, transformação e mudança das condições sociais, formação política e outras advindas do contexto de renovação da Geografia tornaram-se lugar comum, como se daí resultasse, por si só, uma ação transformadora da geografia. Como, já por quase três décadas completas, essas expressões procuram indicar como a Geografia pode tornar-se um conhecimento engajado para ler e propor soluções para com a realidade social, numa perspectiva, inclusive, de contraposição ao capitalismo, ela parece “naturalmente” encarnada à fala desses profissionais, por isso a denominamos *imaginário crítico*. Especialmente, quando esses enunciados não correspondem à atuação referenciada ou verificável junto a movimentos sociais ou atividades relativas. Já com a expressão *senso comum docente*, procuramos denotar as formas como certas práticas e expressões perpetuam-se no ambiente escolar e da docência, consolidadas que estão, parecendo não carecer de justificativas ou fundamentos lógicos, didáticos ou mesmo metodológicos.

¹⁴ Entrevista com a Professora Isabela.

permanência desses saberes na escola. Ora por seus conceitos que permitem uma *visão escalar*, ora pela compreensão de referências de *localização* e da dinâmica da *ação da sociedade sobre o meio*, esta ciência garantiria seu lugar cativo na educação da sociedade. Note-se como é o caráter científico e especializado que, de certa maneira, domina a compreensão desses professores sobre as disciplinas escolares. Aspectos sociais e culturais mais comunitários, especificidades locais e elementos pedagógicos sucumbem ao domínio da universalidade científica.

2. Qual a contribuição efetiva dos conhecimentos geográficos para a educação das crianças, jovens e adultos?

Dois grandes grupos de ideias caracterizam as respostas que obtivemos nos questionários. No primeiro grupo, um grande número de profissionais considera como contribuição específica “a conscientização política, social e ambiental”, “a compreensão da cidadania”, o desenvolvimento do “senso crítico para transformação da realidade” e, por último, a “compreensão e conhecimento sobre o mundo e o cotidiano” a partir da Geografia – a ordem apresentada aqui não significa importância ou hierarquia, apenas a organização da redação. Em nossa amostragem, dos 27 questionários respondidos, esses aspectos são apontados por pelo menos 15 deles. Um grupo menor apontou como contribuição “a compreensão da relação homem-meio”, o aprender a “localizar-se” e a “compreensão espacial”.

Note-se como predomina, no primeiro grupo de respostas, marcas que não são propriamente geográficas, enquanto um grupo bem menor define a contribuição tomando por base características significativamente geográficas: localização, relação homem-natureza, noções escalares e uma compreensão espacial. Por compreensão espacial ainda podemos considerar coisas muito amplas, indefinidas, mas ficaremos naqueles atributos de localização, distribuição, extensão etc. que acompanham o pensamento geográfico ainda hoje.

No primeiro grupo, ainda podemos reconhecer essas marcas como propriamente não geográficas, porque, de fato, elas se referem a intenções ou possibilidades da escola como um todo, do conjunto e de cada disciplina individualmente. Portanto, a contribuição específica do ponto de vista disciplinar não está expressa por esses professores.

No segundo grupo, que estão professores que apontam a localização, a relação homem-natureza, as noções escalares e uma compreensão espacial, detectamos mais consistência para indicar a contribuição mais específica desses conhecimentos geográficos. Estando presentes nos conteúdos das aulas, nas atividades realizadas pelos alunos e se correspondem ou compõem os instrumentos de ação docente, essas ideias podem ter uma força singular na perspectiva da *educação geográfica* preconizada na tese.

3. Defina “conteúdo” e justifique uma abordagem própria da aula de Geografia para o mesmo.

É possível reconhecer nas respostas expressões que tomam os conteúdos em diferentes termos. Em alguns, os conteúdos são temas científicos, segundo os professores, necessários à compreensão do mundo e para a vida, compondo uma educação formal. Em outros casos, a definição de conteúdo toma como pressuposto a escolha deliberada de temas, assuntos e situações para a atividade educativa, chegando a indicar o caráter seletivo que é o fato de se privilegiar uns temas e não outros, seja por orientações oficiais, pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pelo livro didático ou pela própria escola. Tais escolhas privilegiadas, para muitos professores, são voltadas à valorização desses temas para a “construção de um saber” pelo aluno. Note-se aqui como fica aberta a possibilidade de explorar mais os aspectos do caráter político do currículo escolar, na perspectiva da recontextualização de Bernstein, passando pela ação do Estado e outros agentes atuantes na definição dele – a própria Universidade, os agentes econômicos e movimentos sociais, associações de classe e de pesquisadores.

Então, os conteúdos definem-se, em alguns casos pela Geografia científica, mas com o claro objetivo de promover o trabalho pedagógico; já em outros casos, os conteúdos têm origem no mundo, na realidade objetiva (nos fenômenos e situações) que podem ser apropriadas pelos professores e alunos a fim de construir-se um saber.

A fim de favorecer a visualização dessas diferentes abordagens nas respostas dos professores, podemos formular o seguinte quadro:

Quadro 4 - Conteúdos - Caracterização das repostas nos questionários	
Grupo A	Define conteúdos a partir de sua marca ou composição científica
Grupo B	Define conteúdos a partir de seus vínculos com elementos da realidade cotidiana
Grupo C	Define conteúdos como uma seleção de temas, uma sistematização de assuntos e matérias a serem ensinados.
Grupo D	Não respondem ou deram respostas muito vagas e superficiais.

Uma parcela muito significativa das respostas ao questionário escolheu definir “conteúdo” de ensino a partir da sua marca ou composição científica (Grupo A) – explicitamente 11 (onze) dos 27 (vinte e sete) que responderam ao questionário revelaram essa orientação. Em alguns casos, eles são apontados como temas ou assuntos específicos, nesse grupo, veja-se no Quadro 3 as respostas dos números 1, 4, 6, 14 e 25, por exemplo. Observa-se, portanto, uma compreensão sobre os conteúdos nitidamente pensados e legitimados a partir dos elementos da ciência, enquanto dimensão de saberes consolidados academicamente, por isso mesmo, disciplinares. Outro grupo (Grupo B) de resposta toma os conteúdos como elementos da realidade, como que oriundos de aspectos e temas da vida cotidiana, privilegiados e selecionados para o trabalho educativo. Vide as respostas de número 3, 7, 6, 15 e 26. Tal seleção promoveria os objetivos do ensino conforme as abordagens

realizadas também pelo professor, mas essa seleção, em algumas respostas, tem um caráter muito informativo. Esse grupo de respostas diferencia-se de um terceiro conjunto (Grupo C), que aponta os conteúdos como uma “sistematização”, uma “organização de assuntos” e “matérias” a serem ensinadas sem indicar se esta seleção dá-se a partir de elementos de saberes científicos ou da realidade cotidiana e atual. Um quarto (Grupo D) grupo de resposta causa-nos muita curiosidade pela sua imprecisão e superficialidade, seja por terem sido surpreendidos pela questão, seja por dificuldades de elaboração de uma resposta escrita – houve, explicitamente, a declaração sobre essa limitação –, esse grupo indica-nos ainda mais a pertinência e a relevância do tema. Neste ponto, uma possibilidade de justificar essa carência pode estar relacionada à valorização quase nenhuma de se pensar a didática da Geografia na formação inicial, ou dar um lugar secundário às questões pedagógicas e educacionais com as quais trabalhará o geógrafo-educador. Elemento que anuncia e agrega uma premente gravidade no modo como tem-se realizado a formação de professores no Brasil. Além disso, indica a presença do “mito da conformidade”¹⁵ sobre os conteúdos e sua proximidade com a produção acadêmica por parte dos professores (Leite, 2004, pág. 110).

Ponderando os primeiros passos no diálogo inicial

Durante o processo da pesquisa, surgiram aspectos limitadores sobre o foco, sobre a questão investigada e sobre o diálogo com os professores. Tornava-se importante fazer uma exposição clara sobre esses professores ouvidos nas entrevistas (o perfil, suas histórias, os contextos em que atuam e um mapa da localização das escolas), sendo preciso ainda estar alerta para o risco de a tese ser interpretada como mais uma pesquisa-denúncia, capaz de apontar problemas da educação, especialmente, relacionados aos professores, mas pouco contribuindo para a reflexão e ação verdadeiras no contexto da escola. Uma possibilidade da

¹⁵ A expressão é apontada pela autora em sua tese de doutorado, ao defender que a transposição didática componha os debates na formação de professores. Tal “mito, bastante difundido entre os professores que tendem a atribuir valor ao conteúdo escolar em medida proporcional à sua proximidade da produção acadêmica, ignorando a especificidade do contexto escolar em que atuam” (Leite, 2004, p.110).

qual era preciso escapar, desde o início e em toda trajetória da investigação. As dificuldades constantes nos primeiros ensaios registrados do trabalho apontavam, claramente, os limites do processo de escrita que, inicialmente, sequer expressava a condição de professor-autor mergulhado na sala de aula do ensino fundamental e no trabalho de investigação, quando desse lugar é que se originava o elemento fundante da questão objetiva desse processo da pesquisa – qual a contribuição efetiva e original das aulas de Geografia na educação básica?

A ponderação sobre a necessidade de deixar claro de quem e com quem falamos e dialogamos, via questionário, entrevistas e observação das aulas, na condição do próprio pesquisador – como sujeito que participa dos mesmos processos que investiga ao mesmo tempo em que escuta, interpreta e avalia as respostas dos colaboradores, tanto nas entrevistas quanto no Grupo Focal –, e a contribuição desejada foi, ao longo do trabalho, tornando-se um cuidado, um elemento de rigor e desafio.

As respostas obtidas no questionário favoreceram maior aproximação com o objeto de pesquisa – os conteúdos de ensino na contribuição da geografia escolar para formação das pessoas, mas também confirmaram a importância de conhecer e considerar os sujeitos envolvidos e suas condições nesse processo educacional para a efetivação da educação geográfica no âmbito escolar. Foco e metodologia ganham contornos mais precisos.

3.4 - Entrevistas

Sobre os conteúdos

Ao fazer referência a conteúdos no campo da escola, essa palavra comumente lembra educação bancária, um modelo de educação enciclopédica e mnemônica. Que, aliás, não era exclusividade da Geografia, contudo ela é uma das disciplinas escolares que mais retrata esse

perfil de educação. Não é desse conteúdo e com essa perspectiva que se pensou e desenvolveu o trabalho.¹⁶

Os conteúdos das aulas de Geografia recebem muitas críticas e pouca atenção em investigações que se dediquem, com profundidade, a compreender e especificar como temas e assuntos tornam-se, de fato, objeto de estudo, análise e ensino-aprendizagem nas aulas do ensino básico, dedicado à formação geral do cidadão. Afinal, o que tais conteúdos promovem como pensamento e compreensão espacial da realidade, do movimento histórico da sociedade no espaço? Além disso, os conteúdos das aulas – não só de Geografia – têm sido questionados por reflexões recentes sobre a educação escolar. Em alguns casos, são tomados como algo secundário no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, quando apelam para um relativismo exagerado. Nesses casos, os conteúdos de ensino subordinam-se ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Outra compreensão, já bastante discutida no âmbito da própria geografia escolar é a crítica aos conteúdos que têm um fim em si mesmos, destinados à memorização, empobrecendo a compreensão da ciência geográfica e tornando-se promotores de certo disciplinamento intelectual, ideológico e político. São críticas referendadas por estudiosos como Ruy Moreira, Lana Cavalcanti e Douglas Santos, por exemplo.

Em outros casos, parte desses questionamentos e proposições pretende incutir a novidade das competências e habilidades, contudo, sem praticar o exercício da crítica quanto a essas propostas, já que elas têm servido para justificar ideias de cunho liberal para a educação e a prevalência de formação focada para o mercado de trabalho, especialmente, nos países em desenvolvimento. Vide como esses ideais aparecem nas orientações curriculares e parâmetros oficiais para alguns problemas de educação, especialmente da escola pública. Há aspectos dessas proposições que têm sentido: a necessidade da promoção da aprendizagem, a aprendizagem como direito e capacidade de e para todos, a relevância do tema da

¹⁶ Já destacamos, no capítulo 2, nossa compreensão a respeito dos conteúdos, apresentando uma proposta, uma forma de referenciá-los com base na apresentação da linguagem geográfica necessária ao estudante (conceitos), nos fatos, processos e fenômenos da realidade objetiva que podem ser apreendidos como elementos geográficos. Note-se que, além da escolha, o tratamento metodológico para esses conteúdos também precisa ser mediado por um método geográfico de leitura da paisagem.

interdisciplinaridade na educação hoje, a atualidade dos conteúdos etc. No entanto, as leituras que dicotomizam a relação ensino-aprendizagem, que retiram do educando a responsabilidade pelo ato de aprender, promovem também certo imobilismo à medida que minimizam o ato de ensinar e, contraditoriamente, responsabilizam os professores pela dificuldade de progressão dos alunos. Trata-se de uma questão séria demais para ser abordada questionando-se, apenas parcialmente, as responsabilidades e minimizando as condições estruturais, pedagógicas, políticas, culturais e científicas que interferem nas ações dos sujeitos educadores e no resultado de todo o processo educativo.

Ao investir no aprofundamento desse tema, consideraram-se como suportes para o debate fundamental dos conteúdos geográficos as seguintes questões e ideias:

- no âmbito educativo escolar, o que são os conteúdos de ensino e o que os caracteriza como tal (Zabala, 1998)? Isto é, no desenvolvimento da educação escolar, o que, pedagogicamente, conforma os conteúdos de ensino para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem?
- os conteúdos de ensino (compreensão geral) relacionam-se com a definição dos objetivos, com as escolhas metodológicas e atividades pedagógico-didáticas, bem como com os procedimentos avaliativos;
- os conteúdos geográficos destinam-se ao desenvolvimento de um pensamento espacial, no dizer de Martins (2007), um “sentido de localização” no contexto de uma educação voltada para a formação integral da pessoa, cumprindo tanto esse papel de contribuir com a educação escolar formal como o de explicitar as contradições do movimento da sociedade na produção do seu espaço.

Leituras preliminares orientaram tais compreensões e distribuem-se por autores que tratam da educação escolar de forma geral (Rué, Zabala, Nilton Machado, Casimiro Lopes, Vigotski) e por aqueles que se dedicam à compreensão do ensino de Geografia (Castelar, Callai, Cavalcanti, Oliveira, Paganelli, Pereira, Santos, Couto, Doin, Kaercher, Lestegas etc.) – campo que tem sido chamado de geografia escolar.

Adotou-se a expressão *conteúdos de ensino* para caracterizar os assuntos e temas selecionados pelos professores, ou definidos no programa das escolas para as aulas de Geografia. Tais conteúdos, combinados com as formas de ação discentes e docentes, têm papel relevante para a aprendizagem significativa à medida que é a partir deles que melhor se vislumbra a possibilidade de a aula ter sentido, permitindo o diálogo com o saber inicial dos estudantes. Nessa formulação, esses conteúdos conformam-se como *conceitos, fatos, fenômenos e processos*, com os quais se torna possível uma leitura e interpretação geográfica/espacial do mundo na aula de Geografia.

As questões levantadas diante da leitura de Antoni Zabala (1998) apresentam situações relevantes. Primeiro, o que discutir e o que diferenciar entre o uso da expressão conteúdos de ensino adotada até o momento e a forma que o autor utiliza, que é a de conteúdos de aprendizagem? O que há de significativo para a pesquisa em tais expressões, ou em adotar uma ou outra forma? Sabe-se que, ao enunciarmos um discurso, estamos inevitavelmente assumindo formas de pensar. Pois bem, ao chamar os conteúdos como de *ensino*, exprime-se a clareza de que o processo de educação escolar, baseado apenas na perspectiva do ensino, tem conotações ideológicas e pedagógicas que justificaram, por longo tempo, uma estrutura de poder na relação aluno-professor, entre outras consequências. Está contida a ideia, ainda, da compreensão de que na escola há, sim, uma atividade de ensino que está sob responsabilidade dos professores, das professoras. Queremos afirmar com isso é que, em alguns momentos, a resistência e até o desânimo de alguns profissionais deve-se ao fato de sentirem-se apenas como “guardadores” dos meninos e meninas que estão na escola, enquanto se fala de certa pedagogia do espontaneísmo, na qual “a construção do conhecimento do aluno” sofreria com os obstáculos criados pelos professores. Tal defesa da palavra e do ato de ensinar pode ser reafirmada, também, com base nas exigências de Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando nos apresenta as exigências desse ato. Exigências para os profissionais educadores: preparo profissional, conhecimento especializado, dimensão ética e estética, responsabilidade política e cultural, abertura ao novo e ao diálogo etc. Há, sim, alguns saberes, temas e conhecimentos a serem ensinados na escola, porque a educação escolar desenvolve-se como ação intervencionista no cotidiano, não como atividade aleatória,

obrigatoriamente lúdica ou da mesma forma como se apreende o senso comum. Isso não impede, sequer invalida, a relação dialógica, vívida e estimulante para com os alunos. Portanto, o ato de ensinar na escola não pode ser banido do nosso vocabulário, nem das proposições daqueles que desejam enfrentar verdadeiramente os desafios da educação escolar hoje. Até sob pena de disseminar e promover leituras enviesadas das ideias socioconstrutivistas e sobre a importância dos saberes prévios dos alunos. Risco igual seria não reconhecer que qualquer processo de ensino-aprendizagem, qualquer atividade didática proposta tem inevitavelmente um conteúdo. É esse elemento que conjuga as atenções, desafia a percepção inicial e pode motivar, ou não, se for mal escolhido e conduzido, a superação daquilo já conhecido – por isso, que é preciso fazer a defesa dos conteúdos de ensino, mas não estar aprisionados a eles, ensimesmados.

Por outro lado, salientar a ideia de *aprendizagem* também significa sublinhar uma visão mais atual sobre os processos educativos, mais atenta às condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e menos no ensino em si mesmo – aqui com o sentido de mera transmissão e acúmulo. Particularmente, fica expressa a compreensão de que a prática educativa é, de fato, um processo de ensino e aprendizagem, portanto, é preciso assumir uma forma de expressão que não dê margens a dualismos e dicotomias sobre tal processo. Quer dizer, a delimitação ou oposição ensino *versus* aprendizagem parece indicar uma falsa questão, mas o esclarecimento sobre a forma de adjetivação dos conteúdos tornou-se um cuidado pertinente para o conjunto do trabalho.

Segundo, a perspectiva disciplinar sobre a qual se formularam as questões e este trabalho pode resultar em riscos e limitações. Estaria ela anacrônica, já que, hoje, muito do que se discute no campo educativo orienta-se a partir da ideia de interdisciplinaridade? Como a inspiração para a questão encontra-se na escola, na prática educativa cotidiana como geógrafo, há pertinência para o tratamento disciplinar desenvolvido na tese. Não significa, contudo, a negação da contribuição e da relevância da perspectiva da interdisciplinaridade, ao contrário. Acontece que esta geografia escolar, que é preciso interpretar e analisar, e a formação dos professores, hoje existente e com a qual dialogamos é, ainda, predominantemente disciplinar, o que torna pertinente a abordagem escolhida.

Mesmo assim, a Geografia ensinada e praticada nas escolas de educação básica brasileiras passou, e ainda passa, por muitas mudanças e, com elas, muito da prática docente e dos recursos também. A consideração para com os contextos de vida dos alunos, ganhou relevância, além de certo esforço por uma Geografia menos mnemônica, mais conceitual e até pragmática, avançou-se com os trabalhos e atividades mais integradas a outras disciplinas, na explicitação do caráter ideológico que marca a história da Geografia e muitos outros fatores, pode-se dizer, faz chegar à proposta de uma educação geográfica possível – contemplando desafios das novidades sócio-históricas, epistemológicas, pedagógicas, culturais e políticas. Dessas transformações, ainda há muito que investigar e compreender, especialmente, naquilo que pode ser tido como novo e/ou como permanência nos currículos de disciplina. É nesse contexto que a tese aponta para uma compreensão de educação geográfica que ressignifica os conteúdos geográficos, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da educação pública. Ou seja, a contribuição a ser alcançada para a prática educativa escolar, pela aula de Geografia, considera a disciplina como um elemento curricular que não teve esgotadas as possibilidades de promover um conhecimento pertinente, não sectário, crítico e atento às múltiplas dimensões e relações presentes na produção e desenvolvimento do conhecimento e da cultura.

Esse debate sobre a disciplina pode ser importante, também, para questionar a visão um tanto deslumbrada, messiânica e salvadora que é fácil ouvir de alguns profissionais geógrafos-educadores – aquele de uma Geografia que deteria as condições para transformar os alunos em militantes contra todas as tiranias, injustiças e desigualdades. Mesmo bem intencionado, tal discurso sobrecarrega os professores de expectativas quanto à contribuição da disciplina, no currículo escolar, para a educação das pessoas.

A clareza disciplinar é ferramenta intelectual para o professor(a)? E a clareza das ferramentas pedagógicas? Estas são perguntas que tiveram importância para a condução do trabalho. Notadamente, nas entrevistas e no Grupo Focal, as escolhas declaradas nas questões relativas a ser um bom professor apontam como a identidade desse professor conforma-se dentro desse quadro de clareza das ferramentas disciplinar e pedagógica. Quanto às questões pedagógicas, veremos, demandam ainda muito debate pelos espantos que revelaram no

andamento da pesquisa. Já nas entrevistas, essa demanda por conhecer mais geografia ou dominar amplamente recursos didáticos chamava a atenção pela forma como apareciam, ora em oposição, ora em coexistência, como se houvesse hierarquia ou maior relevância para um dos campos. É um tema que não é novidade, mas que ainda mobiliza a energia das pessoas e discussões no meio educacional. Um debate que é bastante frequente na formação de professores e também na prática escolar docente, porém pouco efetivado nas escolas. Pelo menos, ao ponto de que a compreensão e contribuição mais inovadoras dessas duas dimensões – saberes específicos e pedagógicos – cheguem a produzir mudanças e inovações no contexto escolar. Trata-se, de certa forma, da discussão do que seria necessário para ser bom professor – se bastante e sólido o conhecimento disciplinar ou se mais os conhecimentos pedagógicos. A mobilização em torno dessa questão dá-se com maior frequência no espaço universitário – especialmente nas licenciaturas, hoje, em momentos de reformulação –, porém é possível considerar que este debate poderia e deveria ocupar também os profissionais da educação básica, realizar-se no interior das escolas, problematizando suas práticas e saberes. É a necessidade de os profissionais do ensino fundamental discutirem, mapearem o significado do seu saber prático, tão valorado em propostas inovadoras de ensino, mas que, muitas vezes, serve à academia somente como objeto de pesquisa e muito pouco como diálogo verdadeiro.

Por tudo isso, é que, no processo de decisão metodológica da tese, a perspectiva escolhida não poderia prescindir de um diálogo com os professores sobre suas ideias, suas decisões práticas, suas contradições, suas referências. Inicialmente, a escolha por questionários que apresentassem uma amostra dessas ideias foi a melhor possibilidade. Em seguida, passando às entrevistas e, depois, tendo aprofundado as interpretações e com o olhar mais apurado, chegou-se ao Grupo Focal. Investiu-se, portanto, na metodologia, tanto nos procedimentos quanto na qualidade da relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos na investigação – suas práticas, seus tempos e contradições.

Também nesse aspecto, há uma breve contribuição de Zabala (1998) quando trata das “variáveis que intervêm nos processos educativos”. Ele permite-nos compreender que o pensamento dos professores, bem como suas escolhas teóricas e pedagógicas, pode ter um

papel de destaque para a educação escolar – a geográfica incluída – que se pratica e se desenvolve nas aulas.

3.4.1 – Declarações: memórias, enunciados, referências

Após a reconfiguração dos objetivos das atividades-campo, levando-se em conta a experiência com o questionário, e confirmado o caminho das entrevistas detalhadas e da observação das aulas, um terceiro momento foi pensado como estratégia de problematização junto ao grupo de professores – a ideia de reunir todos para o debate a fim de aprofundar aspectos mais relevantes para a compreensão de suas práticas – incluindo-se a própria prática teórica de enunciar concepções, princípios orientadores – e suas escolhas. Para isso, adotamos a metodologia denominada Grupo Focal, que oferecia um aporte metodológico claro.

As entrevistas seguiram o procedimento de transcorrerem livremente, com a exposição livre do entrevistado a respeito de um tema proposto ou questão apresentada. Com pequenas diferenças, as onze (11) entrevistas realizadas tiveram os seguintes tópicos:

1. Apresentação do entrevistado, por ele mesmo, sua trajetória e experiência de formação e profissional;
2. A contribuição da geografia escolar para a educação das pessoas: justificativas para a Geografia continuar como componente curricular reforma após reforma da educação, a especificidade da aula de Geografia em relação às demais disciplinas do currículo;
3. A seleção dos conteúdos para as aulas na educação básica: as ideias, as possibilidades, as referências adotadas para tais escolhas, o lugar da formação e da experiência nesses momentos;
4. Ideias, concepções e noções sobre aprendizagem;
5. Elementos e aspectos fundamentais para ser um bom professor de Geografia;

6. Uma experiência didático-pedagógica que pode ou mereça ser contada, seja pelo sucesso, seja pelo insucesso imediato;
7. Comentar a expectativa ao participar de um projeto de pesquisa acadêmica que problematiza a Geografia que se ensina.

Além desses, eventualmente, acrescentava-se um ou outro elemento conforme a conversa transcorria ou se a intervenção ou expectativa da pessoa entrevistada trazia algum aspecto mais interessante ao momento. Casos, angústias e outras situações marcaram presença nas entrevistas, na observação de sala de aula e no Grupo Focal. De toda forma, a experiência desse processo aponta para uma enorme possibilidade de reflexão e aprimoramento a partir dos elementos desafiadores surgidos nesse contato com os professores, conforme tratados nos capítulos 4 e 5.

Espantos

Das entrevistas destacam-se inicialmente alguns tópicos que permitiriam desenvolver uma leitura e interpretação das principais ideias dos professores, no entanto, além da necessidade de subdividir ou seccionar o tema dos conteúdos (item 3 das entrevistas), o que nos fez chegar a dez itens, outros elementos ganharam destaques pela recorrência ou pela força como foram expressos pelos participantes, seja nas entrevistas, durante as aulas observadas, seja no Grupo Focal. Com isso, as muitas referências à formação e à relação desses professores com a universidade (a formação pelo retrovisor) e a força de elementos que marcam os contextos de trabalho saltaram das falas, dos olhares (angústias, doenças, medos e satisfações, esperanças, alentos).

3.4.2 - Falas docentes

Esse trecho pode parecer uma apresentação descritiva, mas pelo nosso percurso é preciso apresentar aquilo que exigiu atenção durante o momento de interpretar, detalhar as conversas e entrevistas, bem como as observações e o Grupo Focal.

É importante salientar que, a fim de detalhar as informações da leitura das entrevistas, a organização do texto não segue rigorosamente a mesma numeração da lista de tópicos. Isso se deve ao destaque necessário de alguns itens ou à necessidade de tornar mais claras determinadas ideias e alguns consensos ou insistências dos professores.

Na relação de tópicos que orientaram as entrevistas, a apresentação corresponde ao tópico 1, porém houve necessidade de destacar dentro dele dois subitens, quanto às informações relativas à formação e experiências (1a); ao volume e condições de trabalho (1b). Do tópico 2, sobre a contribuição da Geografia, destacou-se um sobre a marca própria da Geografia nessa educação escola (2a). No tópico 3, referente ao elemento destacado na tese, que são os conteúdos de ensino, temos dois subitens, quanto à marca propriamente geográfica desses (3a) e aos elementos diversos (3b) enfocando do o papel da formação, da experiência, a base pessoal etc. Nos demais itens da lista que orientava as entrevistas, não houve necessidade de destaques específicos.

1- Apresentações

Cinco dos entrevistados estendem-se, na apresentação, por comentários nos quais buscam afirmar-se, buscam detalhar inquietações ou algo que os mobiliza. Vejamos:

- Uma, declarando-se contrária às disciplinas, a qualquer tipo de conteúdo pré-definido tomando como “autoridade” sua experiência;

- Outra, destacando seu bom relacionamento com os alunos e o fato de não conviver com problemas dessa ordem – é um tema que retorna mais duas vezes durante a entrevista;
- Um dos professores apresenta-se e logo inicia a exposição de suas angústias – algo entre desalento e decepção, em especial, com a falta de retorno dos alunos;
- Outro explora muito dos conflitos institucionais avaliando a instituição de formação e o local de trabalho;
- Um quinto professor salienta sua história pessoal de militância político-partidária desde o ensino médio como elemento diferenciador para a sua concepção de educação.

Note-se que, conforme Josso (2004), podemos ler, dessas apresentações, aspectos significativos das experiências formadoras nas histórias de vida desses professores. Seja pela formação inicial, pelo convívio com diferentes indivíduos e personalidades, seja pelas marcas institucionais, essas experiências formativas se constituem num arsenal importante, diferenciado e acionado por cada educador na constituição mesma de sua identidade docente conforme seus respectivos contextos de trabalho.

O que quisemos, aqui, foi detalhar falas e marcas que, na apresentação, diferenciam aqueles professores por sua forma de dizer quem são.

1a - Formação-docência-universidade

Um tema marcante e que inquieta nas suas referências à formação é o da universidade: um balanço negativo e cético quanto à formação universitária. Uma constatação decepcionada ao enunciar que a formação na graduação não ensinou a ser professor e foi desvinculada da escola. A universidade ocupa também lugar de destaque na formação continuada e na proposição de novidades – de onde se espera ideias e sugestões legitimadas e com autoridade para enfrentar e resolver os problemas com os quais lidam diariamente. Pode-se ver nisto uma

clara expressão daquilo que Cavalcanti (2008) apresenta sobre a relação teoria e prática, em que se espera, da primeira, contribuição para melhorar a segunda, o campo da ação.

O comentário mais comum é que o “professor aprende a lidar com a sala de aula já na sala de aula” (Bruno), que “ele aprende a dar aula dando aula” (idem), que foi preciso ir “pra sala de aula pra aprender a dar aula” (Gabriela) e descobrir “que conteúdo tinha que trabalhar em cada série” (idem).

As falhas na formação são atribuídas ao distanciamento do ambiente de formação em relação à sala de aula da educação básica, ao fato de a licenciatura ser “tida como algo menor” (Tulio) na universidade, das coisas da formação serem trabalhadas de forma estanque e fragmentada (pensamento positivista, física-humana, geo-econômica-política, Geografia e educação etc.), ficando a cargo do próprio graduando “unir essas coisas”. (idem).

Também como elemento limitador da formação: a Geografia “pensada de um jeito na universidade e na prática dada de outro” (Bruno).

Ainda dentro desse tema, a queixa do professor ser visto “como reprodutor de conteúdos” (Bruno) é expressa sob duas óticas. Ora associada ao desprestígio da licenciatura, ora à falta de atitude do professorado que, em sua leitura, teria-se “relegado a esse papel” (Tulio) de repetidor.

No debate sobre a formação da vida inteira pelo qual passa o docente, a experiência aparece com um tom de “formação complementar” à medida que o contato com os colegas experientes e o cotidiano da escola deixa esse professor “um pouco mais preparado para lidar com esse aluno” real, mudado e diferente em relação ao tempo de sua formação e de seu próprio tempo de aluno.

Esses saberes docentes vindos da experiência, ou “feitos pela sociedade” para citar a Professora Beatrice, de certa forma são citados em oposição àquele da formação inicial, ora ele é vagamente valorizado, ora a academia deveria aproximar-se mais, porque isso vai influenciar no processo de aprendizagem nas escolas.

É contraditório isso de esperar muito da universidade e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância da experiência para a eficiência do trabalho docente? Estão em jogo ou conflito a autoridade reflexiva e cognoscente da escola e a legitimidade acadêmica da universidade? O que se produz, na escola, afinal? A atividade no Grupo Focal pôs novamente isso à tona, chamando a atenção e favorecendo uma compreensão melhor do lugar dessas questões para as percepções e decisões docentes.

O aprendizado que vem com a experiência é desestabilizador, ele se impõe exigindo abertura e flexibilidade, algo vivido com frequente dificuldade e resistência por professores de diferentes idades. É de esperar-se que, no momento em que concluem a graduação e entram no mundo do trabalho, no mundo das escolas, este seja um fato doloroso e impactante, afinal, o acadêmico que molda a trajetória do tornar-se professor(a) confronta-se com as exigências para dar as respostas imediatas. É uma experiência que fica clara na fala da professora Isabella, respondendo sobre o aprendizado docente:

Acho que primeiro, é dor. É sofrimento. Por quê? A gente vem carregado de muitas certezas, muitas verdades. [...] Hoje, eu já, assim, sofro um pouquinho ainda, mas eu percebo que é um aprendizado contínuo, tanto meu quanto dos alunos, mas eu já faço algumas coisas com mais tranquilidade.

Note-se a sensibilidade de incluir-se junto com os próprios alunos nesse aprendizado, ficando claro o quanto isso também os afeta. O comentário é complementado pela professora Sofia quando considera o tempo da faculdade em relação à realidade nas escolas e ao aluno real com quem precisa trabalhar:

[...] a gente não sabe o aluno que a gente vai pegar. Cada realidade, cada escola tem uma realidade completamente diferente. Cada turma tem uma realidade completamente diferente. Eu acho que na faculdade você aprende o básico [...]

Agora outro ponto, ou um segundo espanto no caminho desse diálogo é a barreira, o lugar secundário e sem prestígio dedicado aos conhecimentos pedagógicos. Além de aparecer como parte de uma formação fragmentada por parte dos professores que viveram o chamado modelo 3+1 (instituto especializado + faculdade de educação), claramente citados por pelo menos dois dos entrevistados (Gabriela e Tulio), isso transparece de forma contundente na declaração da professora Luciana:

[...] Mas eu confesso que me assustei inicialmente porque além do estágio eu nunca tinha colocado o pé na sala de aula. Eu não sabia fazer plano de aula, eu não tinha aprendido direito. Nessa parte, eu me especializei num monte de coisa durante o estudo, mas essa parte burocrática eu não sabia e depois eu deixei de lado, né.

Até que ponto esse tipo de abordagem – e de condição – no tratamento que define o lugar do pedagógico colabora para uma aprendizagem, de fato, significava? Quais indícios dessa prática-teórica revelam-se, expressam-se no modo de agir-pensar do professor? Algo que contradiga a insistência em fragmentar prática e teoria pode ser avaliado disso. Essa herança da formação inicial, que imprime aos saberes didáticos esse aspecto de saber burocrático, requisita maior atenção de todos aqueles que investigam os processos educativos escolares e as condições dos docentes. Essas respostas sobre o tópico formação, docência e universidade são, portanto, bastante reveladores da constituição das referências teórico-práticas advindas da formação acionados para o trabalho escolar.

1b - Volume de trabalho

Esse tópico abordado nas entrevistas foi antecipado, no momento de caracterização do grupo colaborador, conforme organizamos no Quadro 1 – Caracterização do Grupo de Professores.

Vale, contudo, ressaltar que os professores foram estimulados a expor o seu volume de trabalho a fim de trazer para a investigação as respectivas condições objetivas do trabalho. Além das informações constantes no quadro, que já nos dá uma boa dimensão dos expedientes que ocupam esse grupo de profissionais, vale acrescentar as condições de acesso às situações sócioambientais e de segurança das escolas que, combinadas aos elementos de gestão das redes de ensino têm sido aspectos contribuintes para o adoecimento de tantos profissionais. Aliás, algo que fica muito explícito no decorrer da pesquisa. Ao fim, torna-se compreensível como as decisões desses professores são tomadas em contextos que dependem não apenas de condições individuais, mas também estruturais e conjunturais relacionadas ao seu trabalho.

2 - A contribuição da Geografia para a educação das pessoas

Houve respostas que não eram diretas, pois indicam uma reflexão imediata, realizada naquele momento, numa tentativa de tratar da função social dessa Geografia e de seu impreciso objeto comunicado à sociedade – o modo como “ela se apresenta pra fora” (Prof. Bruno).

Noutros casos, (2 em 7) a resposta inicia-se pelo quanto contribui e não pelo como. Nela o professor avalia ser uma “contribuição muito pequena e pouco clara” (Mauro), para outro, a Geografia coloca-se numa condição auxiliar, mantendo-se no currículo com pouca relevância, daí a necessidade de sua reformulação para “pensar a sociedade atual e seus desafios” (Tulio). Ainda nesse tom, a contribuição enriquecedora para o aluno só seria possível junto com os demais professores e menos do próprio geógrafo. Percebe-se que há uma avaliação crítica quanto a essa contribuição incerta, imprecisa da geografia escolar por não pensarmos amiúde a “relevância de nada, de um conteúdo, ela existe porque existe” (Tulio). O que expõe uma preocupação com a função efetiva da Geografia na educação, indo em direção à preocupação da Cavalcanti (2008, p.46) e à centralidade da tese.

No entanto, mesmo constatando a falta de clareza dessa contribuição como intenção definida por uma coletividade – os professores-geógrafos, os formuladores de currículos, os pedagogos das secretarias etc. – o professor toma para si, indivíduo, essa questão afirmando esperar que o aluno aprendesse mais, “que ele de verdade visse a Geografia como um instrumento (grifo nosso) que vai auxiliá-lo a perceber o mundo, a abrir, a descortinar, a desvendar” (Prof. Mauro). É uma forma imprecisa e não exclusiva, mas que de certa forma atende aquilo que distintos autores propõem como tarefa para a geografia escolar – a de ser um conhecimento que se torna instrumento de ação na vida social.

Igualmente o tema do político e da crítica. Coloca-se, dessa forma, a prioridade “na politização do aluno” (Prof. Abelardo), na formação política, dando a ele “possibilidade de interferir no local onde ele vive”. Insere-se, também nesse campo, o combate à sociedade conservadora – o perfil das atitudes dos professores é que delineiam isso e não a ciência geográfica, seu objeto e seu método. Encontramos isso, por exemplo, com as falas que remetem ou indicam como alguns desses colaboradores têm por referência aqueles professores que, na formação inicial deles, e também na educação básica (vide relato do professor Bruno), tornaram-se significativos pelas atitudes e posicionamentos políticos – o exemplo do modo de ser. Do mesma maneira referem-se aos colegas com quem convivem no trabalho. É uma condição ideológica que de fato ganha relevância antes do elemento conceitual.

A ideia de leitura do mundo, de um pensar a sociedade atual “considerando a noção de espaço geográfico como produto das relações sociais” é a que parece mais interessante, mesmo assim ganha ampla subjetividade ao focar no “cuidado com o outro” (Beatrice) ou de buscar o pragmatismo de “intervir e organizar o local em que vive” (Prof. Abelardo) ou ao reconhecer e apontar as modificações paisagísticas ou ambientais. O que não evita que se perceba uma distância entre a fala meio que repetidora de orientações curriculares e a força de uma prática refém de uma persistente tradição, observada e até tensionada pela “urgência” cotidiana – o calendário letivo, eventos, interferências etc. Diz a Professora Maria Eugenia:

[...] todas as matérias são importantes, mas eu costumo falar pros nossos alunos que Geografia é tudo. ...Ah, Geografia é tudo! ... você utiliza meios de orientação e localização. ... atuando em comunidade, ... expressando suas opiniões. ... saber onde ... horas naquele local ..., mostrando pra eles que tudo que a gente faz pode envolver Geografia. Porque, como em qualquer matéria eles estão mais preocupados em saber o que livro tá mostrando do que exatamente o que é que eles estão aprendendo. ..., quando eu vejo a contribuição que a Geografia pode ter no cotidiano, da gente, de qualquer aluno é nesse sentido, de fazer uma leitura de mundo, de conhecer o que tá acontecendo por aí, como que aquilo interfere na nossa vida, como é que a gente consegue interferir na sociedade. ... É essa a contribuição que eu tento com a Geografia, é a leitura de mundo, é atuar na sociedade.

De maneira mais ou menos precisa, adotando elementos de sua vivência ou adotando superficialmente conceitos e atributos da ciência geográfica, os professores expressam com capacidade de reconhecimento crítico, a contribuição da Geografia para a educação dos indivíduos. Aliás, aqui ficam mais claros aspectos que não foram bem explicitados no meio da pesquisa, quando as repostas nos questionários apontavam especificidades muito frágeis para justificar a presença da Geografia na escola. Suas limitações aparecem e indicam imprecisões (“a Geografia é tudo”) do ponto de vista discursivo, mas no conjunto expressam ter uma ideia razoavelmente clara dessa contribuição, ao mesmo tempo em que se indagam quanto ao procedimento e o caminho mais eficaz para realizar aquilo que acreditam. Um exemplo disso está na fala da professora Isabella:

Eu acredito numa educação ééé, eu diria assim, uma educação para o espaço, preparar, instrumentalizar mesmo é a palavra, o aluno para ele poder manusear essas informações. Eu não sei mais qual é o conteúdo que garanta para esse aluno essa leitura do seu mundo, das suas experiências e do espaço em que ele vive.

Esta é uma declaração que torna claro o envolvimento docente com o tema, ao mesmo tempo em que salienta para nós a carência de atualização, tanto dos conteúdos, quanto do oferecimento de ferramentas teórico-práticas para a própria leitura de mundo do professor, ou

seja, sua capacidade de compreender o mundo contemporâneo fundada numa análise de conjuntura que lhes permita acionar instrumentos e atitudes novas frente aos desafios vivenciados. Com Cavalcanti (2008), acrescentamos à preocupação da professora que, além dos conteúdos, torna-se necessário pensar procedimentos didáticos e uma pedagogia que permita a formação de um raciocínio espacial. A procura declarada pela professora, então, está já bem iniciada.

2a- A marca própria da Geografia

Quando se fez necessário formular uma ideia, um pensamento sobre essa marca própria da Geografia para a educação das pessoas, percebe-se que houve movimentos, mobilizações de elementos bem distintos entre os professores. Houve desde falas imprecisas, divagantes mesmo com noções bem de senso comum até o percurso por um raciocínio mais elaborado, mais construído por uma reflexão que acionou leituras, debates vividos e experiências. Novamente, o arsenal de experiências significativas de Josso (2004) vem nos auxiliar com esses raciocínios dos professores.

Como imprecisão divagante estamos considerando as respostas bem genéricas como “quando a gente fala em meio ambiente” (Gabriela), ou “os temas do dia-a-dia do aluno [...] essa possibilidade de você discutir os sistemas que estão mais ligados ao dia-a-dia do aluno” (Abelardo) ou até mesmo a ideia que passa pelo fato da Geografia tratar de uma “leitura do mundo”, mas sem remeter a um conceito, a um modo proceder o conhecimento ou ao ato de conhecer com um método próprio. Uma imprecisão que esteve presente nas respostas dos questionários e aparece em poucos casos nas entrevistas.

Noutros casos, a leitura do mundo já se encontra articulada com o tratamento das “relações dos diversos grupos no espaço” (Beatrice), supondo que “a Geografia consegue mostrar isso, mostrar esse arranjo de construção do espaço” (idem). Pode-se acrescentar, ainda nesse campo, o fato de que fica “a informação, a questão da orientação” (Mauro).

Nesses casos, o espaço, o conceito geográfico como chave de leitura torna-se pertinente, senão essa “marca própria” fragiliza-se já que a leitura do mundo deve ser exercitada em todos os campos de conhecimento na escola.

Também indicada como uma reflexão mais densa, mais qualificada, está a resposta que primeiro, trata o modo “como a sociedade vê a Geografia” (Bruno) para depois, arriscar-se a afirmar uma noção própria. Esse pensamento revela-nos um modo de proceder na organização do raciocínio desses professores ao elaborarem suas respostas. O mapa que localiza expressaria, segundo esse professor, o que a sociedade tem como representação da Geografia. O professor concorda, mas acha pouco. Ele arrisca dizer que a Geografia, sendo ciência dos lugares conforme seu próprio aprendizado ainda no ensino médio, ela precisa deixar de tratar do mundo, do país distante para “realizar uma reflexão sobre o lugar”. Outra professora salienta que essa leitura referenciada no espaço, ela só viveu na universidade. Encontramos nessas ideias que o tornar-se professor está carregado dessa memória escolar que compõe a história de vida e formação, trazida à superfície como valor, como exemplo, como modelo de intervenção no processo educativo ao qual foi submetido. Uma marca desse professor dialoga com as representações sociais sobre a Geografia a partir, primeiro do mapa, depois do lugar.

Outra resposta que expressa um raciocínio, nessa mesma linha, revela um mergulho mais consciente na história da disciplina e em suas categorias de análise. Primeiro, apontando a necessidade de uma maneira de olhar a Geografia como dinâmica (a realidade e a ciência) e não, estanque, tal resposta prossegue com o resgate referenciado em Lacoste – que a disciplina escolar Geografia pôs-se a serviço de uma perspectiva, de um papel político. Está aqui a proposição de Cavalcanti (2008, p.46), para quem é preciso criar uma ideia de Geografia como ciência aberta, como conhecimento complexo. Desse resgate, o que se vê em jogo é “a própria síntese espacial” (Tulio) ao que se põe a pergunta: “a Geografia ela trabalha o quê? Com a espacialidade dos fenômenos [...], como essa sociedade, esse agrupamento humano vai organizar esse espaço [...] Aí isso torna o conteúdo geográfico” (idem).

Até o momento, adotou-se como baliza é a estruturação das repostas, das falas dos professores que ancorem-se em algum elemento (conceitual ou de método) da ciência geográfica. Isso, marcaria a qualidade do enunciado expresso por eles conforme estamos considerando um raciocínio com maior ou menor densidade e elaboração. De forma esquemática, veja-se a figura a seguir para ilustrar isso:

Figura 2 – Percurso das respostas dos professores - esquema

O que buscamos reconhecer nesse percurso discursivo são os indícios das referências que servem para a estruturação mental e lógica dessas repostas. Temos aqui a inspiração em Josso (2004, p.39), que no seu livro *Experiências de Vida Formação*, oferece condições para compreendermos o papel das experiências e como o movimento retrospectivo do pensamento, a partir da dinâmica de construções de narrativas e dos conceitos de experiência formadora e recordações-referência, são mobilizados para responder desafios e explicar situações e escolhas. Esse trabalho inspirou a elaboração da figura esquemática sobre as respostas dos professores à medida que se via em cada uma delas um movimento que acionava elementos significativos para esses professores, ao mesmo tempo em que tentavam contemplar a explanação para aquele momento da entrevista. Em uma pesquisa em que os sujeitos

empreendiam uma retrospectiva, “numa abordagem biográfica para tratar de situações educativas e experiências, e como elas foram formadoras”, a autora diz que:

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.

Ou seja, o arsenal de formação de experiências para o qual esses profissionais recorrem para elaborarem a contestação a cada provocação e a cada convite feito nas entrevistas, dá-se mobilizando simultaneamente arquivos de leitura (teórico, conceituais, pedagógicos), de debate e intercâmbio e das experiências próprias e alheias. Necessariamente não nessa ordem ou tampouco articulando esses recursos conscientemente, as respostas constroem-se a partir do acionamento desses elementos como experiências e momentos significativos.

3 - Os conteúdos de ensino

Esse tópico dos conteúdos merece uma breve introdução, até porque está aqui subdividido. O tratamento dos conteúdos no material das entrevistas, observações e análises está esboçado considerando três subitens: as concepções gerais sobre os conteúdos escolares da Geografia, o porquê e quando seriam geográficos e, por último, os elementos da formação e da experiência contribuintes para as referências que interferem ou orientam as escolhas dos professores.

O livro didático tem uma presença marcante, forte mesmo, na relação dos professores com os conteúdos e ensino. Na palavra deles, guiando, determinando, padronizando e introjetando na prática e no pensamento formas e mecanismo de seleção e de abordagem dos

conteúdos com os quais trabalham. Sete dos onze professores indicam expressamente o livro como fundamento para as escolhas que fazem, ainda que cada um faça uma “entrada” diferente para chegar a ele ou relativize seu papel. Na pesquisa, o indicativo resultante é que as referências docentes sobre os conteúdos encontram-se, prioritariamente, marcadas pelo livro didático.

As referências foram registradas nas seguintes formas:

- a) “guiada pelo livro didático e tentando atender ao interesse dos alunos” (Professoras Lisa, Gabriela e Sofia) – o livro didático guia a compreensão e as escolhas, essa influência é relativizada na tentativa de conciliar com o interesse dos alunos;
- b) “infelizmente... determinam o conteúdo” (Prof. Bruno) – é o puro reconhecimento da própria limitação, mesmo lamentando, o livro é mais imponente que a ação desse professor;
- c) “como eles (alunos) têm o livro... trabalhamos com ele” (Prof.^a Gabriela e Sofia) – nesse caso a presença do livro na citação do professor deve-se ao fato de ser um recurso disponível a todos os alunos, uma justificativa para que o mesmo predomine e determine as escolhas dos conteúdos de ensino;
- d) pela divisão tradicional que os livros didáticos trazem (vários professores) – seguir essa divisão tradicional dos conteúdos em conformidade com os livros didáticos sinaliza que as formas-conteúdos dominantes e cristalizadas nos livros didáticos de Geografia imprimem um tom de reprodução e repetitividade na escolha dos professores, nesse caso o efeito é ainda maior do que o propriamente didático, já que o tipo de classificação e de distribuição de conteúdos de ensino ganha força de norma, conforme dada tradição legitimada e consolidada segundo a autoridade dos autores;
- e) “tento me livrar, mas a gente já introjetou aquela ordenação que aparece nos livros didáticos” (Prof.^a Isabella) – é o mesmo caso do item anterior, no entanto a diferença está na declaração de uma limitação do professor ao não conseguir prescindir do livro,

já que reconhece o quanto já tem uma visão introjetada dos conteúdos de ensino da Geografia a partir do uso e da adoção dos livros didáticos;

- f) a escolha do livro didático é a primeira coisa que pensa quando é questionada sobre quais conteúdos selecionar (Professoras Maria Eugenia e Sofia) – a escolha do livro daria do tom da diferença da organização e ordenação dos conteúdos de uma escola para outra, ao que vale acrescentar o papel do PNLD na distribuição de livros didáticos para a educação básica no Brasil, situação em que nem sempre o livro de fato escolhido é o que efetivamente chega às escolas;
- g) a decisão conforme os autores dos livros didáticos (citando os autores como referência, mas não diz que é pelo livro didático) – nesse caso a presença do livro está citada indiretamente, já que a resposta faz referência aos autores de livros didáticos de ampla divulgação e uso nas escolas de ensino público indicando a origem de suas referências para a escolha dos conteúdos;
- h) reconhece que não pode fugir do livro didático, mas pode adequar, pinçar o mais importante (vários professores) – a resposta também não é uma novidade, contudo, mesmo afirmando que a escolha é padronizada conforme o currículo da escola ou uma “tradição”, sugerindo uma relativa possibilidade de escolha já influenciada por dois elementos, com destaque para o livro didático, há a ressalva de que do livro pode ser escolhido, “pinçado” aquilo que considera mais importante para o aluno.

Houve respostas que não expressavam pesar algum, apenas uma constatação. Em outros casos observa-se um esboço de resistência que se confunde, ora com lamento e impotência diante da influência do livro didático, ora a constatação chega combinada com alternativas e adaptações ao uso e à presença dominante dele nas aulas. Nas observações diretas em sala de aula, eles foram presença garantida em todas as escolas, exceto nas duas situações em o professor desenvolveu um tema de cunho regional ou quando a professora

trabalhou no laboratório de informática. Caso em que os livros didáticos não foram sacados das mochilas para uso contínuo durante a aula.

Este elemento está a nos indicar que a identidade da geografia escolar encontra-se imperativamente definida ou delineada pelos conteúdos (conceituais, ideológicos e políticos) dos livros didáticos? É a identidade de uma Geografia dos professores? O andamento da pesquisa sugeria que ela tem bem mais do que isso!

3a - Os conteúdos geográficos – a especificidade

Uma das indagações primordiais, no processo de debate com os professores, referiu-se ao modo deles indicarem quando e porque os conteúdos adotados por eles seriam geográficos.

É possível explorar e dialogar com as respostas formuladas pelo grupo, novamente, com atenção aos percursos de respostas construídas, que iniciam desde uma expressão superficial e genérica – “A Geografia é o mundo” –, passam por ideias de relação com o cotidiano dos alunos, pelo mapa, da leitura crítica do mundo ou ainda por aquelas que, questionando e refletindo sobre as representações sociais da Geografia, tratam da relação sociedade-natureza-espço, seja expressando-se a partir da observação da paisagem, da interpretação do entorno ou da espacialidade do fenômeno.

Em relação ao que se concebe como Geografia, houve também considerações que se ajustam a noções já tornadas senso comum, exemplificada no relato do professor por falas dos pais e dos próprios alunos que, comparando o trabalho dos docentes, acusam se um professor A faz mesmo Geografia e o outro B não o faça, porque um explora comparações entre regiões, informações sobre países e o outro, não. O relato do Professor Tulio aponta dificuldades em convencer seus alunos de que o trabalho com o resgate “da realidade social e econômica da cidade através do espaço urbano”, utilizando as fotos que eles tiravam e traziam para a sala de aula era muito geográfico. Ele lamenta a comparação, já que, para aqueles

alunos, a Geografia estava no tipo de aula em que “se fala das regiões mundiais, fala da Europa, da Ásia, África, da Oceania e da Antártica”.

3b- Ainda sobre os conteúdos – elementos e critérios diversos: a base pessoal, da formação e da experiência, leituras outras

O que se buscou entender, partir das falas dos professores, é quais elementos têm lhes servido de balizamento para realizar a seleção de conteúdos, como eles os apresentam aos alunos, nas suas aulas e nos planejamentos que entregam nas escolas. Inicialmente, propôs-se que o professor expusesse esses elementos considerando aqueles oriundos da sua formação inicial e/ou continuada, das leituras e, também, aqueles formados e adquiridos na experiência docente – aqui entrariam suas considerações quanto aos alunos e suas respectivas comunidades, as trocas entre profissionais, e ainda, a relação com o saber pedagógico que interfere nas questões específicas da educação escolar.

Os comentários, as reflexões são ricas e extensas nesse campo, exprimindo uma tentativa verdadeira de apresentar o embasamento de cada um segundo suas próprias formulações.

Houve uma situação de resistência em responder ou afirmar a prática de uma escolha deliberada dos conteúdos, quando a professora declara-se contrária aos mesmos e que por isso não os planeja, que só os decide com os próprios alunos; depois o reconhecimento de que a maturidade intelectual e a experiência passaram a fazer diferença nessas decisões; que a formação para alguns tem um papel relevante e, para outros, muito vago, e por fim; os temas de cultura geral e das novidades contemporâneas – aqui como atrativo informativo midiático e como requisito para os vestibulares e demais processos avaliativos externos à escola.

Dois elementos significativos desse rico momento referem-se à importância da formação e o lugar do aluno. Com relação à primeira, com extremos de valorização ao descrédito, como fonte para as referências conceituais ou focadas na ação dos professores que

tiveram. Já quanto ao lugar do aluno, levando-o em conta para determinar as escolhas esboçadas pelos professores ao definirem os seus conteúdos. Mesmo que reapareça a ideia da liberdade relativa quanto à possibilidade de intervenção na escolha dos conteúdos e das atividades ou dos processos de avaliação, a formação, o preparo docente e o lugar do aluno marcam presença. O que nos parece ser um indicativo de que há sensibilidade e consciência desses professores para com a sua formação e para a importância de pensar o lugar do aluno como centralidade para o desenvolvimento da aprendizagem que eles esperam promover e lamentam não visualizar.

Para detalhamento das ideias apresentadas pelos professores, podemos sintetizar alguns elementos, não necessariamente padrões, mas itens que ilustram com mais detalhes as respostas. Vamos a eles.

Apenas um dos entrevistados sugeriu que adota um critério pessoal claro para a escolha dos conteúdos na sala de aula. Para ele, os conteúdos escolhidos precisam seguir certo encadeamento e funcionalidade que favoreçam o desenrolar do seu trabalho ao longo do ano, permitindo que os alunos tenham os pré-requisitos necessários para cada tema, conforme eles ganham complexidade. Essa decisão parece ter fundamento na experiência, considerando elementos do cotidiano dos alunos, mas destaca-se porque expressa um critério que não foi claramente anunciado pelos demais. Diz o Professor Mauro:

A origem talvez esteja nessa experiência que a gente vai adquirindo ao longo dessa vida de trabalhador da educação. A gente mais ou menos já sabe – ... Porque isso é importante pro que vem logo a seguir. trabalhar o lugar, a paisagem etc a Terra. ...os movimentos da Terra. estações do ano, dia e noite ... linhas imaginárias. ... Equador, Meridiano de Greenwich Então eu vou selecionando os conteúdos por um encadeamento. Eu sei que uma coisa é necessária para o desenrolar da outra. E associado a isso, na medida do possível, eu tento sempre trazer pra questões mais do cotidiano mesmo. Então vou escolher os conteúdos por isso, por sua funcionalidade e pela, pelo poder de encadeamento.

Esse mesmo professor vai destacar, depois, que a formação tem uma marca considerada muito relativa, porque associada ao conhecimento básico, tanto da etapa inicial de formação como a continuada nos cursos que frequenta, ficando nas suas decisões o peso maior para as experiências mais recentes.

Com base na formação as considerações são diversas, aparecendo o que aprenderam sobre os conceitos, agora tomados como referência, bem como a herança deixada pela lembrança dos professores que tiveram na universidade. Destaque-se, aqui, o desprestígio dos conhecimentos pedagógicos e didáticos, citados como parte burocrática ou ineficaz para as experiências dos primeiros anos de magistério. Outro aspecto, relacionado à formação, que nos chama a atenção é o fato de muitos resgatarem da formação universitária elementos de vivência, do exemplo dos professores da graduação por suas posturas, pela dimensão do humano que aprenderam da ciência geográfica, “não da Geografia humana, mas da parte humana da Geografia” (Lisa) vivenciada na universidade. Veja-se que o elemento teórico-conceitual da formação não predomina, ao menos claramente, como balizamento para a experiência desses professores, são saberes que ficaram distantes, como fundamentos, mas relativizados pela prática ao longo do tempo.

A experiência, comumente anteceder de uma referência à formação, apresenta-se como elemento mais fundamental para as decisões sobre a escolha dos conteúdos pelos professores. A experiência, com a maturidade, com o conhecimento mais claro sobre os alunos e suas comunidades, o diálogo com outros profissionais no cotidiano na escola, em espaços coletivos ou não, os nexos de possibilidades entre o conteúdo escolhido e os temas contemporâneos são destacados pelos professores como suporte fundamental para suas decisões. Além disso, há casos em que as escolhas são declaradamente refeitas ao longo do ano, conforme as dificuldades dos alunos tornam-se explícitas, ou conforme ocorram eventos locais ou regionais que permitam ser explorados para a finalidade educativa pela Geografia.

Uma das falas mais interessantes, da Professora Lisa, que combina com a de outros profissionais é a que reconhece uma clara mudança de postura advinda com a experiência.

Olha, diferente do que eu aprendi na faculdade, diferente dos meus primeiros anos de aula, eu acabei decidindo o que era Geografia pra mim de forma meio intuitiva e na prática e na porrada. ... E eu decidi, né, diante claro, de outras leituras, de outras coisas que vim a fazer, que o meu enfoque, de maior importância que eu podia dar pro aluno é que ele conhecesse o próprio espaço dele. Fazendo leituras de paisagem, tudo que tivesse relacionado pra isso, que fosse prático e que eles pudesse tá visualizando, ... Então foi algo assim, decidido depois de anos né. ... antes eu já chegava lá com conteúdo pronto, ... agora eu tenho uma abertura uma sensibilidade muito grande pra isso.

O que é complementado pela Professora Gabriela:

Eu acho que uso mais a experiência. Eu acho. Eu acho que a faculdade me deu a informação, o senso crítico, né, assim, de bater naquilo e tal. Mas como eu vou escolhendo, os conteúdos, eu acho que dentro da linha da turma, a turma é que vai me inspirando o que é que eu vou trabalhar com eles.

É interessante como isso representa, ainda, um esforço dos entrevistados em sistematizar uma compreensão de Geografia para a função educativa desenvolvida, que se fez a partir das exigências do trabalho docente. Essa experiência permite que o professor tenha condição de reconhecer melhor o retorno dos alunos em relação aos conteúdos e às atividades propostas (Professor Abelardo).

Um grupo menor de resposta citou os interesses dos alunos e coisas da experiência de vida como elementos contextuais que são tornados conteúdos pelos professores. São duas respostas que, primeiro, não veem importância no planejamento desses conteúdos, submetendo-os constantemente a curiosidade dos alunos, aos exemplos da vida e do ambiente da escola e da turma. O destaque dessas respostas deve-se à dificuldade de saber claramente como os interesses tão diferenciados entre os alunos permitem uma escolha de conteúdos e de um trabalho para chamar de geográfico. Mesmo que esses temas sejam marcados pelos movimentos sociais, bem como alguns temas relacionados à questão da terra no Brasil que

hoje se encontram nos livros didáticos – a questão ambiental, movimentos sociais, atores referências-históricas como Chico Mendes etc. – a carência de um aporte que apresente a espacialidade dessas coisas não fica claro, o que nos parece prejudicial à leitura geográfica que deveriam permitir. Não se está invalidando a resposta que foi dada, mas fica a indagação quanto ao alcance e à operacionalidade desse procedimento.

Prosseguindo, vale salientar as compreensões nas quais os professores reconheceram, como parâmetro, na formulação das respostas, que as decisões tomadas quanto aos conteúdos resultam de um somatório de coisas. Houve essa ideia de que há múltiplos fatores influenciando a decisão desse professor em várias entrevistas, mas ao longo do diálogo algumas falas expressam como chegam a esse entendimento.

Começando com o Professor Abelardo, que faz menção a esse somatório de coisas para, depois, chegar ao peso que a experiência tem para o desenvolvimento da compreensão do professor. Diz ele:

Então tem que ter a minha formação política, essa experiência toda que eu trago, a influência da universidade, a influência desse tempo todo que eu tenho, apesar de não ser tão envolvido assim, politicamente falando. Então isso tudo vai influenciar na escolha do meu conteúdo e na forma como eu vou trabalhar ele em sala de aula. É um somatório de coisas.

Em seguida, a Professora Isabella, fazendo um balanço de suas ideias na entrevista, acena para considerações de que o saber adquirido na formação não será simplesmente transmitido na escola, o que nos permite dialogar com Cavalcanti (2008), exigindo do professor elementos tanto da formação, da experiência e do próprio contexto escolar e de vida do aluno. Além disso, vem de encontro à compreensão de que não formamos pequenos geógrafos na escola básica. Diz ela:

[...] e eu acreditava que os alunos da 8ª série tinha (sic) que saber aqueles conteúdos, porque aqueles conteúdos iriam garantir saber para eles fazer prova.

[...] Ter um planejamento e tentar seguir: olha, eu quero que neste primeiro trimestre os alunos entendam uma coisa simples. [...], eu tenho muito medo de que a Geografia vire assim, um penduricalho, trata de uma série de assuntos, mas não consegue sistematizar nada. ... Outro é tentar buscar assuntos que eu possa tentar estabelecer relações com o cotidiano dele. ... Então assim. Estar cientes de assuntos importantes enquanto cidadãos, enquanto brasileiros. Essa é uma outra questão. E outro são aqueles conteúdos que eu chamo de essenciais para que eles possam compreender aquilo que está por vir. [...] Então essas coisas me ajudam a pensar o conteúdo.

Ela completa com a perspectiva que tem dos alunos e da formação.

[...] Os alunos, assim, faz toda uma diferença. [...] Então, esse conteúdo está associado a esse aluno com quem eu trabalho. E na escola mesmo, de uma turma para outra ele muda. Agora, já a formação acadêmica. Eu acho que assim, pra mim, ela foi e continua sendo importante. Por que? É o contato desse saber, acredito assim, que esse saber acadêmico não é transmitido *ipsis litteris* para o aluno. Eu não vou ser uma retransmissora desse saber, mas esse saber me garante ter segurança pra trabalhar com o aluno. É, tendo esse acadêmico, a compreensão dos processos, da organização do espaço, da construção do espaço, das inter-relações é que vão me dar segurança pra trabalhar esse conteúdo, ajudar o aluno a construir esse saber. Então a minha formação acadêmica ela contribuiu, embora eu ache que com algumas falhas.

Vale aproveitar essa fala da professora para retomar uma noção sinalizada na interpretação dos questionários, quando os conteúdos geográficos foram justificados prioritariamente pela sua vinculação com a dimensão científica. Agora detalhadas nas entrevistas, ficam mais explícitas outras considerações além da composição ou vinculação científica especializada para o que vem tornar-se conteúdo escolar, aparecendo outros elementos como a adequação à leitura de mundo necessária na escola. Assim, aspectos culturais e especificidades locais são considerados relevantes para determinar um ou outro tema como conteúdo de ensino na escola apesar da importância dos vínculos com um saber sábio e legitimado.

Por último, um espanto: as respostas com as quais os professores justificam suas escolhas fazem referência a elementos didático-pedagógicos apenas no que concerne à formação inicial, mesmo assim com um papel extremamente formal ou burocrático, irrelevantes mesmo. Saberes da didática da Geografia não são explicitamente considerados como relevantes de um campo que muito tem a contribuir para fundamentar o trabalho docente. A exceção é a referência quanto a considerar o contexto e o saber do aluno, uma condição comumente citada em trabalhos dessa área – Cavalcanti (1998, 2002, 2008), Callai (2003), Castellar (1996, 2005, 2006), Couto (2002) e outros. Para esses professores, há indicativos de que os saberes, a contribuição de uma didática da Geografia para a escolha dos conteúdos e temas com os quais trabalham ou são irrelevantes ou são desconhecidos. Se os avanços da geografia acadêmica chegam com muito retardo à escola, parece-nos que os esforços da pesquisa e a formulação de indicativos e proposições ao trabalho docente no campo da didática da Geografia tampouco estão alcançando devidamente os professores.

A marca própria da geografia escolar, pelo que foi dito nas entrevistas, vai ancorar-se num conjunto de elementos, prioritariamente na localização das coisas, no mapa, confirmando-se um afunilamento da temática espacial apontada nas respostas dos questionários.

4- A aprendizagem

As noções e ideias dos professores sobre aprendizagem foi o que se procurou conhecer e interpretar com esse tópico. Apresentamos aos entrevistados apenas o tema aprendizagem como uma presença constante na escola atualmente, não só pela via dos documentos, orientações curriculares, mas também na formulação de suportes e metodologias que orientam o trabalho pedagógico (livro didático, projetos, artigos, revistas educacionais etc.), que inclusive apresentam-se para as diferentes áreas. Um pressuposto inicial é que a ideia de

aprendizagem deles teria influência ou marcaria sua compreensão sobre os conteúdos e sua prática, inclusive, aparecendo nas experiências relatadas e na observação das aulas.

O que observamos foi o mesmo processo de estruturação das respostas que formulamos na figura 2 (esquema das respostas), com os professores adotando o recurso de situarem-se no tema a partir de um comentário que resgata sua memória sobre o tema para depois acrescentarem elementos mais elaborados.

A forma mais comum e genérica de entrada no tema foi indicá-lo como processo, mas apenas isso, sem apontar os elementos constituintes dele. Essa compreensão como processo, ainda que vaga, sugere que o contato com o debate sobre aprendizagem tem marcado esses profissionais para a compreenderem como algo que não começa e termina com ele, sendo portanto, algo mais amplo e complexo do que o resultado expresso em provas e avaliações – diferente de uma concepção de educação que foi marcada inclusive por forte centralidade no professor. Houve o reconhecimento do limite da ação docente para a aprendizagem do aluno, claramente indicado pela Professora Isabella quando reconhece que:

[...] essa prática pedagógica, por mais pensada e refletida, ela não vai dar conta de todo esse processo de aprendizagem porque eu dou conta de uma parcela desse processo. O aluno, ele faz parte também desse processo e não é algo, vamos dizer, não seria imóvel, mas passível de ações, emoções e reflexões, que basta que o professor traga todo aquele cabedal, tenha todo aquele conhecimento pra que seja suficiente. Então, a escola hoje, deveria estar questionando mais, acho que todos nós, essa prática pedagógica. O que percebo é que a nossa prática como docente de um modo geral já não atende mais esse aluno.

Da mesma forma, o Professor Mauro, ao assumir sua condição de ser “o adulto da relação” estabelecida no processo ensino-aprendizagem com suas turmas, na educação fundamental, porque é assim que ele também se considera, concebendo a aprendizagem como um “ato” do aluno, lamentando em seguida que uma parcela grande deles não apresenta essa transformação. Ele faz uma ponderação que, a aprendizagem como está na escola hoje, “se for algo extremamente superficial, de presença, de um aceno, aí, do convívio social na escola,

estão aprendendo sim, mas não vejo que a escola seja um espaço pra isso”, então, “se o foco é a questão do saber, do conhecimento, a aprendizagem anda muito, muito, muito defasada.” O que há nessas falas são duas abordagens que melhor permitem dialogar com a ideia de aprendizagem, como processo, mas centrado no aluno, como uma ação a ser alcançada por ele, com a mediação do professor – sua prática docente – claramente voltada à promoção do conhecimento.

Uma terceira resposta, também partindo da noção de aprendizagem como processo, considerar que os alunos precisam ter alguns elementos básicos (conteúdos, vocabulário, estudos) que lhe permita “saber dialogar com o restante e saber caminhar” (Professor Bruno Salvatori), mas ele avalia que “hoje a escola trabalha com coisas muito pontuais, não dá pra trabalhar a aprendizagem meramente com o conteúdo escolar”, pois “existe uma aprendizagem para além da escola e que a Geografia não está conseguindo se apegar disso, se apropriar disso.” Ou seja, ele pensa que há elementos de fora da escola que precisam ser apropriados para que se promova a aprendizagem que interesse e atenda às demandas sociais da atualidade.

Nas demais respostas, vê-se um afastamento da compreensão esboçada até aqui, já que elas se caracterizam da seguinte forma: a aprendizagem como memorização de informações e do discurso feito pelo professor, que pode ser conferido na escrita ou na fala dos alunos posteriormente; a aprendizagem inerente à apreensão de um conteúdo, a aprendizagem de alguma coisa; a aprendizagem subordinada à apreensão de conteúdos filtrados pelos alunos como essenciais, guardados para aplicação na vida cotidiana.

No primeiro caso – da aprendizagem como memorização de informações, podemos discutir dois aspectos: o professor colocando-se como aquele que oferece informações e o aluno como o sujeito que manipula, classifica e relaciona essas informações apresentando-as, ordenadamente, em textos ou apresentações orais em debates e exposições; a avaliação subordinando a aprendizagem ao atendimento de requisitos para aprovação ou reprovação. Na dificuldade de responder, enquanto queria fazer a crítica à insistência das gestões da escola em estabelecer limites para aprovação/reprovação, desconsiderando a ação do aluno nas

atividades didáticas, a professora acaba apresentando a aprendizagem como conhecimento de algo (a matéria, o conteúdo) que pode ser aplicado no cotidiano, contendo também a ideia de aprender como a lembrança de algo, apesar de sua fala combater o ato de decorar. Assim, o papel do professor é empobrecido, esvaziado na relação ensinante-aprendiz, além do estudante carecer de orientações mais seguras para esse processo de conhecer. Some-se a isso o fato da avaliação aparecer atrelada diretamente à aprendizagem como mecanismo de controle e apresentação de resultados estatísticos sem a procura por qualificar adequadamente os percursos de conhecer (Professoras Sofia e Maria Eugenia). No segundo caso, a aprendizagem como ato inerente à apreensão de conteúdos é criticada pelo professor, que cita a naturalização dos conteúdos na escola e coloca as indagações que deveriam ser respondidas para discussão sobre o tema: “aprender o que, pra que?” (Professor Tulio). O que se pode deduzir é que o questionamento ainda coloca o conteúdo como objeto do processo de aprendizagem, quando o que deveria estar como preocupação central deveria ser o processo cognitivo em andamento, mobilizado e estimulado pelos conteúdos e pelas atividades propostas pelo professor, em sua ação mediadora. Por último, os conteúdos são assimilados e a apreensão das informações, após a aprendizagem, transforma-as em saber aplicado no cotidiano.

A aprendizagem deve de fato expressar-se no cotidiano como conhecimento encarnado pelos sujeitos, mas de maneira orgânica e significativa, refletindo a atribuição de sentidos para o pensamento que se estrutura, interpreta, descobre e explica o mundo a partir de um raciocínio espacial mais complexo, no caso da Geografia.

5- Para ser bom professor de Geografia

A abordagem daquilo que se pensa como necessário, ou o que se espera de um bom professor de Geografia é também um tema recorrente nas pesquisas e na produção teórica do campo da didática da Geografia, especialmente daqueles que abordam as questões da prática e

da metodologia do ensino. Invariavelmente, o tema articula-se com a questão da formação inicial e continuada e com a experiência. Isso acabou vindo à superfície na pesquisa, destacando-o na entrevista por entender que o professor, ao listar essas características que considerar fundamental ele revela, não só os atributos esperados na constituição de um profissional, mas de certa forma um conhecimento de si, de seu trabalho, dos contextos onde atua e das demandas que tenta responder com qualidade. A provocação feita nas entrevistas não tinha longa exposição ou divagação, apenas solicitava que expusessem, a partir de sua própria vivência, aquilo que se concebe como fundamental para ser esse bom professor, tanto como objetivos na graduação (teoria, métodos e princípios) quanto no exercício dentro das escolas. Para isso, era sugerido como referência aquilo que seria necessário – quais elementos, características, aspectos fundamentais, necessidades e práticas.

Cinco ênfases podem ser reconhecidas nas respostas dadas pelos professores. Elas não aparecem da mesma maneira, mas apresentam características comuns que podem ser agrupadas, conformando aspectos ou marcas em comum. Essas ênfases ou destaques são os seguintes:

- *Característica subjetiva e primordial*, fundante mesmo, como predicativo desse sujeito. Antes mesmo do papel e importância da formação (licenciatura), o elemento mais citado é o aspecto subjetivo, ao menos aparentemente, que é o “gostar de ser professor” e colocar pulsão e vontade no trabalho, sendo confiante de que vale a pena o seu dedicar-se. Isto é destacado por seis dos participantes da pesquisa. É o que predomina. Vejamos isso no seguinte quadro das falas apresentadas nas entrevistas.

– “Acreditar que pode instrumentalizar esse garoto pra mudar o seu entorno. Acreditar com compromisso” (Prof. Mauro) – “Cativar o aluno” (Prof. Abelardo) – “A interação com o aluno.[...] Ser professor não é um mero animador de sala de aula” (Prof. Bruno Salvatori) – “Primeiro tem que gostar.” (Professora Lisa)

- “Eu listaria também a questão de você ter um compromisso com aquele com quem você está transmitindo esse conhecimento social. Que muitas vezes se perde um pouco quando você pensa na coisa pública, na escola pública.” (Prof. Tulio)
- “Então pra ser bom professor você tem que ter vontade de ensinar né!” (Professora Maria Eugenia)

- *O preparo e a formação cuidadosa e sólida.* Esse aspecto aparece como condição inicial (preparo, domínio, qualificação), igualmente, para seis dos participantes da pesquisa, mas desdobra-se como um processo permanente de formação para o trabalho docente (leituras, estudos), tanto no aspecto específico da Geografia quanto no campo didático-pedagógico.

- “Acreditar significa também estar preparado pra isso, né”, colaborar para a formação do aluno (Prof. Mauro)
- “É fundamental a formação que ele tem, né, a qualificação” (Prof. Abelardo)
- “Reflexão sobre o lugar... formação e domínio do que está sendo apresentado.” (Prof. Bruno Salvatori)
- “Segundo, tem que estudar.” (Professora Lisa)
- “Leitura. O professor de Geografia tem que ler muito, tem que estar sempre estudando” (Professora Luciana)
- “a leitura” é brevemente citada (Professora Isabella)

- *O tema da linguagem: clareza e adequação.* O cuidado com a linguagem também surge como uma preocupação forte dos professores, ela é destacada por quatro deles, combinada com o querer ser professor e a boa formação. Essa linguagem está caracterizada por dois tipos de abordagem: a linguagem acessível ao aluno, favorecendo a comunicação e o

processo de aprendizagem; a linguagem conceitual, geográfica mesmo, que se traduza de forma compreensível para os estudantes.

- “o lado emocional” para poder dialogar com o aluno. (Prof. Abelardo)
- “... é uma pessoa dinâmica. É uma pessoa que sabe aproveitar o momento, sabe aproveitar o interesse da turma.” (Professora Sofia)
- “Você tem que se interar com a turma, falar a língua deles.” (Professora Gabriela)
- “Adequar o conteúdo teórico dando exemplo da atualidade.[...] conhecendo um pouquinho da realidade do aluno, adequar a linguagem.” (Professora Maria Eugenia)

- *Conhecimento sobre o aluno* – as suas perguntas, o seu entorno, seus interesses. Três dos professores assinalam a necessidade do professor buscar um conhecimento sobre os seus alunos, sobre a comunidade onde vivem e onde está situada a escola – conforme sua localização, característica e demandas. Para esses, é relevante como qualificativo do bom professor que ele tenha isso como profissional.

- “aprender a observar” o entorno, “localizar”.(Prof. Lisa)
- “Adequar o conteúdo teórico dando exemplo da atualidade [...] conhecendo um pouquinho da realidade do aluno, adequar a linguagem.” (Professora Maria Eugenia)
- “aprender com o aluno” (Professora Luciana)

- *Aprender conhecimentos novos, dominar novas tecnologias.* Dois professores salientaram o (re)conhecimento em relação a novos saberes e fatores que interferem e qualificam o trabalho do professor. O domínio dessas novidades, como as novas tecnologias, de teorias e descobertas pelo professor é um indicativo de um docente “antenado” com seu tempo e com as possibilidades de futuro.

– “Hoje é inconcebível, é impossível você não tá antenado, pelo menos ter uma noção de alguns elementos relacionados às novas tecnologias...”.(Prof. Mauro)

– “... vou dar um exemplo meu. Eu fui aprender informática, eu fui aprender a fazer filmagem.” (Professora Luciana)

– “Esse é meu eixo condutor: é partir pro lado emocional, tá sempre conectado com as coisas que estão acontecendo ao seu redor e trazer essas discussões pra sala de aula.” (Prof. Abelardo)

É claro que cada professor procurou formular sua própria lista daquilo que ele particularmente considerar como as melhores coisas que constituem um bom professor, contudo, com esse agrupamento de resposta, visualiza-se, no conjunto das opiniões declaradas, aqueles elementos mais comuns. Desse conjunto, duas respostas apresentam-se de forma diferenciada das dos demais e que chamam a atenção. Uma parte da resposta da Professora Luciana pressupõe, dentro da ideia de flexibilidade que ela defende, que o professor assuma um padrão de comportamento, de atitudes, a partir do qual ele dialoga com os alunos, mas com flexibilidade (no sentido de considerar situações de adequação com relação aos estudantes, em relação aos materiais que adota, diversificando-os e com os recursos que mobiliza), ou seja, seu padrão de comportamento não o engessa nem o torna totalmente previsível. A professora Isabella trata da resposta conforme a reflexão que exercita em seu ambiente de trabalho, focando a partir da ideia da prática pedagógica do professor, que ela denomina como “a alma” desse trabalho. Então, o fundamental é que o professor tenha leitura, reflita e saiba claramente os elementos que norteiam que orientam suas ações. É uma

resposta que não remete a ações específicas, pontuais, mas a uma compreensão geral, uma atitude primordial e fundante do ser professor. Qual seja: a de ser alguém, um profissional, que conhece o que faz sabendo os componentes diversos que norteiam o seu trabalho na escola (o científico, o cultural, o ideológico, o pedagógico etc.). Tem-se, portanto, uma compreensão na qual se torna pertinente a atitude docente para o objetivo do trabalho escolar – a aprendizagem. Isso pode ser encontrado, também, em Gurevich (2005), já que quanto mais referências, quanto mais diversificado os materiais e recursos que fundamentam a seleção de conteúdos e o trabalho docente, maior a possibilidade de melhorar a aprendizagem.

No conjunto, as condições para ser ou tornar-se um bom professor passa por aspectos de caráter subjetivo (valores, ações, compromissos) e por elementos atitudinais – aquilo que o professor faz e pratica na relação cotidiana na escola, não apenas com os alunos. É um dos temas tangenciais à pesquisa que foi preciso dar alguma atenção e não desprezar.

6- Relatando experiências

O pedido para que cada professor relatasse casos e experiências de ensino foi orientado, primeiro, para que narrassem situações que, na avaliação de cada um, merecessem ser registradas e contadas para outros profissionais, para licenciandos etc. Esses casos poderiam ser positivos, aqueles que produziram encantamento e boas lembranças ou o avesso disso, o relato destes como prevenção e alerta.

Com maior ou menor entusiasmo os casos foram contados, mas chamou a atenção o fato de algumas respostas encaminharem-se para experiências da professora na relação com os alunos (ter exercido influência, ainda que involuntária, na escolha da carreira do aluno na universidade), ou ainda serem citadas com extrema imprecisão (casos em que o relato não esclarece a ação do próprio professor e dos alunos na atividade – o que foi feito, os procedimentos adotados, como foi realizada – e nem mesmo o motivo inspirador da proposta ou o resultado final ficam claros). Talvez por isso, ao finalizar algumas entrevistas,

justificamos ao fim dela a esperança em contribuir para que o professor procure criar um procedimento de registro e memória de suas atividades, permitindo-lhe formar um acervo de experiências.

As experiências relatadas, em seu conjunto, permitem concluir que os casos apresentados como bem sucedidos, interessantes e criativos caracterizam-se como atividade extra, esporádica e descontínua. São momentos que, invariavelmente, contam com a participação de professores de outras áreas, de outros profissionais e personagens da escola, cujo resultado sempre tem um final destacado – uma exposição aberta à escola, a apresentação na própria turma para avaliação etc., a proposta demanda e consome trabalho e dedicação em tempo extra do professor e dos alunos, além de requisitar e mobilizar elementos de infraestrutura e mecanismos de gestão da escola (espaços, recursos materiais, procedimentos administrativos com transportes, autorizações etc.).

Esses trabalhos com atividades didáticas criativas, envolventes, constituem, então, vivências esporádicas, animadoras e reanimadoras da criatividade e do ânimo docente e discente. No cotidiano letivo, predomina mesmo é a aula com suporte no livro didático, na explanação de temas e exercícios. Outro aspecto, que nos chamou a atenção, é o fato dessas atividades muitas vezes “competirem” com os conteúdos formalmente previstos, no dizer dos professores, algumas das vezes implementar um trabalho dessa natureza significar excluir alguns conteúdos ou abrir mão de percorrer todos os temas dos livros didáticos adotados – o que os leva a enfrentar a cobrança dos alunos e das famílias pelo uso completo do livro didático. Concorrem para isso: a organização do tempo escolar e sua estrutura pedagógica e curricular; o tempo do professor e suas condições de trabalho; a carga horária da disciplina em confronto com o rol de conteúdos formais; a possibilidade de articulação entre os docentes, características das relações interpessoais internas à escola e ao grupo de professores; o componente do perfil individual de cada professor, com seu ânimo, temperamento e a própria maneira de assumir sua condição docente. Mesmo assim, fica explícito disso tudo que, é, sim, possível realizar tais coisas na escola, só que é preciso mudar as condições de funcionamento e trabalho.

Para conhecer com mais detalhes as experiências relatadas, pode-se consultar o material em anexo, contendo a íntegra das entrevistas, mas para apresentar um quadro que caracteriza os tipos de experiências relatadas listamos da seguinte forma:

- Seminários livres – em que o aluno escolhe seu tema a partir de um rol de opções dadas pelo professor. Exemplo: a pesquisa dos alunos sobre o Chile, da Professora Maria Eugenia;
- Trabalhos de campo – pela cidade, para visitar um sítio específico, uma situação ou fato ambiental (manguezal) etc. Exemplos: Pesquisa de Campo na Floresta da Tijuca e no Manguezal na Baía de Guanabara, Professoras Maria Eugenia e Luciana, respectivamente;
- Jogos de simulação – viagens imaginárias, como Volta ao Mundo, ou por regiões e países específicos, criação de cidades fictícias, jogos de RPG¹⁷ a partir de temáticas ou conteúdos específicos. Exemplos: a criação de uma cidade imaginária (Prof. Bruno), criação de um país imaginário combinada a um jogo de RPG (Prof. Abelardo); a visita a um país (Professora Lisa) nesse caso combinado com produção textual;
- Representações cartográficas com base temática fugindo das convencionais formas de apresentação – o Brasil representado conforme os times de futebol do Campeonato Brasileiro (Professor Bruno) ou com referências ambientais;
- Teatralização de um tema ou conteúdo – teatro dos astros, conflitos geopolíticos ou culturais, com relação à posse da terra etc. Exemplo: o projeto Brasil 500 anos (Prof. Mauro) e a atividade observada na aula da Professora Beatrice, junto com a Professora de Língua Portuguesa;

¹⁷ Do inglês *Rolling Playing Game* – São jogos em que se cria um cenário e se definem personagens, cada um com poderes, funções e habilidades específicas, que atuam conforme a coordenação de um mestre. A cada decisão dos personagens eles se colocam em situações novas, que exigem novas ações e resultam em consequências favoráveis ou não para os mesmos. É uma forma de jogo muito apreciado pelas crianças maiores e especialmente pelos adolescentes por permitir decisões imediatas, o exercício da criatividade e o caráter de imprevisibilidade conforme o andamento do jogo. Há formas diferentes de jogá-lo, seja com suporte em livros especiais para tal, em cartas e dados especiais etc. nos quais estão registradas as habilidades, as condições ambientais e as possibilidades de escolha.

- Produção textual orientada – confecção de livros, de cartilhas, de roteiros de viagem e diários, de jornais, de peças teatrais, também a partir de um tema relativo ao conteúdo da respectiva turma. Exemplo: os livros confeccionados pelos alunos da Professora Lisa, as redações dos alunos para o concurso sobre educação ambiental da Professora Luciana, o “Diário de viagem” solicitado pela Professora Sofia;
- Uso de tecnologia de informação (TI) e multimídia – programação de rádio interna à escola ou rádio *web*, confecção de *blogs* e apresentações de slides em *PowerPoint*. Exemplos: a pesquisa orientada pela Professora Sofia, a criação da rádio na escola (Professora Luciana), os slides do Prof. Mauro;
- Uso do vídeo e cinema para discussão e debate – a adoção desse recurso como opção motivacional para a apresentação de determinado conteúdo, como fonte de informação ou ilustração de um determinado tema, cuja complexidade e contradições possam ser exploradas. Exemplos relatados pela Professora Gabriela com uso de filmes nas aulas.
- Produção de material para divulgação ampla – murais, esculturas, paródias musicais etc., normalmente destinadas às feiras de ciência de cultura, festivais ou programação similar na escola ou até mesmo para eventos da rede de ensino. Exemplos: O projeto “A Cor da Cultura” (Professor Mauro), as fotografias do bairro (Professora Beatrice).
- Entrevistas com pais, professores e pessoas da comunidade – Exemplos: as entrevistas orientadas pelo Professor Abelardo e pela Professora Luciana.

Qual seria o limite da autoria docente que consta nessas atividades? Essa questão foi suscitada, porque dois dos professores destacaram o quanto tomam conhecimento de ideias de outros colegas e procuram adaptá-los conforme as turmas e os conteúdos que estão desenvolvendo junto aos alunos. A adaptação da viagem simulada pela Professora Sofia e o Prof. Abelardo, que, após citar o colega com quem troca ideias e inspirações, conclui - “É um trabalho legal! Mas fui eu que criei? Não fui eu que criei cara, sinceramente, não criei. Eu fui fazendo adaptações.” A importância e o papel da troca de experiência, a questão da autoria

docente e o registro e acervo de experiência merece uma pesquisa e atenção detalhada, não só para o geógrafo-educador, mas para todos os professores de maneira geral, constituindo-se interessante campo de atuação.

Por último, as ponderações sobre as experiências mal sucedidas, para as quais não foi dedicada muita atenção durante a entrevista, mas aqueles que o fizeram nos apresentaram uma compreensão e um olhar interessante sobre elas, destacando-se as falas de alguns professores. Primeiro a Professora Sofia, abordando aspectos gerais para a realização de atividades criativa ou motivadoras, considera “desesperadora” sua experiência com o sistema de recuperação vivido na escola, em função do próprio objetivo esperado, definido e da dinâmica vivida na escola – as condições de realização, e também os limites quanto aos recursos materiais e da demanda individual dos alunos. O segundo, Professor Bruno, entende que a falta de correspondência dos alunos não significa que a mesma não deva ser realizada, mesmo que entristeça, ela pode ser repensada em outros momentos. Isto não pode causar adoecimento do professor, o que ele chama de submeter-se ao “banzo do magistério”, certo sentimento de desistência e desalento, entregando-se à repetição e às formas burocráticas de conduzir as aulas. Eis esse trecho da entrevista:

Prof. Bruno Salvatori – [...] tudo depende do envolvimento que você tem com os alunos. Não vejo que nenhuma dinâmica pra fora seja ruim. Porque, sei lá, eu também sou um professor novo.

Manoel Santana – E alguma coisa que você fez e ficou chateado, triste: Pô eu planejei, fiz isso e não deu certo?

*Prof. Bruno Salvatori – Não. Quer dizer, sai triste porque a turma não deu a correspondência, mas não acho que a atividade não tenha que ser feita não. A vida de professor é assim mesmo cara! Tem que, é senão começa a dizer: a não vou fazer isso que não dá certo com meus alunos. E tal, você já começando a entrar num processo de... é o *banzo do magistério*, tá começando a ficar doente com a profissão. Você começa: ah, não vou fazer as coisas porque não vão dar certo, eu não estou nesse espírito ainda. Não é demagogia não.*

Outro aspecto avaliado por ele é que algumas atividades revelaram as dificuldades das crianças interagirem dentro de um processo de colaboração mútua, com organização e objetivos estabelecidos.

Depois, o Professor Mauro, que faz uma ponderação muito sensata, refletida, para o insucesso de algumas atividades sugeridas pelos professores quando não consideram adequadamente as condições efetivas dos alunos para alcançá-la – suas condições cognitivas, seu amadurecimento, seus recursos e seu tempo. Diz ele:

Você pensa um trabalho, idealiza um trabalho e ele não acontece, mas, às vezes, não acontece por você ter pensado alto demais. Você não ter levado em conta a capacidade, a competência daquele aluno, naquele momento.

O professor cita, como exemplo, um pedido dele para que fosse confeccionado um texto sobre o conteúdo dado em aula, em casa, para que depois pudesse ser ilustrado em sala na aula seguinte. O mesmo não aconteceu pelas limitações dos alunos, já que um número pequeno deles foi capaz de produzi-lo e selecionar as ilustrações. Na mesma linha de reconhecimento, está o relato da Professora Isabella sobre essas propostas didáticas, no seu exemplo, relacionadas à adoção de um livro paradidático.

7- Esperanças e expectativas

Esse tópico tem um caráter muito particular, pois considerá-lo dentro da pesquisa deve-se a uma expectativa também do pesquisador, que é estabelecer uma relação de colocar-se a serviço do aprimoramento, da melhoria da qualidade da educação e com a valorização da condição docente. Partimos da noção que, conhecendo as expectativas daqueles com quem dialogamos e procuramos conhecer torna-se possível apresentar proposições e arriscar caminhos possíveis. Por isso os colegas professores foram indagados sobre o sentimento que

carregavam ao participar de uma atividade dessa natureza, comumente, parte de outro universo de trabalho e não o do profissional da escola básica.

O foco da questão suscitava dois elementos fundamentais, o sentimento do professor ao participar da pesquisa e a sua expectativa com esse envolvimento.

O destaque foi o sentimento de colaboração e satisfação por oferecer elementos para o trabalho de pesquisa de outro profissional da educação. Houve até mesmo certa identificação com esse lugar de um educador que pesquisa, mas também um incremento na auto-estima, por ter sua voz considerada numa investigação acadêmica, a clara satisfação de ter alguém para quem falar e ser ouvido.

Houve quem declarasse nenhuma expectativa além de colaborar com a pesquisa ou só a ideia de ajudar alguém. Contudo, encontramos expectativas que se desdobram em possibilidades e consequências futuras: o enriquecimento pessoal e da prática resultante do diálogo e do retorno esperado da pesquisa; de sair de certo isolamento vivido na escola e o reaproximar-se das novidades acadêmicas e dos temas mais recentes – o que cumpriria um dado papel de formação. Outros deixaram claro esperar que da pesquisa resulte um diálogo mais frequente e interessado entre esses sujeitos docentes da escola e aqueles que se ocupam em investigar a Geografia ensinada e suas práticas.

3.5 - O Grupo Focal

Antes de ganhar importância metodológica como possibilidade dentro da pesquisa, a atividade denominada grupo focal surgiu como um passo intuitivo, segundo o qual a reunião dos professores participantes da pesquisa poderia ser um momento privilegiado de diálogo, para todos nós, e especialmente para eles, de onde talvez pudéssemos colher atitudes, informações e reações ainda não explicitadas ou enunciadas.

No Brasil, a aplicação dessa técnica aparece a partir dos anos 80, sendo já conhecida a aplicação dessa metodologia aplicada em pesquisas de opinião, na área de *marketing*, situação

em que serve para conhecer preferência de grupos de consumidores. É um recurso adotado, também, no trabalho com jovens, aplicado por educadores sociais que trabalham com movimentos sociais e atendimento à juventude em comunidades carentes, caso da ENSP-Fiocruz (Escola Nacional de Saúde Pública – Fundação Oswaldo Cruz), na área de Programas de Saúde. Em todas as leituras, ficou clara a contribuição da dinâmica do grupo focal à pesquisa qualitativa, bem como a validade da técnica como fonte de informação não diretiva, mas mesmo assim controlada. Os pesquisadores da ENSP-Fiocruz, Neto, Moreira e Sucena¹⁸ (2002, p.5) em trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais definem o

Grupo Focal como “*uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico*”. (grifo dos autores)

Além desses autores, encontrou-se um detalhamento da utilização de grupos focais na área da saúde, num trabalho publicado por Iervolino & Pelicioni (2001, p.116), no qual as autoras relatam que, na área da saúde, o grupo focal tem sido utilizado, por exemplo, como técnica de avaliação de material didático; como técnica de diagnóstico situacional entre outras experiências. Elas consideram que

[...] Como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal obtém dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo. O grupo focal tem sido utilizado internacionalmente para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; para o planejamento de atividades educativas, como objeto de promoção em saúde e meio ambiente; podendo ser utilizado também para a revisão do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁸ Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

Na pesquisa avaliou-se que os fundamentos dessa metodologia agregariam ao trabalho um bom aporte compreensivo, ainda mais que o grupo colaborador atendia aos pré-requisitos da dinâmica: ter algo em comum que os reunisse, a garantia de heterogeneidade, a possibilidade de haver debate e troca de opiniões, o número de participantes dentro do recomendado pelas experiências relatadas, o debate que favorecesse o aprofundamento de características e elementos levantados ou vivenciados pelo grupo. Com base na leitura sobre a metodologia do Grupo Focal é que foi elaborado um roteiro, prevenindo, conforme as orientações, para que pontos relevantes ao objetivo da pesquisa pudessem ser introduzidos ou recuperados na discussão, caso o grupo desviasse-se ou mesmo não os abordasse.

Grupo Focal: Roteiro da Atividade

O encontro para o Grupo Focal – GF – foi organizado tendo em mente os elementos que precisavam ser mais bem debatidos com os professores: a motivação inicial vinha das condições da docência e pelo fato da formação ter sido um tema destacado nas entrevistas. O primeiro tema conjuga aprimoramento e docência, o segundo sobre os conteúdos - combinando as escolhas realizadas e autonomia docente, o terceiro tópico em debate versou sobre aprendizagem e raciocínio espacial, o quarto momento da atividade destinou-se à formulação de uma proposta de atividade didática para uma situação cotidiana da sala de aula.

QUESTÕES PARA ATIVIDADE NO GRUPO FOCAL

1. Inspirados na leitura do texto previamente indicado

Como o professor aprimora o seu trabalho ao longo de sua trajetória profissional? Apresente uma ideia geral sobre essa questão e relate sua própria experiência nesse sentido (exemplos).

2. Sobre os conteúdos

A respeito dos conteúdos nós consideramos, com base nas entrevistas, que no cotidiano da docência cada professor(a) toma decisões e seleciona os conteúdos das suas aulas, tudo isso conforme os recursos que dispõe e o currículo da escola ou rede de ensino. Dessa forma, incluem a ideia de Geografia que acreditam. Como vocês realizam e avaliam essa autonomia nas suas aulas?

3. Sobre aprendizagem

Para que as aulas de Geografia na escola resultem no desenvolvimento de um raciocínio espacial, indique caminhos pedagógicos e elementos espaciais que podem contribuir para tal objetivo.

4. Decidindo e desenvolvendo uma situação cotidiana

Com base no material distribuído referente a um currículo e a um conteúdo de livro didático elabore uma proposta de atividade de ensino e apresente justificativas de cunho geográfico-conceitual e pedagógico.

5. Avaliando a atividade (Grupo Focal)

- Como se sentiu durante a atividade
- O que fez, viu e ouviu que destacaria
- O que leva pra si
- Sugestões

Todos os professores participantes receberam, junto com as transcrições de suas respectivas entrevistas um texto que trata do desenvolvimento profissional docente – *O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente*, Dias-da-Silva, (1998). Como já explicitado, o tema do aprimoramento profissional voltou para discussão com os professores colaboradores da pesquisa em função das características da

formação e da experiência apontadas nas entrevistas por vários deles. Além disso, foi opção começar o diálogo com um aspecto mais geral sobre a docência e a educação escolar, situando-nos num contexto amplo de atuação comum. Em seguida, propôs-se o tema dos conteúdos e das referências docentes porque, compõe o elemento central desse diálogo na pesquisa. Quanto ao tema da aprendizagem, o objetivo foi combiná-lo com o dos conteúdos e do desenvolvimento de um raciocínio espacial. A integração desses elementos teóricos e metodológicos oferecia a possibilidade de constituir um percurso de investigação que garante coerência com a educação geográfica que fundamenta desde o início a construção da tese. A identidade da geografia escolar pelo desenvolvimento de um raciocínio espacial construído, consolidado numa aprendizagem verdadeira dentro da educação escolar a partir de conteúdos de ensino fundamentados conceitual e metodologicamente nas categorias geográficas.

Por fim, saber como o grupo desenvolveria uma proposta de atividade didática para uma situação cotidiana na escola.

Elementos-síntese da atividade

Qual a intenção da questão sobre o aprimoramento docente no grupo focal e qual a contribuição esperada para a tese?

Como nas entrevistas, o lugar da formação, a referência aos conceitos e aos elementos teóricos foram tratados de maneira muito diferenciada entre eles, – desde o reconhecimento da formação inicial como marco fundamental até sua irrelevância completa em relação à prática na escola – a expectativa era que, ao discutir o aprimoramento do trabalho a partir dos referenciais oferecidos (a leitura e os elementos das entrevistas), essas duas maneiras juntassem-se, sintetizando referências acadêmicas e saberes da experiência. Outro mote para a pergunta é o tema da autoria docente – conforme já explanada no capítulo inicial e retomada nas entrevistas diretamente com os professores.

O debate realizado no grupo trouxe algum esclarecimento sobre a concepção desses professores, primeiro quanto ao papel da universidade, ou ao lugar ocupado por ela como representação social, como instância e *locus* de aprendizado para esses professores. Contraditoriamente, ao que se ouviu nas entrevistas, quando aos saberes da formação inicial atribuiu-se lugar secundário para as decisões na prática docente, esses professores, mergulhados na prática escolar, vivem com o desejo de a ela retornar, mesmo que relativizem aquilo que esperam da universidade. Do lugar da docência na educação básica a universidade é mirada no horizonte longínquo, onde estaria a possibilidade de respostas.

Ainda que não seja a unanimidade no grupo, a força como a questão colocou-se indica a relevância do espaço universitário para o aprimoramento e para a legitimidade da condição intelectual dos professores. A partir do tratamento dessa questão no grupo, torna-se possível discutir, também, a escola como campo intelectual legítimo para as questões da qualidade da educação, ou ainda, se esse aprimoramento deve ou precisa ser orientado pela erudição da academia ou pela intervenção criativa e fundamentada dos professores – e aqui não se está imputando nenhum estereótipo negativo à erudição acadêmica, apenas apontando um lugar de mais respeito aos saberes docentes. Mais ainda, confirma a perspectiva inicial de que a pesquisa ganharia mais legitimidade pela via do diálogo com os professores, conforme apontado anteriormente, especialmente pela forma como, frequentemente, esses profissionais tornam-se fornecedores de dados sem opinar ativamente no decorrer das pesquisas.

Segundo, quanto ao lugar da formação como referência, pode-se elencar uma série de aspectos oriundos desse diálogo com os professores:

- A formação universitária como base, mas relativizada frente à função social da Geografia na escola;
- A inaplicabilidade do teor academicista e dos conceitos da Geografia acadêmica diretamente na sala de aula;
- A discussão teoria-prática;
- O grupo permitiu entender que foi possível a esses professores, ao se depararem com as questões profissionais cotidianas, mobilizar um acervo de instrumentos intelectuais para

buscar respostas, ao mesmo tempo, a urgência e as condições objetivas de trabalho punha em relevo a prática instrumental, a vivência compartilhada e até herdada dentro da escola. O que se revelava dominante nas entrevistas era justamente esse aspecto da prática já enrustada no cotidiano da escola;

- O aprimoramento nos estudos, o retorno à universidade para cursos ficou compreendido como um “aprimoramento conceitual”, distinto do aprimoramento que se ergue do embate diário, das questões de negociações estabelecidas na escola e na própria aula. Essa necessidade de respostas imediatas requisita que o professor seja um profissional que pesquisa por sua própria conta e iniciativa;
- Para esse aprimoramento, no cotidiano da docência, um caminho que ficou apontado como suporte para essa busca permanente por melhorar-se e melhorar seu próprio trabalho é o da rede de relações estabelecidas no ambiente educacional, ou seja, dentro das escolas. Mesmo que explorado superficialmente, já que ficou limitado à troca e ao relato de experiência, ao intercâmbio de materiais didáticos e de leituras, tais relações têm um papel de bastante importância para os professores que destacaram essa vivência cotidiana antes até da necessidade conceitual;
- O conhecimento a respeito do aluno, seu meio socioambiental, suas especificidades como sujeitos e a consequente adequação de recursos e de conceitos representa um aprendizado que os aprimora, sendo apresentado como elemento importante para as decisões e escolhas desses professores. Desse esforço é que resulta um domínio que permite ao professor “saber a geografia que o aluno precisa” (Prof.^a Luciana), adequando o livro e a linguagem da aula às condições dos alunos;
- O que na tese tem sido chamado de condições objetivas de trabalho docente é um tema complementar que sempre deixa resíduos em nosso esforço de compreensão das escolhas dos participantes da pesquisa. Seja pela constatação muito evidente das condições de adoecimento dos professores em função do volume de trabalho que acumulam, do próprio ambiente interno das escolas – invariavelmente, marcado por imposições administrativas, diversidade e descontinuidades de projetos, processos avaliativos punitivos compensatórios, situações de violência etc. – e claro, as condições socioeconômicas

combinadas ao *status* social dessa condição docente. Metade dos professores presentes no grupo focal tinha histórico de tratamento antidepressivo e estresse, chegando-se ao afastamento das escolas. O efeito disso, mesmo para aqueles que podem não chegar ao quadro explícito de adoecimento é o que foi chamado de “burocratização” do trabalho docente, ou seja, o mero cumprimento de tarefas no interior da escola, uma convivência e ação limitada e limitante porque realizada a partir de certa desistência pela inovação e pela criatividade. Nas entrevistas isso chegou a ser chamado de “banzo do magistério”. Há muito para compreender e propor a respeito desse ambiente, para tanto, a compreensão ou pressuposto inicial é que essas condições de trabalho fazem parte das lutas corporativas de qualquer categoria de trabalhadores, a dos professores inclusive, portanto, precisam ser vividas pelos professores como defesa e proposição de uma educação pública de qualidade.

3. Conteúdos

- Com o tema dos conteúdos no grupo focal a expectativa de obter de forma a mais explícita possível – numa resposta submetida ao espaço coletivo – os elementos que mais balizam as decisões dos professores sobre os conteúdos, já fazendo as ponderações quanto aos currículos seguidos nas escolas e a autonomia relativa desse professor.

O que mais chamou a atenção é que apareceram, basicamente, dois tipos de respostas. O primeiro, claramente pensado de forma bem direta para o que fazer na escola, já o segundo, partindo de um pensar o currículo, sobre a finalidade da Geografia na escola para, depois, indicar os seus parâmetros de escolha, concebendo a autonomia dentro desse contexto e focalizando-a conforme as características da rede de ensino e da própria escola. Nesse, predomina a imediata referência a cortes de conteúdos, o livro didático combinado com saberes a respeito do aluno e a escolha de assuntos polêmicos ou novidades. No outro, a referência a questões de fundo político, do currículo, outras demandas para a educação global

do aluno e só depois as formas deliberadas de seleção e escolha dos conteúdos e os exemplos de procedimentos pedagógicos adotados. Em ambos os casos, o critério estritamente geográfico conceitual não apareceu – como categoria de análise e como método –, nem mesmo para justificar os cortes na lista de conteúdos no programa, dando-se apenas para reduzir o volume de trabalho e a reincidência dos temas em mais de uma disciplina.

4. Aprendizagem geográfica

A seleção justificada dos conteúdos e a proposição de atividades e procedimentos de ensino-aprendizagem estariam incompletas se a isso não se aliasse um balanço dessa aprendizagem como o desenvolvimento de um raciocínio próprio do ponto de vista da Geografia. Por isso tínhamos a questão colocada para debate esperando que os professores deixassem claro quando seus conteúdos e procedimentos resultariam em algo identificado como leitura da espacialidade. Afinal, quando e por que tais propostas são Geografia e possibilitaria um pensar como tal?

Como determinante para que o trabalho seja mesmo geográfico, os professores indicaram, primeiramente, o mapa e a localização, depois, os conceitos de lugar e paisagem aparecem como dominantes nas referências do grupo. As atividades de observação e representação ganharam relevância como caminhos para conduzir esse aprendizado, havendo o relato de algumas experiências pelos participantes do grupo focal (exploração dos pontos de referências, maquetes, entrevistas, simulação de mapas etc.). O procedimento de observação, segundo os professores, permite que sejam vistos os temas da aula na paisagem – o subdesenvolvimento, a globalização – além de oferecer elementos de comparação e reconhecimento de características no espaço vivido. Em relação a essas observações feitas no grupo, uma das participantes, Professora Isabella, diz compreender que a exploração nas aulas de trajetos, distâncias e fronteiras vivenciadas pelos alunos “são um material riquíssimo para trabalhar com Geografia”, já o Professor Mauro destaca que as atividades com base na noção

de paisagem contemplam um trabalho que pode ser chamado de geográfico, pois da observação da paisagem “você pode compreender melhor o lugar”.

Para situar essa aprendizagem no contexto da geografia escolar, como faz a fala da Prof.^a Isabella ao afirmar antes que “[...] a aula de Geografia, na verdade, não está a serviço da Geografia, está a serviço da educação”. Esse pensamento orienta a reflexão sobre a participação da Geografia na educação escolar, de onde se pode pensar e definir a função dela no contexto. Feito esse posicionamento, os conceitos geográficos a serem trabalhados podem ser diferentes, conforme o ano e a turma, mas *o onde* é que determinaria a condição geográfica do trabalho do professor. Completando as citações dos conceitos, o espaço compreendido como algo mutável ancora as referências de um dos professores (Professor Abelardo), que recorre às suas leituras da formação inicial para justificar esse parâmetro, segundo ele necessário para estimular o aluno e tentar compreender as transformações ocorridas.

Essa noção sobre o *onde* ganha força na discussão como aspecto que orienta e deve ser buscado para um trabalho típico de Geografia. Ao longo das falas esse *onde* virou paisagem, lugar, espaço, fronteira, distância e trajeto, sendo possível demonstrá-lo na adoção do mapa, da representação, tanto num aspecto criativo e simulado quanto nas situações reais conhecidas pelos alunos. Esse *onde*, concluiu-se, não indica apenas um *topos*, um endereço, mas tem uma lógica relacional. Tanto as relações entre os fatos ou elementos estudados de uma dada paisagem, mas também a relação dos próprios alunos com aquilo que ele conhece e investiga, já que a percepção daquilo que é aprendido altera as atitudes, o pensar e ações a respeito do objeto que se tornou conhecido. O interessante dessa compreensão é que de alguma forma essa localização sugerida pelos professores quer escapar de uma tradição discursiva na geografia que se restringia ao topológico. Esse debate foi estudado e debatido com detalhes por Santos (2002, p.23-24) em um trabalho que procura renovar o debate epistemológico em torno do conceito de espaço. Será possível aprofundar mais essa reflexão adiante, mas vale destacar a seguinte passagem:

Se como afirma Lefebvre (1979, p.34), “No princípio era o Topos”, ou em outras palavras, a identidade do indivíduo realiza-se na construção da identidade dos lugares, podemos afirmar que o cultural da humanidade é, entre outras coisas, a construção de sua geografia. [...] Onde? Eis a pergunta central do discurso geográfico. Respondê-la, por sua vez, tratá, sempre, as marcas pessoais de quem o faz e, por conseguinte, a dimensão cosmológica em que se insere a construção do questionamento.

O que reconhece e compreende dessa articulação entre o *onde* dos professores e as idéias do autor é a percepção que, de alguma maneira, o espaço geográfico que subjaz a referência desses professores não é um espaço sem sujeito. O resultado de uma aprendizagem geográfica dá-se com uma releitura do aluno sobre sua comunidade, seu bairro ou a sua cidade, conforme seja o trabalho desenvolvido. O que pode chegar na intervenção do aluno em algum tipo de situação, seja com ações práticas (mobilizações, reivindicações) ou na disseminação das formas de conceber o vivido da própria comunidade quando o aluno divulga nela o saber aprendido nas aulas e nos trabalhos da geografia escolar.

A leitura de mundo pela aula de Geografia torna possível a releitura do lugar do próprio aluno no processo contínuo de aprendizagem. É uma constatação do grupo focal que acaba combinando com a fala da entrevista da Prof.^a Maria Eugenia, quando entendia que esse aluno leitor do mundo passa a poder interferir e atuar na sociedade, vindo daí uma contribuição primordial da sua aula na escola.

5. A atividade formulada no grupo focal

Para complementar as intervenções dos professores no grupo focal houve ainda a elaboração, por eles, de uma sugestão de atividade didática. A natureza da atividade pressupunha a formulação de procedimento didático que contivesse os elementos discutidos pelo grupo, bem com a proposição fundamentada dos conteúdos geográficos e dos elementos pedagógicos, qual seja: uma base de cunho teórico e metodológico da Geografia e uma justificativa para o procedimento didático adotado como favorável ao processo de aprendizagem.

Ao oferecer os recursos para a atividade foi considerado o quanto, no cotidiano, convive-se com os currículos das escolas ou redes de ensino, quer se queira ou não, tem alguma importância para aquilo que é praticado nas salas de aula; e também se levou em conta o poder dos livros didáticos, tão citados, tolerados e/ou valorados pelos professores.

Foram disponibilizados materiais de suporte para a elaboração da atividade pelos participantes. Divididos em duas equipes, cada uma recebeu fragmentos de livros didáticos. Uma contendo o tema “A natureza, seus recursos e os problemas ambientais”, do livro *Geografia, Construindo Consciências*, destinado ao 6º ano e, junto, fragmentos do projeto político pedagógico de uma rede municipal de ensino. Outra equipe, com fragmento de livro do 9º ano, com o tema da “Produção de Energia e impactos ambientais” e o documento de orientação curricular de outra rede municipal de ensino. Esse material oferecido visava indicar o tema, mas também outros materiais de referência curricular, todos para livre decisão no modo de uso e abordagem por cada equipe, que deveria formular a atividade definindo os procedimentos, os recursos e justificar as decisões com argumentos geográficos e pedagógicos. O livro como suporte imediato mais comum nas escolas e os documentos curriculares como balizadores formais do trabalho nas redes de ensino. A partir dessas bases é que as atividades deveriam ser elaboradas e sugeridas.

A equipe que trabalhou no material do 6º ano focou o tema propondo uma atividade que iniciava com pesquisa e seleção de rótulos de mercadorias; no segundo momento, a identificação das matérias-primas num quadro demonstrativo; depois a classificação dos recursos renováveis e não-renováveis utilizados. Na quarta etapa, uma ampla discussão dessa relação consumo-consumismo e questões energéticas e ambientais partindo de situações locais.

A segunda equipe optou por desenvolver a atividade sobre produção de energia, escolhendo partir de recurso multimídia, o filme *Narradores de Javé*¹⁹, do qual se construiria o debate sobre a questão da matriz energética, o aumento de consumo, o consumismo e a responsabilidade social sobre o tema. Para concluir a atividade, o grupo sugere a elaboração de um mapeamento de impactos ambientais e sociais relativos à construção de usinas

¹⁹ Filme brasileiro dirigido por Eliane Caffé, distribuidora Lumière, 2003.

hidrelétricas. Para esse segundo o grupo, ficou clara a justificativa geográfica, que “ela parte de uma abordagem da ação antrópica sobre os locais onde tem a construção de hidrelétricas”.

No resultado alcançado do que foi elaborado e proposto houve certa insegurança dos participantes na defesa ou na crítica quanto ao fundamento geográfico da atividade proposta, já que o conteúdo central de cada uma não foi ressaltado pelos participantes, ficando a impressão de que o tema fez-se presente pela própria força do material recebido. Somente depois da exposição das atividades para todo o grupo é que a centralidade temática da atividade foi alvo de atenção e apenas quando os participantes foram questionados sobre o *onde* e como ele estaria presente nas atividades é que uma suposição foi apresentada. Segundo as equipes, ele estaria garantido, na atividade proposta pelo primeiro grupo na localização do tema discutido nas situações da comunidade e, na trabalho da outra equipe, no mapeamento solicitado sobre os problemas sócioambientais. No primeiro caso, o raciocínio espacial dar-se-ia articulando o local e o global e, no segundo, pela via da representação. Contudo, essas declarações foram feitas sem muita convicção pelos participantes, numa discussão muito breve e sem aprofundamento.

6. A avaliação da atividade pelos professores

A avaliação da atividade Grupo Focal, pelos professores, foi elogiosa, destacando-se o ambiente de receptividade e colaboração. Desse ambiente, as colocações de cada um foram ocorrendo sem resistências ou receios, a troca de experiências e ideias tornou-se profícua. Destacou-se o sentimento de bem-estar por participarem de atividade no ambiente da universidade, universo com o qual os professores esperam ter mais vínculo, permanecendo o diálogo e o contato do grupo, de alguma forma, como um desejo futuro.

Além dessa avaliação da atividade do Grupo Focal, é possível destacar uma contribuição para o objeto da tese, à medida que no espaço coletivo os professores puderam confirmar entendimentos comuns que justificam as eleições de conteúdos, como a preocupação com o saber dos alunos, as referências ao tempo de formação, além de elaborar e

debater conjuntamente as idéias sobre a localização, e, por fim, também divergir sobre as diferentes maneiras do aprimoramento docente ao longo do trabalho e as formas de enfrentar as dificuldades cotidianas e conviver com elas.

3.6 - A Geografia viva na escola – as observações

Retomando o trecho da metodologia da pesquisa, a observação direta das aulas dos professores insere-se no caminho metodológico escolhido, por meio do qual se propôs o exercício compreensivo analítico da geografia escolar, suas marcas e especificidade, conforme as referências docentes. O objetivo das observações foi conhecer e vivenciar a aplicação das escolhas e decisões dos professores em seu momento de grande relevo que é a aula. Entendendo-se que a prática do ser professor antecede e transcende a hora da aula, mas é nela que se promovem as escolhas, as ideias, assim como tem lugar, as atividades que devem resultar em aprendizagem significativa.

Nas observações, realizadas com dez (10) das pessoas entrevistadas, seguimos uma ficha (Anexo 3) previamente definida que continha:

1. A programação do(a) professor(a);
2. Os procedimentos e estratégias;
3. O tema-conteúdo da aula;
4. Os recursos e instrumentos adotados;
5. Tratamento dos conteúdos e conceitos;
6. Comunicação (professor-aluno);
7. Orientação de aprendizagem explicitada;
8. Objetivos conferidos (durante e/ou ao fim da aula).

A observação dessas aulas, num conjunto de 19 encontros com os professores e 41 aulas assistidas, não se separa dos demais momentos da pesquisa, nos quais se procurou conhecer os referenciais a que recorrem para decidirem sobre os conteúdos das suas aulas e por que os consideram geográficos. Acontece que, além de selecionar e decidir sobre os mesmos, os procedimentos didáticos desenvolvidos e os discursos enunciados com e para os alunos ganham força, marcando, inevitavelmente, a educação geográfica daí resultante, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio espacial desejado.

Como as referências declaradas poderiam ser visualizadas na atividade docente? Quais atividades põem-se em curso fariam que a aula de Geografia de fato resultasse em um aprendizado próprio e, ao mesmo tempo, integrado aos processos educativos globais da escola?

Importante começar pelos temas-conteúdos encontrados nas atividades em curso, pois as aulas foram observadas no transcorrer do ano letivo (2008-2009), para indicar os primeiros elementos alcançados na investigação. Observe-se que, na maioria dos casos os conteúdos-título das aulas não fazem referência alguma a nenhum conceito ou categoria geográfica, sendo os mesmos referenciais metodológicos para a aula. Foram dominantes eventos, situações e classificações temáticas. Mesmo apresentando vocabulário comumente presente nas abordagens da Geografia, apenas os conceitos de região e paisagem tiveram lugar. O primeiro, sete vezes, e o segundo, uma vez apenas, contudo, apenas na questão da paisagem percebeu-se o conceito orientando os procedimentos da aula.

A temática regional foi percorrida sem que o conceito região desse o tom daquilo que se pretendia conhecer – as características regionais diferenciadas, os processos de ocupação do território etc. –, destacando-se a apresentação de informações para solução de atividades ou para comparação com espaços conhecidos pelos alunos. A ideia de região chegava definida aos alunos, cujas respectivas características, mesmo quando se estimulava a pesquisa delas pelos alunos, apareciam já com certo acabamento ou tratando de detalhes específicos das mesmas – as características dos rios, por exemplo. Mesmo sendo exploradas como

informação para estabelecer relações com o cotidiano, articulando-as umas com as outras, elas eram temas para assimilação, informação para manipulação pelo aluno.

No caso do tema da paisagem, havia uma previsão deliberada de provocar a compreensão partindo do conceito como paisagem percebida e vivida. Desse marco, os alunos eram estimulados a reconhecer elementos, forças, agentes relacionados às paisagens visualizadas nas ilustrações. No diálogo, à medida que a professora apresentava aos alunos imagens diversas, eles confrontavam informações próprias com as noções introduzidas pela professora, que requisitava deles comparação e analogia com elementos da paisagem local.

Esses temas-conteúdo foram tratados ou abordados de diferentes maneiras, conforme as turmas e o próprio estilo do professor, mesmo assim, observava-se que a relação de causa e efeito como fio condutor não era adotado pelos professores. O **tratamento** que mais ocorria era a apresentação e abordagem dos conteúdos e conceitos articulando-os uns com os outros, permitindo uma compreensão relacional dos processos e fenômenos implicados no tema da aula. Completando este ponto, o estabelecimento de relação com o cotidiano do aluno foi outra orientação presente no tratamento conferido pelos professores aos temas de suas aulas, uma dimensão defendida como essencial para diversos autores (Cavalcanti, Kaercher, Gurevich, Pontuschka), que insistem na consideração para com o saber do aluno, suas representações sociais. Em seguida, é preciso que os conteúdos sejam problematizados, partindo-se das compreensões de senso comum para, depois, tratá-los conforme os enunciados geográficos.

Interpretando essas escolhas e práticas docentes, pode-se retomar a contribuição de Gurevich (2005. p.106), para quem a seleção e organização dos conteúdos não é uma operação independente do tratamento e das possibilidades didáticas, tendo em vista uma melhor aprendizagem. Com essa inspiração, é que o esforço compreensivo para os **procedimentos**, as **estratégias** e as **orientações** adotadas pelos professores ganha destaque.

A forma mais presente e repetida de procedimento durante as aulas foi a exposição oral, já que, praticamente, metade das aulas transcorreram por esse modo, seguido de perto pela produção de resumo do livro a partir da leitura. Aliás, foi marcante como o livro didático

orienta as ações docentes e discentes na maioria das aulas assistidas – confirmando a leitura obtida nos questionários e nas entrevistas.

O terceiro modo mais comum de estratégia mobilizava os alunos com debates e discussão em sala, com a realização de alguma atividade individual e/ou em grupos. Nesse último caso, havia a formulação, pelo professor, de alguma tarefa que não fosse apenas responder exercícios do livro, como a elaboração de símbolos para uma representação cartográfica, a redação de uma história em quadrinhos (as marcas do capitalismo e a questão do consumo), a localização de eventos e processos em mapas (fuso horário, colonização na América) e a escrita de um roteiro para pesquisar o tema fora da escola (o uso das rochas).

Buscou-se reconhecer, na observação, os modos de orientar essas atividades pelos professores. Afinal, a criação de situações-problema, a solicitação de trabalhos e textos, precisam ser acompanhada de orientações claras e comandos definidos para que os estudantes de diferentes faixas etárias e condições possam realizá-las. O que mais se registrou durante o processo foi a orientação da leitura do livro didático pelos professores, que podia ser conduzida a partir de algumas questões-roteiro ou mesmo de um passo-a-passo combinado com a observação de imagens e mapas.

Noutros casos, os alunos eram estimulados a estabelecer correlações entre os processos, fenômenos ou fatos daquele tema e, em seguida, registrando esses passos, apresentar algum tipo de produção ao professor. Em duas situações, os professores apontaram a localização de algum aspecto ou característica do tema abordado na aula, seja durante seu diálogo com os alunos, seja propondo a localização pelos estudantes com uso de mapas ou por relato descritivo. Por último, houve caso em que se lançavam desafios para que, a partir da leitura ou pesquisa desenvolvida, os alunos retornassem com suas conclusões para o professor.

Ao conferir o alcance dessas estratégias para o objetivo das aulas, nota-se que foi lançado mão, principalmente, do registro escrito (resumo, exercícios, textos etc.) e do uso do mapa. Este último, sempre aliado à ideia de representar e localizar as questões, ou aspectos delas, que haviam sido tratados durante as aulas. Além disso, a arguição oral foi outro recurso

muito adotado para conferir o *feedback* da turma, tanto ocorrendo ao longo da aula, como na forma de revisão para concluir aquele encontro.

Como já registrado anteriormente, a respeito de temas complementares, adjacentes e tangenciais ao nosso trabalho, muitas situações vividas no processo da pesquisa, especialmente no momento da observação das aulas, provocaram espantos, chamaram a atenção. Como foram observados professores e salas de aula em lugares e contextos muitos diferenciados, mesmo que a escala fundamental tenha sido a Região Metropolitana do Rio de Janeiro – uma pequena parte dela –, a localização das escolas (vide figura 1) e o respectivo ambiente que as cerca (natural e socialmente falando) e, ainda, as condições de trabalho e estudo em cada uma delas tiveram de ser registrados.

Questões de ordem disciplinar e de gênero, já que, em algumas escolas, a presença das meninas era muito superior a dos meninos; os casos de distorção idade-série; as formas de tratamento entre os estudantes; a comunicação professor-aluno com variadas nuances e posturas; as distintas e desiguais salas dos professores, e ainda, os aspectos da gestão da escola compõem uma lista de indagações que, mesmo não tratadas nesse trabalho, despertaram nossa curiosidade. São mais do que indícios desse mundo complexo e multifacetado que é a escola e a vida docente. Quiçá, possam retornar nos diálogos futuros com outros educadores.

O que foi clarificado, na exposição das referências dos professores sobre os conteúdos de ensino, desde os questionários, passando pelas entrevistas e observações e fechando com o grupo focal, é que cada profissional define suas escolhas por algumas balizas comuns (saberes da formação, livros e recursos didáticos etc.), e, outras, por critérios e experiências individuais, conforme seus contextos de vida e atuação profissional. O que os professores ofereceram no processo da pesquisa revela bastante dos elementos que marcaram suas histórias de formação (suas leituras e autores, seus professores), certa avaliação da pertinência dos respectivos contextos formativos diante de suas histórias profissionais, além de suas próprias histórias discentes. Esses critérios de escolha, discutidos mais amiúde no próximo capítulo, relatados com diferenças pelos professores, nem sempre estão explicitamente consolidados e fundamentados, nem em saberes da ciência geográfica muitas vezes

tangencialmente citados como justificativas ou fontes, tampouco embasados pedagógica e deliberadamente numa concepção de aprendizagem e educação. Este fato, confirma-se nas observações das aulas, algumas delas apresentando situações pedagogicamente mobilizadoras, e, outras, esboçando o peso do livro e da tradição curricular. O grupo focal serviu para indicar temas e opções relevantes, revelar expectativas e pôr no horizonte uma ideia comum sobre a aula de geografia que retoma a localização como desafio, mas superando a mera topologia e relativizando o *onde* também em sua dimensão sócio-histórica conforme a espacialidade que lhe é subjacente.

Este é o conjunto de elementos interpretados e analisados na pesquisa, favorecendo a compreensão dos referenciais dos professores para a distinção da Geografia no currículo e na educação das pessoas. Um movimento que leva a refletir sobre qual seria o pensamento que se forma sobre o mundo e qual a percepção que se produz sobre a espacialidade dele a partir da aula de Geografia assim concebida e praticada pelos professores e seus alunos.

Capítulo 4 - Tecendo análises e compreensões

4.1 - Problematizando a leitura

O esforço de análise desempenhado proporciona uma leitura dessa geografia vivida e praticada na escola, cuja clareza disciplinar (como Geografia) e pedagógica (como processo e perspectiva de aprendizagem) mais do que em documentos curriculares oficiais, encontra-se nas referências dos professores e está orientada pelas por elas. Como estudo compreensivo analítico, queremos desenvolver uma tese propositiva como fio condutor do trabalho, mas com atenção aos contextos no quais se pratica a educação geográfica escolar, ponderando as bases conceituais e os recursos dispostos, acessíveis e manipulados na realidade escolar, trazendo uma contribuição nesse repensar dos referenciais que podem demarcar a especificidade da contribuição da aula de Geografia e estimular a aprendizagem. Por isso, o ponto de partida são as questões-chave: Haveria uma identidade, uma especificidade da aula de Geografia na educação escolar? O que pensam os professores de Geografia quando elegem os conteúdos de suas aulas? Qual o significado dessas escolhas docentes para a educação geográfica que se promove? As respostas possíveis para tais questões devem oferecer os caminhos pelos quais se compreenda como a espacialidade do mundo torna-se acessada, interpretada pelo sujeito aprendente e formulador de um raciocínio espacial.

Investigando a relação dos elementos teóricos da ciência geográfica atinentes às questões do ensino escolar, visando uma educação geográfica, percebe-se que essa articulação pode ser encaminhada por duas perspectivas.

A primeira é a do conceito de transposição didática, que elucida elementos de ordem epistemológica, já que, na dimensão da prática docente e na formação de professores, a passagem do domínio teórico acadêmico para o campo educacional é tensionado, ora pelo modo possível de conhecer (a relação sujeito-objeto do conhecimento), ora pela finalidade desse conhecimento alcançado, desenvolvido, divulgado. Todavia, há que se considerar que esse conceito, formulado por Chevallard, foi elaborado no campo da matemática – seu

interesse era compreender como o conhecimento matemático tornava-se conteúdo escolar. Isso exige a necessária leitura da diferença entre as questões de metodologia e epistemologia no que diz respeito às ciências humanas, que é o caso da Geografia. Mesmo assim, pelo debate e pela reflexão possíveis sobre importantes questões epistemológicas, que podem ser mediadas pela noção de transposição didática, vale considerá-lo como relevante para licenciandos, professores e pesquisadores do campo do ensino da Geografia. Excluir essa possibilidade de debate é mais prejudicial do que realizar as ponderações e ajustes teóricos referentes à Geografia. Uma posição que é distinta daquela enunciada por Lestegás (2002), que vê incompatibilidade para pensar a geografia escolar a partir da transposição didática. Para ele, o fato de o conceito ter sido formulado a partir da matemática inviabiliza a contribuição para o campo geográfico por causa da constituição dos dois campos do conhecimento.

A segunda maneira parte do conceito de recontextualização, já que as definições curriculares, como produção social discursiva, representam a eleição de saberes, conceitos e práticas históricas tornadas conteúdos para o desenvolvimento da educação escolar, o que esclarece elementos de ordem sociológica (Lopes, 2007). Essa abordagem permite a compreensão do papel, do poder e da ideologia dos agentes recontextualizadores que escrevem e legitimam os currículos, sejam eles o Estado, a autoria dos livros didáticos, os próprios professores etc.

Ambos os conceitos – transposição didática e recontextualização – trazem possibilidades de informar e oferecer compreensões para decisões de ordem pedagógica, bem como instrumentos teóricos com os quais os conhecimentos da formação inicial, os saberes da ciência geográfica, podem tornar-se conteúdos de ensino-aprendizagem. Ao longo do trabalho a noção de transposição didática parecia tornar-se mais sedutora para compreender as bases teóricas da geografia escolar, em especial, quando os professores acionavam lembranças conceituais, autores e leituras da formação inicial. Também quando a tese em andamento exigia a compreensão dessa relação geografia acadêmica e geografia escolar. Contudo, as condições, nas quais os professores operam o livro didático e as relações deles com os mecanismos de controle do currículo (as práticas gestoras da escola, as avaliações externas, os

parâmetros e orientações etc.) colocavam em relevo as compreensões da recontextualização. Daí, emergem questionamentos a propósito de como esses professores dialogam com os múltiplos agentes recontextualizadores enquanto, ao mesmo tempo, poderiam ser, eles próprios, um desses agentes. Importante considerar, também, nesta categoria os professores que os formaram na Universidade.

4.2 - Tensões revividas no diálogo

As maiores tensões vividas no processo – junto com os professores – exigiam um distanciamento quase impossível, pelas condições e vínculos existentes por atuar no campo do ensino de Geografia. Há um tempo permitia cumplicidade, noutro alertava para a influência de convicções e opções já desenvolvidas no trabalho docente que, inevitavelmente, marcam as investidas no exercício da pesquisa. Uma contradição discutida e analisada nas entrevistas, quanto à divisão do trabalho intelectual entre professores da academia e da educação básica, emergia constantemente desse diálogo. De que maneira pensar a condição de autoria como possibilidade igualitária e comum? Outra tensão, ainda nesse diálogo, dever-se-ia às expectativas pressentidas, explicitadas ou descarregadas nessa relação que se queria de cumplicidade, porém que se estabelecia de lugares sociais distintos. Era preciso, então, com frequência, pensar que se alinhavam responsabilidades distintas (de professor, pesquisador e formador), numa relação de pesquisa que se tornava indissociável de uma representação social que o ambiente da universidade imprime junto aos profissionais da educação básica. Elementos que, de certa forma, ampliavam a força da intencionalidade daquilo que é pano de fundo da pesquisa: como melhorar as nossas aulas de Geografia?

Algumas instabilidades foram repensadas e enfrentadas ao longo do processo, seja por tocarem em pressupostos da investigação que iam sendo questionados, por colocarem opções discordantes, seja por anunciarem elementos imprevistos. Para esta primeira instabilidade, o enfoque disciplinar, houve necessidade de justificá-lo à medida que se discutiam os propósitos

da tese e a questão da interdisciplinaridade anunciava-se. Mesmo reconhecendo a importância dessa abordagem para a educação contemporânea, foi mantido o caminho da contribuição da geografia escolar. O mesmo se passou com o tema da desdisciplinarização da escola levantado por uma professora, no qual reconhecemos uma questão tangencial ao projeto que desenvolvíamos, já que ao menos em algumas propostas de ensino, isso vem ocupando lugar. Outro tema de permanente tensão era o da relação teoria e prática, especialmente, num trabalho que, esperamos, se quer propositivo. Ainda mais que esse debate aflorava com força nos questionamentos sobre a relação da universidade com a escola básica, uma relação comumente anunciada como desigual ou distante, tendo reflexos na representação intelectual do docente e na sua capacidade de responder, com legitimidade, à vivência cotidiana escolar. Essas tensões e instabilidades exigiram abertura e persistência, mas elas deixam resíduos, no sentido explorado por Hess (2005). Esses “resíduos”, segundo esse autor, mesmo quando descartados nas escolhas durante uma pesquisa, não desaparecem, agrupando-se na periferia dos enunciados e proposições, esperando retomar o cenário.

As tensões dizem respeito aos momentos em que, no projeto da pesquisa, nas decisões sobre conceitos, métodos e demais escolhas, surgiam elementos e falas desestabilizadoras. Inicialmente, o fato de propor uma tese cujo foco está na disciplina escolar Geografia, parecendo anacrônico e descontextualizado. Dois recursos foram importantes para reafirmar a pertinência em permanecer no caminho da identidade da geografia escolar: primeiro, a compreensão de que a interdisciplinaridade não torna equivocada a questão proposta; segundo, que as experiências relatadas e as falas docentes trouxeram evidências de que, mesmo na escola disciplinar de hoje, é possível experiências integradoras que valorizam a aprendizagem.

O tema da relação teoria e prática trazia, para a investigação, uma instabilidade constante no processo. Essa presença marca a pesquisa pela fala dos professores colaboradores, quando eles se referem aos elementos constituintes da formação que interferem nas suas decisões e escolhas – casos em que a formação distancia-se e é desvalorizada. Dessa falas, o que se observou foi a reprodução de um pensamento que ainda fragmenta teoria e prática, separando formação e práxis docente, o pensar e o elaborar

propostas do fazer pedagógico. Nesse campo, a distância reclamada entre as concepções, as práticas universitárias e o mundo das escolas de educação básica serve de justificativa e conforma o pensamento desses profissionais. A relação teoria-prática, que exerce tensão permanente no processo da pesquisa, está presente desde o primeiro olhar para o tema e o contexto da questão da tese. Está presente, ainda, no objetivo de compreender a identidade da geografia escolar e oferecer recursos para a seleção e abordagem mais segura dos conteúdos escolares. Essa contribuição para a ação docente é de fato a intervenção esperada da pesquisa para a aula de Geografia, a realização da relação teoria-prática, é o momento de exercer a concepção teórica de *intervenção*, conforme a perspectiva socioconstrutivista, com a *intervenção* possível na aula de Geografia com os professores. Nessa contribuição, teoria e prática realizam-se e desafiam-se como parte mesmo da tese e do seu autor.

4.3 - Referências docentes: confirmações desconcertantes e outras nem tanto

Depois de questionários, entrevistas, observações de aulas e do grupo focal, as referências dos professores, que vieram à tona nesse diálogo, aproximaram-se pouco das suposições teóricas iniciais. Mesmo que reconheçamos elementos que fundamentam a construção do discurso geográfico na escola (Cavalcanti, 2008), aqueles que orientam a educação geográfica já vivida e não a que queremos, apenas vagamente, tal ancora-se nas categorias geográficas de fato, faltando-lhe a aplicação ou a adoção de um método propriamente geográfico de leitura do mundo.

Mesmo que tenhamos definido, em roteiros, aquilo que queríamos tratar, houve aspectos que saltaram, extrapolaram sentidos e significados, que se impuseram no debate a partir da geografia vivida na escola. Em outros casos, mesmo sendo esperados no processo, alguns despontaram com muito mais força do que se previa, e, outros tornaram-se destituídos de importância: o lugar da formação inicial e da universidade; o livro didático; as ideias sobre

os conhecimentos pedagógicos; os jargões da formação política. São esses os elementos desconcertantes.

Para interpretar e compreender as referências que orientam discursos expressos pelos professores, a base crítica que eles adotam, tomaram-se como critérios os conteúdos, as estratégias docentes e a educação geográfica.

As muitas contribuições dos professores são elucidativas das muitas variáveis que intervêm nos processos educativos (Zabala, 1998) e não só nas escolhas dos conteúdos de ensino. Variáveis que foram citadas e expostas em diferentes momentos da pesquisa. Cabe destacar algumas dessas condições ou temas para, então, tecer as compreensões e interpretações resultantes na tese.

A começar pelo lugar da formação inicial e a relação com o ambiente acadêmico sobre o que se discutiu, as distâncias, os desejos e as contradições pertinentes a esse tema. O ambiente de formação permanece fonte de influência e decisão para as falas dos professores, seja pelo que proporcionou de saberes da Geografia, seja pelos exemplos e vivências estabelecidos com os professores e grupos de referência no contexto universitário, contudo ele perde força imediata quanto mais distante torna-se esse ambiente na história de vida de cada um. Ao longo da experiência, as referências de formação vão-se apagando, e ganham lugar e relevo as práticas, as referências mais perenes do cotidiano escolar. É o que fica demarcado depois de confrontar com a ideia de experiências formadoras (Josso, 2004), quando outros espaços e vivências profissionais ganham peso para as decisões e exigências imediatas da sala de aula. Mesmo assim, esse lugar de formação original permanece como *locus* que inspira desejos no que diz respeito ao crescimento profissional e pessoal. O que pode ser atribuído, em parte, à representação social que está disseminada sobre a universidade, lugar de conhecimento legitimado, de cujos títulos, mais do que a formalidade oferece *status*.

Mais de uma vez, nas entrevistas e no grupo focal, o ressentimento com a distância da universidade foi motivo para declarar projetos, reivindicar reconhecimento e colaboração para as atividades profissionais na educação básica. Na discussão do aprimoramento docente, sugerida porque se entendia que as referências adotadas pelos professores são atualizadas e modificadas no decorrer da vida profissional, a academia apareceu como lugar de onde

poderia vir esse melhorar-se, tanto no sentido de atualização conceitual, quanto no sentido de um aprofundamento reflexivo-prático para lidar com questões cotidianas.

Um tema que sinaliza, de fato, uma contradição no discurso encontrado, especialmente nas entrevistas. Destacadamente, quando o lugar da formação, contribuindo para definir as escolhas foi minimizado, porém, ao serem inquiridos sobre o aprimoramento docente, esses professores consideraram a academia detentora de possibilidades e autoridade, antes mesmo da reflexão nas próprias escolas. Um indicativo de que a autonomia intelectual originada da formação inicial tem sido, claramente, frágil para esses professores.

O livro didático, já citado no capítulo anterior, é uma referência que tem uma força impressionante nas respostas dos professores. Dele, originam-se marcas diversificadas implícitas no processo educativo escolar: desde as opções teóricas e ideológicas que carregam, conforme seus autores e o mercado editorial orienta; passando pela concepção de qual conteúdo seria relevante para os alunos; assim como pelas atividades didáticas sugeridas até o lugar simbólico do professor. Recebido com ressalvas ou como salvação, conforme a postura individual do professor, o livro didático aparece, também, como a presença inevitável a ser tolerada para o trabalho docente. Incluindo-se, nesse grupo, os manuais e apostilas muito comuns em diversas redes privadas e públicas de ensino. Esse peso do livro didático para a Geografia vivida na escola ainda demandará dos pesquisadores das linhas do ensino de Geografia muito esforço e dedicação, especialmente, porque sua onipresença na educação fundamental, a partir das políticas públicas de distribuição de material didático, sinaliza outros mecanismos de poder, para além das opções e referências teóricas, que os mesmos carregam. É possível pensar que o livro didático tem incidência, hoje, até mesmo na capacidade dos professores construírem sua própria identidade docente, já que suas orientações em sala de aula alteram-se conforme o título adotado em cada escola que trabalhe, dando margem para o ecletismo e dificultando a formação de um jeito singular do professor promover a educação geográfica numa perspectiva própria e fundamentada.

A prática docente, enquanto saberes da experiência, compõe uma referência que foi ganhando importância quanto mais se avançava com as atividades de campo. No diálogo individual, não tiveram a mesma dimensão que ganhou na atividade do Grupo Focal,

passando de uma referência tímida à uma influência consciente nas decisões dos professores, tanto naquelas referentes à seleção dos conteúdos como também nas relacionadas aos procedimentos pedagógicos. Combinando os depoimentos individuais com a discussão coletiva, podemos dizer que esse modo de lidar com os saberes da experiência é um indicativo de que a geografia escolar praticada por esses professores é definida e influenciada por essa cultura da escola (modos de pensar e fazer) inserindo um dilema constante quanto ao seu vínculo acadêmico. É nesse balanço que esses professores decidem por uma ou outra referência, dependendo de seus conhecimentos iniciais e conforme tensionados pelos contextos dos alunos.

O lugar sem prestígio, desimportante e secundário dos conhecimentos pedagógicos para as escolhas e decisões explicitadas pelos professores impressionou e é algo que demanda estudos futuros. De início, o pressuposto era que as referências dos professores para as suas decisões acerca da Geografia que se ensina deveriam ser consideradas em dois campos indissociáveis: aquelas referências conceituais e metodológicas tanto dos conhecimentos geográficos, quanto aquelas atinentes à área pedagógica. Afinal, tratando-se da intervenção dos professores no processo educativo escolar, as ideologias geográficas e as pedagógicas fazem-se presentes, demarcam escolhas e ações de todos os sujeitos participantes na aula. Ocorre que, em muitos momentos, a dimensão do pedagógico pareceu acessória, pouco relevante, deixando de receber a atenção necessária quanto à educação geográfica a ser promovida na escola. Mais ainda, deixando de referendar a pertinência dos saberes da Geografia para a educação contemporânea.

Explicitamente, foi ouvida a opinião que concebe a questão pedagógica como a parte burocrática da formação inicial para a qual não havia sido dada muita atenção, posteriormente deixada de lado. Nessa fala, a Professora Luciana retrata uma noção bastante comum, mas pouco revelada com naturalidade. Ao comentar o início de sua carreira docente, ela declara: “Eu não sabia fazer plano de aula, eu não tinha aprendido direito. Nessa parte, eu me especializei num monte de coisa durante o estudo, mas essa parte burocrática eu não sabia e depois eu deixei de lado, né.” Entre estranhamento e surpresa, a pergunta que surgia era: que aprendizagem resulta das aulas concebidas nesse contexto? O que se entende é que isso ocorre

em função de variadas situações: na formação inicial, conforme os currículos pelos quais passaram esses professores, no próprio contexto da Universidade, onde há negligência e igual desprestígio das disciplinas e discussões desse campo – nem mesmo as didáticas específicas de cada área são convidadas ou desafiadas a enredarem alguma articulação; na escola e no próprio ambiente de trabalho, as intervenções e vivências de caráter pedagógico nem sempre propiciam a reflexão sobre as ações e contribuições dos professores para essa dimensão do processo educativo global pelo qual passam os alunos. É, justamente, nesse segundo campo que a marca burocrática imprime-se. O resultado é a organização de aulas focadas na reprodução de modelos já experimentados ao longo da vida, o que, também, perpetua a impossibilidade de inovação individual e coletiva dos educadores.

A abordagem sobre o que pensam os professores, quanto à legitimidade dos conteúdos geográficos, foi um ponto que apresentou mudanças qualitativas no discurso dos professores quanto mais se avançou com os instrumentos da pesquisa. Inicialmente, definido pelo fato de vir de um saber científico – a Geografia. Depois, por tratar de temas presentes na realidade, por serem temas incorporados ao livro didático, escolhidos conforme os temas atuais e polêmicos vividos, ou por constarem no currículo e na tradição do saber escolar, as respostas voltaram-se para justificativas relacionadas à promoção da leitura do mundo. Em seguida, considerando que os saberes da geografia acadêmica não poderiam ser simplesmente repetidos nas aulas, até sinalizar para elementos de localização e representação dos temas escolhidos.

Dos questionários ao Grupo Focal compreendeu-se que, mesmo com grandes diferenças, quanto mais as respostas vinham de uma situação refletida e dialogada, mais elementos eram acessados pelos professores para conduzir e elaborar as suas respostas. Além disso, é possível que, ao longo da pesquisa, as condições de colaboração, confiança e cumplicidade tenham sido mais bem estabelecidas entre nós. Claro ficou, entre os professores participantes da pesquisa, que as balizas de suas escolhas têm fontes muito diferentes, sejam os conteúdos do livro didático e da tradição já instituída na escola, sejam aqueles que apresentam e incorporam temas contemporâneos e atuais – por isso mesmo atraentes para os alunos, mas com o risco das generalidades para os professores –, ou aqueles decididos

conforme a utilidade mais pragmática para a compreensão e leitura de situações próximas à vivências dos alunos.

A autoridade da experiência docente tornou-se mais explícita quanto mais os professores esboçavam e enunciavam o conhecimento adquirido no contato com os alunos, com os demais professores e os muitos materiais didáticos que manipularam. Destaque-se, aqui, a provocação na entrevista, para que indicassem o que constituiria um bom professor de Geografia. A partir dela, os participantes sugeriram condições e atitudes que dependem da decisão explícita do professor, como o estudo permanente, a adequação da linguagem e a atenção para conhecer os alunos e seus contextos de vida. Essa reflexão, e talvez autoavaliação, pensamos, permitiu rever o aprimoramento da prática docente conforme destacaram-se situações e momentos desafiadores para que os alunos compreendessem a relação da aula de Geografia com as suas vidas, algo que alguns declararam haver mudado desde o início das suas respectivas carreiras profissionais.

Sobre o exercício e desenvolvimento de uma atitude crítica e política na aula de Geografia, alguns professores ressaltaram essa proposta ou intencionalidade. Esse tópico bem poderia ser colocado como um dos elementos que se destacam, já que os jargões da crítica social como uma marca da Geografia escolar, foram muitas vezes reproduzidos e pouco elucidados. Herança do movimento de renovação que marcou a geografia brasileira nas últimas três décadas, a reprodução da ideia de crítica social, ou da crítica marxista, que visa transformação da sociedade repete-se, demasiadamente, como aquilo que chamamos de *senso comum docente*, muito mais do que uma compreensão deliberada e uma atitude, de fato, engajada.

Os efeitos desse discurso, comumente denominado Geografia Crítica, foi bem estudado por Kaercher (2004) ao pesquisar os efeitos dessa renovação na escola com alguns professores de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Resulta que permanece a convivência com a reprodução dessas falas, mas a atitude consequente de realizar, na própria aula, a crítica desses saberes, bem como dos mecanismos nela presentes, não é definida e nem mesmo pretendida. Fato é que muitas falas retomam as mesmas denúncias e críticas formuladas à geografia escolar ou à “geografia dos professores”, para retomar Lacoste (1985), ou à

“geografia que se ensina”, para retomar Moreira (1987) – é como se não houvesse ocorrido acúmulo algum ou mesmo que um grande volume de contribuições das décadas de 80 e 90 do século passado não estivesse já incorporado aos materiais didáticos, aos livros, aos currículos e à própria política pública²⁰ de educação. A crítica possível e necessária na aula de Geografia continua tendo as mesmas inspirações ou origens – a produção da desigualdade, a alienação e a desumanização promovida pelo capital produtivo –, contudo, não são mais as mesmas temáticas, nem as mesmas posturas que trazem mais pertinência ao discurso. Mesmo pouco citada hoje, a histórica luta de classes ainda requisita da aula de Geografia a possibilidade de uma crítica, porém ela precisa ser refeita, revisando os critérios orientadores de décadas atrás para interpretar o hoje. Sem isso, repetem-se os jargões sobre crítica política, mas a ação educativa, que transcorre sem critério e descaracterizada de uma espacialidade a ser lida na aula, acaba não revelando os mecanismos de reprodução e controle do espaço, da apropriação desigual de recursos, do acesso à riqueza globalmente produzida, das vidas que o constrói enquanto nele habita, não vê, enfim, o humano.

Por fim, ao discutir com os professores por que a aprendizagem promovida na aula pode ser chamada de geográfica, chegou-se à referência da localização, combinada com os mapas, com a representação. Ainda que os conceitos geográficos não fossem citados ou explorados, deliberadamente, para demarcar uma filiação teórica com a geografia acadêmica, conforme consta nas entrevistas, nas observações das aulas e nas atividades do Grupo Focal essa ideia de localização ganha corpo e se expressa como o *onde*.

A ideia de localização tornou-se destacada nas entrevistas e no Grupo Focal, mas nas aulas observadas ela não foi dominante, ao menos, explicitamente, nas atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. Em um pequeno número de aulas, foi explorada a localização dos fenômenos e processos, como no caso da elaboração de símbolos para uma representação cartográfica ou ao situar os fusos horários e aspectos da colonização americana no mapa (respectivamente propostos pelos seguintes professores: Luciana, Bruno Salvatori,

²⁰ Muito do que consta nos PCN dedicado ao ensino fundamental e médio tem como referência parte dessa contribuição, havendo a presença desses autores nas respectivas bibliografias e, em alguns casos, até mesmo a intervenção de simpatizantes e pessoas atuantes dessa corrente crítica como assessores desses documentos. O que não quer dizer que seja esse o papel desses documentos oficiais, no entanto, é difícil ignorar em citações, recomendações e temas alguns desses elementos de crítica e denúncia.

Maria Eugenia). Além disso, aquilo que nos questionários foi apontado como relação homem-natureza, como noções escalares e compreensão espacial, ganhou outras conotações no decorrer do trabalho com os professores. Concordou-se que essa localização não representa exatamente uma fixidez, já que a ideia de espaço como mutável e dinâmico e as articulações entre os conteúdos de aula, ou mesmo entre fatores de um mesmo tema-conteúdo, foram muitas vezes explorados e citados. Esse *onde* acabava, transformando-se em considerações acerca de atributos espaciais como extensão e distância, por exemplo.

O *onde* é que ganha visibilidade e força, uma vez que a ele é atribuído o caráter geográfico da aula, sem o que o aluno não poderia dizer onde está, a si próprio nem as coisas do mundo que o cercam. Esse *onde*, contudo, não é apenas um *topos*, ele é, prioritariamente, relação constituída, relação social que produz o espaço. Esse *onde* visualizado como referência por alguns professores seria o que lhes permite dizer: *isso é Geografia*.

Há elementos suficientes na pesquisa para dizer, enfim, que as referências docentes para a escolha dos conteúdos são de várias ordens, algumas, nem sempre, facilmente explicitadas nos discursos. Elas são epistemológicas, quando supõem uma ideia de conhecimento (conforme Machado, 2005) e visam promover um saber e um conhecer o mundo – nesse campo estão as referências conceituais da geografia acadêmica e da educação; elas são também didáticas, porque pressupõem um esquema de condução desse processo de como tornar ensináveis os conteúdos que elegem e com quais esquemas e estratégias; são culturais e ideológicas – essas duas últimas, além do aspecto individual, são claramente marcadas pela tradição na escola e pelas experiências socializadas nela.

4.4 – Conteúdos: o que os valida?

Os critérios de validação dos conteúdos escolares são as referências com as quais os saberes, eleitos mediadores dos processos educativos, apresentam uma pertinência e são coerentes com o conhecimento ou procedimento socialmente legitimado e necessário – eles

assim o são como ciência ou conhecimento, como pedagogia, como cultura e, ainda, como elemento para ação cotidiana.

Essa expressão *critérios de validação dos conteúdos* é resultante das leituras e debates, nos muitos diálogos ocorridos em uma disciplina – “Questões de Método”, no programa de Geografia Humana – sob orientação da professora Maria Laura Silveira, cuja discussão sobre teoria do conhecimento (das leituras de Hessen e Latour, por exemplo) desafiava a formulação de fundamentos para as pesquisas e teses em andamento. Originalmente, os critérios de validação não se referiam aos conteúdos escolares, tampouco ao nosso tema da pesquisa, mas ao problema do conhecimento, que precisa fundamentar a produção da pesquisa a partir de uma epistemologia geral e uma epistemologia interna, de onde advém tal expressão. Contudo, essa ideia tornou-se fecunda para iluminar a condução da investigação, já que, continuamente, estava presente a questão do como e o que torna os conteúdos geográficos o que são para as aulas na educação escolar. A partir de uma compreensão daquilo que seria enunciado pelos professores sobre os fundamentos das suas escolhas, tentou-se compreender, na pesquisa, como são validados os conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia e, assim, alcançar uma interpretação.

Nenhum conteúdo de ensino-aprendizagem em Geografia tornar-se-ia substância das aulas se não conduzisse a um pensamento sobre uma marca espacial, desencadeando uma série de articulações entre lugares, pessoas, agentes e poderes a partir de um lugar. É por esse caminho, do “sentido de localização” de Martins (2007) pode-se sugerir que a aprendizagem resultante da geografia ensinada deve diferenciar-se das demais disciplinas escolares. Ocorre que, na educação escolar, os conteúdos representam mais do que a ciência legitimada, o saber sábio ou a ciência de referência, para citar Bernstein e Chevallard. Eles são, também, expressão de saberes que dialogam com as experiências vividas e com o aporte das referências pedagógicas, capazes de viabilizar como mediação uma possibilidade de ensinar e um modo de aprender.

4.4.1 - Critérios de Validação - Professores

O modo comum de tratar os conteúdos, sejam ele como componentes disciplinares atrelados a uma disciplina acadêmica, sejam como elementos curriculares distintos das suas ciências de origem, em qualquer perspectiva, a tendência é buscar a legitimação da presença dos mesmos no ensino por critérios, preliminarmente, teórico-conceituais, acadêmicos mesmo. A pesquisa indica que é preciso compreender a validação desses conteúdos escolares enquanto componentes contribuintes do processo educativo formal e, portanto, como elementos e mediadores de um processo de formação humana.

A condição de conhecimento científico, evocada pelos professores para determinar porque certos conteúdos tornam-se elementos no ensino, é uma referência ou critério que valida tal escolha. É uma justificativa coerente com um modelo de educação fixado na valorização das ciências de referência e de uma dada concepção de cultura, ciência e erudição que, como geógrafos, reconheçamos, somos ainda tributários. Além disso, concordamos com Machado (2005. p.29-37), para quem “o discurso pedagógico e as ações docentes são, permanentemente, tributários de uma concepção de conhecimento e da dinâmica dos processos cognitivos”, mesmo que não pareçam estar em discussão – quando identificamos nas respostas dos professores a ideia de aprendizagem como acúmulo de informações, estava lá, uma concepção de conhecimento. Contudo, essa mesma condição do conteúdo como ciência fica incompleta, ou até mesmo impertinente, se não corroborada com a finalidade desses saberes para a educação do sujeito comum, ou seja, do não especialista, do não cientista. Por isso a afirmação anterior que os conteúdos de ensino-aprendizagem são mais do que essa expressão de ciência e conhecimento, eles são expressão de um modo e capacidade de educar, de ler e dizer o mundo.

Além do critério que valida os conteúdos por seu caráter científico, outro critério deve ser a condição de que o mesmo expresse, também, uma possibilidade educativa, ou seja, promova não só um vocabulário ou um pensamento-modelo de ciência. É necessário que esse

conteúdo torne o mundo inteligível, porque permite a leitura de processos e práticas produtoras da paisagem, de lugares, ou mais ainda, de espaços. Isso apareceu nas muitas vezes em que os professores declaravam o quanto esperam que suas aulas permitam que os alunos tornem-se atuantes nos lugares onde vivem, que eles possam intervir nas suas respectivas comunidades. Estaria contido, ainda, nessa condição, o que um professor chamou da “questão do político”, pois esse conteúdo deveria responder, em primeiro lugar, ao que ele queria e esperava para/do seu aluno para, só depois, confirmar-se como escolha para a aula.

O que se reconhece, então, são critérios oriundos da ciência geográfica, mas combinados com o potencial educativo ou pedagógico – já que precisam favorecer uma aprendizagem e uma condição de desenvolvimento –, com o político e com a leitura do atual, do contemporâneo – respectivamente, possibilitando uma atitude a partir de uma compreensão geográfica e a oportunidade de questionar-se sobre as aparências da novidade dos eventos.

4.4.2 - Critérios de Validação – a pesquisa em ensino de Geografia

Desde as referências iniciais para pensar em critérios de validação dos conteúdos, esteve presente a provocante reflexão da relação entre conceitos, os dados e a pertinência da tese para com a realidade da educação geográfica já vivida.

Torna-se necessário, então, reivindicar um lugar e uma contribuição da didática da Geografia para sistematizar critérios de validação dos conteúdos de ensino-aprendizagem originados do esforço dos geógrafos-educadores que investigam as questões da geografia escolar ou da educação geográfica.

A inspiração para apontar elementos contribuintes para essa empreitada está, inicialmente, em Gurevich (2005). A autora, após discorrer sobre as condições do mundo social na atualidade, sugere alguns marcos para orientar os processos de ensino-aprendizagem. Primeiro, os conteúdos permitem tratar das coordenadas de uma época, notadamente, a atual; segundo, que apresentem a multiplicidade de pensamento, de

perspectivas conforme os diferentes tipos de conhecimento; terceiro, que tratem de dilemas políticos e éticos; em quarto, que torne inteligível a historicidade dos processos.

De outros autores colhemos, também, contribuições pontuais: quanto à identidade conceitual centrada na condição humana (de Couto (2002 e 2005); a análise da distribuição territorial dos fenômenos (Pereira, 2003); o debate sobre o pertencimento dos indivíduos (Martins, 2008; Santana Filho, 2000); a localização (Massey, 2008; e Martins, 2008); a interpretação do vivido, a partir do lugar, tendo em vista a articulação das escalas de análise (Callai, 2009). Esse conjunto de referências traz uma contribuição que orienta a eleição de critérios pertinentes para validar os conteúdos eleitos e formulados para o ensino. Tais referências e critérios delimitam uma clara abordagem geográfica e, mesmo assim, aberta ao novo, ao conhecimento em processo permanente de descoberta.

4.5 - Fundamentos da geografia escolar e educação geográfica

Ao longo da pesquisa e da definição da tese, buscou-se, com outros geógrafos-educadores, elucidar os fundamentos dessa disciplina e como esta torna-se um saber escolar que permite a leitura e a interpretação do mundo pela/em sua espacialidade. O entendimento é que não basta a fundamentação teórico-conceitual, ancorada ou filiada à geografia acadêmica para que se tenha uma disciplina escolar legitimada como conhecimento e justificada nos programas curriculares. Mesmo que a ciência Geografia seja uma referência fundante, a educação geográfica promovida na aula tem referências diversas, entre elas os suportes de caráter pedagógico combinados com elementos da cultura escolar, que articulam diferentes saberes e uma didática orientada por um método de leitura e análise espacial no qual se vise a leitura e a explicação do mundo vivido – o desenvolvimento do raciocínio espacial.

Ressalte-se que não se quer autonomizar a disciplina prescindindo da cultura escolar, mas insistir em considerar uma geografia escolar já consolidada com fundamento próprio,

mesmo reconhecendo a influência das práticas instituídas e de um senso comum docente. Do ponto de vista lógico, seria fundamentar a geografia escolar em categorias que lhe sejam próprias, quando o desafio está no que foi ouvido nos relatos dos professores, expressando muito mais a reprodução de uma forma de fazer a aula do que, propriamente, fundamentá-la em um método geográfico.

O pensamento expresso pelos professores para a aula de Geografia, pode-se afirmar, está carregado desses elementos teóricos, contudo, mesmo sinalizando um foco em categorias geográficas como região, paisagem e lugar, mesmo conformando uma escolha de abordagem que privilegie o *onde* e a representação cartográfica, vê-se que essa fundamentação teórico-conceitual encontra-se, ainda, bastante superficial e carecendo de um aporte metodológico que indique, de fato, a realização de análises geográficas em situações de aprendizagem. O que, lamentavelmente, deixa o raciocínio espacial limitado apenas às possibilidades de reconhecimento e localização, quando não ao descritivo das características espaciais, o que, para a complexidade do mundo atual, no contexto da globalização, é pouco estratégico. A educação geográfica, de fato relevante, traria aos indivíduos condições de analisar, inferir e generalizar para além do acervo de informações e curiosidades, da explicação superficial, devendo chegar às formas de articulação entre escalas, territórios e diferentes sujeitos produtores do espaço contemporâneo.

4.5.1 - Conceitos geográficos e saberes pedagógicos para um raciocínio espacial

O raciocínio espacial orientado pelos conceitos e pelos procedimentos pedagógicos necessita de desencadear uma aprendizagem que contém e promove um **sentido de localização**, a compreensão das **determinações geográficas** dos *processos, fatos e fenômenos* eleitos como conteúdos de ensino. Para tanto, é necessário que a compreensão dos conceitos geográficos atualizados considere-os tão dinâmicos quanto o próprio espaço geográfico. O raciocínio espacial tem como fundamento estruturante o modo de analisar, o método e não os conceitos geográficos prontos, afinal, a memorização deles sem a capacidade de tomá-los

como instrumentos intelectuais de análise do mundo e da vida torna-os inócuos, servindo para encher a cabeça dos estudantes sem torná-las prontas para agir no mundo, no lugar. É assim que a pesquisa concebe a aula de Geografia, fazendo acontecer a educação geográfica.

As ações docentes, cuja intervenção busca promover junto aos estudantes o aprendizado e o exercício da análise espacial ou raciocínio geográfico, carecem de instrumentos e orientação pedagógica condizentes com a noção de conhecimento aberto ao novo, não como algo a ser acumulado – a ideia de conhecimento em rede, por exemplo. Também é necessária a opção quanto à orientação pedagógica que tome o aluno como sujeito cognoscente ativo no processo de ensino-aprendizagem. O que encontra concordância com as sugestões de outros pesquisadores do campo do ensino de Geografia (Cavalcanti, Couto etc.) que veem nas propostas sócioconstrutivistas um caminho bastante positivo para esse objetivo, no qual pode haver um papel ativo, tanto para os alunos quanto para os professores. Ou seja, uma educação geográfica fundamentada no suporte conceitual e metodológico da Geografia e numa pedagogia coerente com a mesma.

Vale reconhecer o potencial dos conceitos de transposição didática e de recontextualização, cuja compreensão e reflexão, pelo professor, pode ser de grande valia, não apenas para a seleção que ele realiza, mas também para a adequação dos procedimentos e da linguagem que ele opta por trabalhar em sala de aula.

4.5.2 - Propondo referenciais para seleção e tratamento dos conteúdos

Os caminhos possíveis, pelos quais a espacialidade do mundo explicita-se, conforme os referenciais da educação geográfica que foi encontrada, tratada e interpretada na pesquisa, em especial, com os professores, são ferramentas para pensar um conjunto de critérios orientadores para a seleção e definição dos conteúdos de ensino.

Alguns desses caminhos, resultantes desse trabalho compreensivo-analítico, são aqui apontados e compartilhados. Mesmo que não encerrem as possibilidades, são escolhas socializadas, lembrando que a perspectiva é a de sempre buscar a proposição e não prescrição.

Retomando a proposição já anunciada no trabalho, concebendo os conteúdos geográficos como os *conceitos, processos, fatos e fenômenos* que contenham ou indiquem marcas espaciais, a pesquisa elege indicativos possíveis para que a seleção e definição desses temas-conteúdo das aulas sejam orientadas por alguns desses referenciais. São eles:

- Uma visão clara do currículo escolar como condição para propor e sugerir os conteúdos que torne possível a realização dele no cotidiano mesmo da escola;
- A escolha dos conceitos e categorias da Geografia, quando tratados de forma acessível aos/com estudantes, conforme suas capacidades e possibilidades, são instrumentos a partir dos quais se possa indagar e formular caminhos de investigação e aprendizagem. Ou seja, as opções conceituais e metodológicas estão presentes no processo de aprender, nas formas de pensar a questão e nas possibilidades de respostas;
- Conforme a adequação aos diferentes anos de escolaridade, investigar e escolher quais *processos, fatos e fenômenos* abrem a possibilidade de ler e interpretar, na realidade, a espacialidade do mundo. Aqui, *processos, fatos e fenômenos* são mediadores para um processo de conhecer no qual se torna possível pensar o *onde*, indagar-se sobre os fluxos e trajetos, sobre as permanências, sobre a extensão – os limites e as fronteiras. Nesse tópico, é fundamental que se ponha em relevo os agentes produtores e organizadores dos processos espaciais, garantindo que a condição do humano esteja sempre presente nas possibilidades de conhecer a si e a natureza nessa relação;
- Integrada ao tratamento dos *conceitos, processos, fatos e fenômenos*, considerar as articulações escalares, a serem exploradas com os alunos, não como dado, mas como processo que conduz o pensamento e estimula um raciocínio de cunho espacial;

- Aliar aos demais temas-conteúdo a possibilidade de ter a contribuição da representação cartográfica sempre que, por esse instrumento²¹, possa-se favorecer a leitura e interpretação desses eventos ou ações que tornam a Geografia um saber ensinável e um aprendizado possível.

A proposição de critérios para conteúdos pertinentes requer, para todos esses elementos, a permanente indagação sobre os contextos de vida e formação dos alunos. A própria condição do exercício docente deve ainda balizar as escolhas, a fim de que tenham significado e sejam instrumentos fecundos para pensar o espaço de vida com necessária abertura para o novo. Essa proposição referenda-se no conjunto de elementos trabalhados na pesquisa – as leituras de referência, as entrevistas e atividades que propiciaram as declarações dos professores – particularmente, o debate atualizado sobre a epistemologia da Geografia, nos trabalhos de Martins (2007), Santos (2002), Moreira (1987-2007), e sobre didática e metodologia da Geografia, com Cavalcanti (1998-2009), Castellar (1996-2005), Gurevich (2005) entre outros. Esses aspectos precisam estar contemplados, também, no tratamento e na elaboração e na definição das estratégias propostas para a aula.

²¹ A palavra instrumento aqui para as representações é mais do que um sentido operacional ou ilustrativo. Isso empobreceria as potencialidades das representações cartográficas como ferramenta intelectual que possibilita um pensar e um ler o mundo, ou seja, a pensarmos como linguagem e mediação de uma aprendizagem.

Capítulo 5 – Considerações

5.1 - A conformação de um pensamento

A investigação desenvolvida com os professores aponta para a compreensão que tanto a função da Geografia no currículo escolar, quanto a sua contribuição para a educação fundamental orienta-se ora em noções próximas a um senso comum docente e frases de efeito, ora em expressões como localização, mapa, orientação e leitura de mundo – sinalizando uma base frágil na geografia acadêmica e uma considerável distância dos conceitos geográficos do ponto de vista metodológico.

As referências docentes são postas em ação, partindo da experiência na formação inicial com a geografia acadêmica, e seguem mobilizadas por saberes de certa tradição da geografia escolar e por demandas do contexto educacional, mas esbarram em limitações de ordem teórica (a atualização geográfica e pedagógica, a fundamentação de suas práticas, escolhas e certezas) e metodológica (as formas mais seguras de como proceder a uma análise geográfica e como promover aprendizagem). Tais limitações são focos produtores de dúvidas e inseguranças na escolha e no tratamento dos conteúdos de ensino.

As dificuldades na seleção e na definição dos conteúdos de ensino pelos professores, conforme os saberes docentes expressados e refletidos na investigação indicam, pelo menos, certa fragilidade na formação dos professores, relativa à dimensão pedagógica, e no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Outro indício que sinaliza tais limitações, tornando mais agudo o problema além da formação inicial – lembrada como fragmentada e superficial nas entrevistas –, é o pouco alcance das oportunidades de formação continuada e das condições do ambiente de trabalho escolar – elementos discutidos no grupo focal. Exemplo disso: a dificuldade de explorar, teoricamente, os conceitos geográficos fundamentais associados aos conteúdos trabalhados em sala de aula, de certa forma

amenizada no discurso da politização e conscientização; a referência à formação – as vivências significativas (Josso, 2004) – sempre remetendo muito mais às vivências discentes focadas na relação professor-graduando e no exemplo docente do que na consolidação do conhecimento, no domínio teórico-metodológico; na formação continuada experimentada de maneira inconstante e pouco estimulada institucionalmente.

Em que pese esses obstáculos, que dificultam a ressignificação dos conteúdos escolares para ler a paisagem, próxima ou distante, numa perspectiva que valoriza a autoria docente e a descoberta discente, ficou destacado o valor do aprendizado permanente dos professores, seja ele uma experiência individual ou coletiva; esse aprendizado ficou reconhecido e delineado como caracterizador da experiência docente e do seu pensamento. Conforme foi apontado de diferentes maneiras na fala dos professores, há exemplos presentes nas entrevistas e confirmados no grupo focal de aprimoramento docente – a segurança de decidir conteúdos e procedimentos para um aluno e uma comunidade escolar já conhecida; a abertura às experiências com os demais profissionais da escola; o tornar-se ciente de ser participante de um processo educativo maior do que a própria disciplina.

É desse conjunto de elementos e nesses contextos de conhecimento, de escola e docência que a geografia escolar foi tratada e pensada para enfim, permitir que se aviste uma educação geográfica possível.

5.2 – Onde chegamos

Do pressuposto inicial de que a identidade de educação geográfica escolar, sua especificidade, estaria nos conteúdos de ensino, desde que ancorados nos conceitos geográficos, a afirmação para a qual se avançou na pesquisa é que a marca da geografia escolar é delineada por instrumentos e fontes das referências docentes. Com base nelas é que são selecionados e desenvolvidos os conteúdos geográficos de ensino-aprendizagem.

Conhecidas as caracterizações dos conteúdos de ensino da Geografia, segundo o pensamento expresso pelos professores, e submetidas às discussões e debates que orientam o conhecimento geográfico –, sobre os seus conceitos, sua renovação teórica e metodológica, sobre a pertinência para a compreensão do mundo em seu contexto de globalização – confirma-se a relevância dos saberes geográficos para a educação contemporânea.

Por fim, enfrentadas as tensões e instabilidades frente a esse objeto, que são os conteúdos das aulas de Geografia na escola, com a pesquisa, foi possível reconhecer, através deles, a especificidade da educação geográfica conforme as escolhas feitas, os objetivos pretendidos e o tratamento que recebem. No enfrentamento desse tema, a geografia escolar tornou-se viva a partir das referências docentes, vivenciada como a expressão de um conhecimento instituído, a ciência geográfica, e como uma prática educativa que contribui para a formação integral dos sujeitos. Claro ficou que se trata de uma contribuição relativa, parcial. Essa educação geográfica viva e não outra, nem idealizada nas teorias da Geografia nem a especulada, alheamente, em propostas curriculares formais, é que expressa uma experiência e uma marca própria na escola. É para essa Geografia encarnada, na escola, que essa tese destina esforços para enriquecê-la e torná-la mais ensinável, mais apreensível, porque fundamentada, respondendo às questões pertinentes e refletidas cotidianamente.

O que o processo de investigação fez conhecer é que esses conteúdos de ensino-aprendizagem, aqueles encarnados no dia a dia de alunos e de professores, são originados em escolhas mais ou menos conscientes, ora determinadas pelo livro didático, ora pelos saberes da formação inicial e permanente, sendo ainda definidas conforme esse sujeito ensinante conhece mais e mais os seus contextos de ação docente – destacando-se, neles, seus alunos, sua comunidade e suas escolas. O livro didático, os conhecimentos adquiridos nos processos de formação e aqueles da experiência demarcam e orientam as escolhas desses professores.

Do livro didático, destacaram-se os componentes que lhe são próprios – a perspectiva teórica dos autores, certa ideologia; a manutenção de certa tradição na escola; a perspectiva pedagógica; a atualização teórica e factual de conteúdos – pela via do anúncio de novidades e de conceitos etc. Dos processos de formação inicial destacaram-se os autores e leituras, os

temas e atitudes dos sujeitos contemporâneos ao tempo de formação, ressaltando-se o lugar desimportante e frágil dos conhecimentos didático-pedagógicos. Da experiência docente relatada pelos professores, ficaram: o valor do conhecimento sobre o aluno e suas comunidades; a interação com outros profissionais da escola; o esforço da leitura constante; bem como a boa informação sobre as condições do entorno da escola. É desse conjunto que emergem as referências declaradas fundamentais para as escolhas dos professores colaboradores. Tais saberes são balizas relevantes para aquilo que eles decidem e empreendem na escola.

Essa educação geográfica escolar encontra-se, hoje, definida em seus conteúdos de acordo com as imposições e possibilidades dos livros didáticos, dos saberes docentes da formação original (destacando-se a geografia acadêmica, mas pouco de uma didática própria) e dos saberes de uma experiência professoral, que vive entre a tradição de uma disciplina escolar de longa permanência nos currículos e a necessidade de adequá-la aos novos tempos e aos novos alunos, respondendo a exigências de diversas ordens (culturais, ideológicas, políticas e, também, econômicas).

A contribuição, a especificidade da intervenção da Geografia na educação contemporânea, procura tornar acessível o espaço socialmente produzido a partir da localização das coisas (fatos, fenômenos e processos), porém a condução dessa aprendizagem fica aquém da promoção de um *onde* e, até mesmo, da produção de um sentido de pertencimento dentro de um raciocínio espacial. Ainda que seja a intenção declarada dos professores, seus critérios de seleção e procedimentos deixam essas possibilidades na superfície desse conhecimento, já que transcorre e acontece na aula, muitas vezes, tornando esse componente espacial – *onde*, um sentido de localização – generalidade contemporânea ou curiosidade de cultura geral. Isso ocorre em função da fragilidade de seus métodos para analisar, durante o processo o educativo, o mundo a partir de categorias geográficas.

Do ponto até onde a pesquisa avançou é possível tecer, enfim, algumas considerações para a tese:

- a) A identidade da geografia escolar não se confunde com a da geografia acadêmica à medida que a segunda oferece bases conceituais, mas lhe escapa a intencionalidade pedagógica para a aprendizagem, sendo insuficiente para o professor (Cavalcanti, 2008), de acordo com os elementos de nossa investigação e o estudo das pesquisas de outros estudiosos do campo do ensino.

Essa identidade da geografia escolar guarda princípios teóricos e conceituais com a geografia acadêmica (as categorias, a geograficidade como objeto, uma metodologia), todavia tem, em sua natureza, uma leitura do mundo com outra finalidade, que não estritamente da ciência; essa finalidade é colaborar e intervir como saber contribuinte para a formação humana, sua educação. Enquanto que os conteúdos e temas-objeto de investigação da geografia acadêmica são trabalhados no limite desse conhecimento, a fronteira nesse campo epistemológico.

Para os professores, essa distinção não é clara, porquanto que visam estabelecer vínculos diretos com os conceitos geográficos de sua formação inicial, ora adotando-os diretamente, ora tomando-os como norteadores para suas práticas. Os insucessos nessa busca são causas de muitas de suas angústias e frustrações. Os sucessos são atribuídos à capacidade do aprendizado do professor na vivência docente, que lhe permite conceder aos saberes geográficos um papel relativo dentro do processo educativo global desenvolvido na escola, levando-os à adequação dos mesmos para a leitura de situações de vida e trabalho, dos seus alunos e a sua própria.

Ainda considerando esse debate das geografias escolar e acadêmica: do ponto de vista epistemológico, ao tomarmos as perguntas – O que conhecer? E como conhecer? – a afirmação de que a geografia escolar seja um conhecimento outro e independente fica prejudicada na tentativa de atribuir-lhe um estatuto epistemológico próprio. Ocorre que geografia escolar e geografia acadêmica inspiram-se e declaram objetos comuns – uma geograficidade ou, no singular, o espaço –, cujas ferramentas conceituais são também categorias que buscam compreender os fenômenos, a ordem das coisas, as extensões e

fronteiras, uma natureza e uma sociedade, os processos na produção da paisagem e o espaço geográfico dinâmico como totalidade.

Essa identidade da geografia escolar precisa fundar-se, inspirar-se e mobilizar-se a começar de um conhecimento embasado (indiscutivelmente, a Geografia em suas múltiplas fontes), mas isto, por si só, é insuficiente, exigindo uma especificidade definida conforme a função educativa que lhe é própria – alcançar um raciocínio espacial (uma aprendizagem), mas, especificamente, permitir o desenvolvimento do *sentido de localização*.

Os conteúdos com os quais se opera, nessa interpretação e análise da realidade espacial do mundo podem ter semelhanças, entretanto esses conteúdos de ensino-aprendizagem, pela sua natureza, ao comunicarem esse conhecimento como cultura já confirmada, procura permitir a apreensão dele como instrumento para desenvolver a capacidade de ver e indagar-se, ler e interpretar, conceber e utilizar-se desses saberes a partir de/em sua condição cotidiana, plena de complexidade e ideologia para, assim, desencadear e dinamizar uma aprendizagem.

- b) Os conteúdos de ensino-aprendizagem da Geografia, na educação escolar, são indicadores privilegiados dessa identidade da aula de Geografia ou do conhecimento nela operado.

Esses conteúdos têm sido selecionados, segundo ferramentas intelectuais e práticas, acessados e mobilizados pelos geógrafos-educadores. Eles são mediadores com duplo papel: considerar a realidade espacial tangível e apreensível e dar possibilidade ao desenvolvimento intelectual, comunicativo, linguístico e ético do sujeito aprendente/ensinante.

Na composição dos conteúdos, inúmeros instrumentos são contribuintes para a Geografia promovida na escola, sendo que esses elementos nem sempre concorrem para a inovação e a autonomia docente, já que há, neles, demasiadas marcas da tradição escolar, dos modelos de conhecimento e cultura tornados dominantes e nem sempre questionados. O poder e a influência do livro didático, das imposições que caracterizam os contextos escolares

(cobranças e expectativas das instituições, inclusive das famílias; mecanismos de avaliação; situações conjunturais etc.) e das orientações curriculares são condicionantes, nem sempre positivos, para as escolhas docentes, já que vêm muito mais delimitando e caracterizando modelos do que desafiando a autoria e autonomia dos educadores. São fatores que, inclusive, operam no sentido de deixar a especificidade do conhecimento geográfico na escola muito mais superficial do que qualificá-la com densidade e pertinência.

Os temas-conteúdo (conceitos, fatos, processos e fenômenos) que permitem pensar um *onde*, realizar e interpretar representações espaciais, relacionar distâncias e extensões, situar-se em fronteiras que articulam o local e o global, demarcam bastante a contribuição educativa da Geografia. Elas são citadas pelos professores, em alguns momentos, como intencionalidade, às vezes, de maneira superficial ou remetidas a conceitos tradicionais da ciência geográfica, porém é nessa diversidade que a especificidade explicita-se. Ocorre que esses conteúdos, por si só, não garantem a marca própria na educação escolar e precisam ser, permanentemente, formulados e reinventados pelos professores.

- c) Além da seleção dos conteúdos, o tratamento dos mesmos na aula é relevante para a marca deixada na educação das pessoas.

Quanto mais esses profissionais ajustam seus saberes de formação com uma compreensão educativa, quanto mais consideram seus alunos com as devidas capacidades e potencialidades, menores são as frustrações que experimentam. E mais, ampliam-se as suas capacidades de oferecer elementos para a leitura do mundo para além da mera informação (mas esse é um exercício que poucos têm alcançado, conscientemente, prevalecendo muito de uma tradição mnemônica informativa, aleatória ou de discussão da novidade). Isto ficou explicitado por alguns deles nas entrevistas e no grupo focal.

As decisões docentes encontram-se, ainda, fragilmente fundamentadas em critérios teórico-metodológicos que viabilizem uma interpretação espacial dos fenômenos e dos

processos espaciais porque o tratamento pedagógico das categorias coloca-os, ora como informações de cunho apenas comunicativo, ora como dados prontos. Nos dois casos, combinados com maior ou menor intensidade, há influência dos recursos disponíveis e das características ou estilo individual do professor. Ao longo da pesquisa, houve a explicitação e observação de declarações, pensamentos e práticas que oscilam entre acionar saberes, cujos argumentos articulam-se, lógica e pedagogicamente, e vivências que reproduzem conteúdos prontos, informações didáticas de origem midiática, docência desinteressada e, até mesmo, atividades e ações discentes pouco relevantes.

Isso aponta para uma marca indefinida e pouco significativa, aquém do potencial que existe nos saberes geográficos para ação humana, política e cultural, já que os desdobramentos desse domínio podem ser, educativamente, fecundos e ricos para a vida em sociedade.

Essa distinção da Geografia na escola, então, fica apenas esboçada na cabeça dos estudantes, numa conclusão e condição aquém das expectativas originais da tese, indicando a necessidade de ter os conceitos geográficos operados pelos professores de forma clara, bem como a leitura da geografia do mundo promovida por um método que não seja, aleatoriamente, a apresentação de dados, curiosidades e eventos. Por isso, a proposição de que os conteúdos tenham origens nos conceitos, visto que a partir deles tratar-se-ia de uma linguagem própria para um pensamento geográfico; de que a eleição de conceitos, fatos, processos e fenômenos como temas-conteúdo das aulas esteja, claramente, pensada para explicitar os processos espaciais dinâmicos, sejam eles de qualquer escala e, ainda, continentes em diferentes tipos de representação.

Nesse último aspecto, o que se pretende é conferir à formação de sujeitos, cuja educação lhe seja favorável, uma noção de pertencimento e sentido de localização que, lhe sendo própria, permite a tais sujeitos compreender e viver com a diferença, exercer a condição de cidadania e entender a sua sociedade e seu mundo. E mais, com um pensamento capaz de reconhecer sua condição geográfica, aberto à complexidade e ao novo, todavia sempre com um profundo sentido ético.

- d) Se foi possível chegar a tais compreensões e considerações, isso que ora é conhecido deve ser entendido dentro de contextos e estruturas próprias.

Vale retomar e explicitar que a investigação dessa geografia escolar, conforme, tinha-se como pressuposto inicial, como prática encarnada e presente nos processos educativos, precisa ser balizada em contextos que se referem a estruturas diversas: a ciência mesmo em sua contemporaneidade, na qual o conhecimento geográfico insere-se, pondo em debate concepções e instituições das quais participamos; a Escola e a Universidade, seus modelos, suas práticas e valores, cujos sentidos interpenetram-se, aliciam e orientam os nossos pensamentos. Tudo isso, portanto, é inspirador e delimitador, ao mesmo tempo, das possibilidades, das leituras e das inferências.

Os sistemas educacionais dos diferentes níveis de educação nos quais a aula de Geografia é presente, de alguma maneira, também requerem que a investigação futura e permanente de seus componentes, a compreensão dela resultante e as proposições procurem ter esses elementos em conta.

A instituição escola e sua presença social e histórica, como foi dito, são dialeticamente desafiadas, estão sempre interpondo-se em qualquer esforço de análise dos temas relativos à educação, e claro, naqueles relativos à geografia escolar. Essa força da escola coloca-a como fonte de espanto, de onde surgem inspirações e exigências, tornando-a ainda elemento constante no próprio processo de pesquisa e, até, como finalidade dessa busca, já que se investiga com o ideal de contribuir para a melhoria e aprimoramento da educação, denunciando desigualdades, mecanismos injustos e procurando significados e sentidos novos.

Existe, ainda, o momento por que passa o campo do ensino de Geografia no Brasil, com seus desafios, alguns avanços, certo reconhecimento, na comunidade geográfica, da relevância desse cenário de pesquisa e da dedicação de muitos geógrafos-educadores – contudo, muito restrito, propenso a valorizar e considerar apenas os pesquisadores

universitários. A análise e a compreensão da identidade da Geografia escolar têm relevância para um amplo leque de profissionais, com distintas áreas ou *locus* de atuação – a caracterização dela, seus fundamentos e metodologia mais bem aclarados em muito poderão auxiliartanto o enfrentamento de questões na formação de professores, quanto no cotidiano do magistério dedicado, especialmente, à educação pública. Então, torna-se relevante incluir os professores da educação básica como sujeitos fundamentais nesse processo de delinear a identidade da geografia escolar contemporânea.

Há que se considerar, também, e com destaque, a condição da docência: a formação como processo permanente e a própria identidade dessa profissão; as condições de vida e trabalho, tão responsáveis por dimensões de caráter pessoal, individual, quanto coletivas – desde as situações de realização profissional, as conquistas intelectuais, os aspectos materiais da reprodução mesma da vida, como também as situações de baixa estima, adoecimento e desistência que tanto acometem os educadores brasileiros. Grande parte daquilo que foi conhecido das escolhas docentes, dos conteúdos vividos em sala de aula e da educação geográfica, que se ajuda a construir, está estabelecida e vivida segundo os elementos dessa realidade.

Por fim, o contexto da organização disciplinar que caracteriza a educação brasileira, posto que a educação geográfica escolar, até então concebida, está delimitada a partir de e para um tipo de organização curricular e sua formulação. Esse ambiente tem ideologias, potencialidades e limitações educativas, portanto, essa educação geográfica não é um universal absoluto como modelo de ciência e de pedagogia.

Para justificar esse entendimento, vale retomar a idéia de Zabala (1998), das variáveis que intervêm nos processos educativos (pedagógicas, teóricas, políticas, éticas, culturais e mesmo pessoais) e dela recuperar a lição de que, mesmo tratando dos conteúdos geográficos a partir das compreensões docentes, está mantida, no horizonte, a referência mais geral em que a questão insere-se – a educação escolar pública e a compreensão do espaço geográfico contemporâneo – sua paisagem, suas extensões, seus territórios, seus mapas.

5.3 - O concluir ainda em movimento – retomando o inacabamento

O que fazer de novo e agora

A tese conduz, então, à conformação de um pensamento que ora compreende e expressa-se, relativamente, à identidade da geografia escolar como um componente educativo (conhecimento e pedagogia inseparavelmente) que, ainda, não alcançou a contribuição mais relevante para a educação, pensada como formação humana coletiva e, individualmente, promovida na escola. A marca própria da Geografia nessa educação, em conformidade com seus conteúdos, convive com delimitações que lhe negam a condição de um saber consequente, pois até agora, encontra-se delimitada por modelos e recursos didáticos pouco atraentes aos estudantes e reprodutores do peso da tradição instituída na escola.

De alguns referenciais das escolhas docentes para os conteúdos de ensino, mesmo existindo elementos complementares que precisam ser mais detalhadamente investigados, pode-se dizer, desde já, que há muito o que superar junto com os professores (as amarras quanto aos materiais didáticos) e conquistar, como a aplicação de um método de leitura com base nas categorias geográficas, uma metodologia de cunho geográfico. A isto corresponde o fortalecimento da condição docente quanto a suas escolhas e seus encaminhamentos para os conteúdos de ensino materializados na aula, sem o que a Geografia não poderá dizer “presente” na formação do homem contemporâneo.

Por fim, ressaltando o compromisso com esse homem contemporâneo, com inspiração no relato contundente do Professor Aziz Ab’Saber, vale resgatar para este trabalho uma intencionalidade anunciada, desejada que, futuramente, seja a marca imprescindível da educação geográfica necessária em rigor e compromisso. Tratando de uma situação que intitula de “o dilema do professor”, ele rememora (Ab’Saber, 2007, p.159-161):

Ninguém escolhe o lugar, o ventre, a cor da pele, a etnia, a condição socioeconômica e sociocultural para nascer. Nasce onde o acaso deixa

acontecer. No mundo inteiro, nos países mais diversos, os nascituros emergem nas situações mais diversas do ponto de vista da conjuntura socioeconômica, familiar e sociocultural.

Isso nos obriga a ter uma responsabilidade com o ser humano, com o outro, que não pode ter limitações, independentemente dos lugares onde nasceram, já que podem ter nascido na rusticidade dos sertões ou na beira de igarapés, ou ainda na periferia pobre das grandes cidades. É uma responsabilidade ética e humanista que deve presidir o pensamento de todas as pessoas que têm o mínimo de esclarecimento e moral humana. [...]

Às vezes, na periferia de uma grande cidade, em estudos de geografia humana e social ativa que estou realizando, me perguntam: “Professor, o senhor nos ensinou tantas coisas, não pode nos ensinar a arranjar emprego?” Este é o doloroso dilema do professor no Brasil. Já ouvi muito essa frase, pedidos desse tipo. Basta entrar em contato com as pessoas e elas logo dizem: “A gente consegue comer alguma coisa de qualquer jeito, emprestando, fazendo parcerias, mas a gente gostaria de ter emprego, porque é muito humilhante.” O professor fica sem responder.

[...] Repito: não se escolhe o ventre onde se nasce. Nesse sentido, sou, inclusive, muito meditativo em termos de religiosidade. Embora cristão, católico, penso que Deus não participa desse processo, é a geografia do acaso que funciona. Não posso acreditar que Deus escolhesse lugares tão distantes, tão rústicos, tão marginalizados para que crianças nascessem.

Sei que não é culpa de ninguém em especial, mas da história da grandiosidade do espaço nacional, e de um cotejo entre a história do país e a história do mundo, do capitalismo selvagem. A responsabilidade por modificar isso tampouco é de algum indivíduo ou Deus: é de toda a sociedade, dos homens crescidos e daquilo que eu chamei de consciência técnico-científica-jurídica (sic), cultural e ambiental, ética e humanística. Este é o meu ideário.”

Assim, a dedicação à investigação dos conteúdos de ensino-aprendizagem da Geografia aponta, também, para uma conclusão que remete ao inacabamento, condição que é pensada e colocada num paralelo, como a geograficidade do mundo, sua determinação, e com uma pedagogia historicamente situada. Geograficidade e aprendizagem fazem-se e refazem-se a si e ao sujeito cognoscente como condição objetiva, ato e experiência – é o processo mesmo de desenvolvimento que se realiza. Dessa forma, ao compreender um pouco mais sobre os fundamentos dessa educação geográfica, estamos agora preparados para, em movimento, recomeçar.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5ª edição. SP: Martins Fontes, 2007.

AB'SABER, Aziz Nacib. *O que é ser geógrafo: memórias profissionais de Aziz Ab'Saber*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AGB. Associação dos Geógrafos Brasileiros. *Caderno de Resumos do VI Congresso Brasileiro de Geógrafos*. "Setenta anos da AGB: as transformações do espaço e a geografia no século XX". Goiânia, 18 a 23 de julho de 2004.

AGB. Associação dos Geógrafos Brasileiros. *Anais do 8º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*, 2005, Dourados-MS. Formação do Professor e Prática de Ensino de Geografia. Dourados: UFMS/UFGD, 2005. v.1.

AGB. Associação dos Geógrafos Brasileiros. *Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor*. Concepções e Fazeres da Geografia na Educação: diversidade em perspectiva. Uberlândia-MG, 23 a 27 de julho de 2007.

AGB. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB–Presidente Prudente. *Caderno Prudentino de Geografia nº 17 – Dossiê Geografia e Ensino*, Vários autores, 1995.

ANDRADE, C. A. de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009.

ANDRADE, Manoel C. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. In: *Boletim Paulista de Geografia*. Nº 54. SP: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1977.

AUDIGIER, F. *L'éducation à la citoyenneté*, Collection Chercheurs et enseignants, INRP. p. 22. 8. Paris, INRP, 1999. Também disponível em <http://books.google.com.br/>.

_____, F. *Histoire, géographie, éducation civique: trois disciplines aux prises avec la 'diversité narrative'*, Repères (à paraître). Note rédigée par Institut National de Recherche Pédagogique. Paris. France, 2001.

BADARÓ, Cláudio Eduardo. *Epistemologia e Ciência*. Bauru/SP: EDUSC, 2005.

BACHELAR, Gaston. *A formação do espírito científico*. RJ: Contraponto, 1996.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais, - Ensino Fundamental. DF: Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais, - Ensino Médio. DF: Brasília. Secretaria de Educação Básica, 2000.

CALLAI, Helena. O Lugar e o Ensino-aprendizagem da Geografia, In: GARRIDO P. Marcelo. Org. *La espesura del lugar – Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago/Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

_____, Helena. O Ensino de Geografia: Recortes Espaciais para Análise. In: *Geografia em sala de aula*. CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). Porto Alegre: UFRGS Editora/AGB Porto Alegre, 2003.

CASTELAR, Sonia. (Org.). A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: *GeoUsp 5. Educação Geográfica – teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____, Sonia. A cidade e a cultura urbana na geografia escolar. In: *Boletim Paulista de Geografia*. Nº 85. São Paulo: AGB-SP. Dez, 2006.

_____, Sonia. (Org.). A Percepção do Espaço e a distinção entre o objeto e seu nome. Ensino de Geografia, *Caderno CEDES*, nº 39. p.88-96. Campinas: CEDES. Unicamp/Papirus, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de geografia, In: PEREIRA, Marcelo G. (Org.) *La espesura del lugar – reflexiones sobre El espacio en El mundo educativo*. Santiago/Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

_____, Lana de Souza. *A Geografia Escola e a Cidade: Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas/SP: Papirus Editora, 2008.

_____, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade – Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino, In: CASTELAR, Sonia. (Org.). *GeoUsp 5. Educação Geográfica – teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005a.

_____, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos, In: *Educação Geográfica e as teorias de aprendizagem. Cadernos do CEDES*. Vol. 25, n.66, p.185-207. Campinas, SP: Unicamp, 2005b.

_____, Lana de Souza. *Geografia e Prática de Ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____, Lana de Souza. *Geografia, Escola e Construção do Conhecimento*, Campinas/SP: Papirus, 1998.

CHEVALLARD, Yves. Aspectos problemáticos de la formación docente. Conferência em *Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas* (SI-IDM). Escuela de Magisterio de Huesca. Universidad de Zaragoza. 1 de abril de 2001.

COUTO, Marcos Antonio C. O conceito de espaço geográfico nas obras didáticas: o espaço viúvo do homem, p.323-331. In: *Geografia em Perspectiva*. PONTUSHKA & OLIVEIRA. (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2002.

_____, Marcos Antonio C. Pensar por conceitos geográficos,, p.323-331. In: *Educação Geográfica*. CASTELLAR, S. (Org.). São Paulo: Contexto, 2005.

COUTO, Mia. *Um Rio Chamado Tempo, Uma Casa Chamada Terra*, SP: Companhia das Letras, 2003.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. In: *Cad. CEDES* v. 19 n. 44. Abril. Campinas: CEDES. Unicamp, 1998.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

GUREVICH, Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

HESS, Remi. *Produzir a sua obra – O momento da tese*. Brasília, DF: Liber Livros Editora, 2005.

HESSEN, Johan. *Teoria do Conhecimento*. 4ª Ed. Coimbra/Portugal: Armênio Amado, 1968.

IERVOLINO, Solange Abrocesi. PELICIONI, Maria C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde In: *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v.35, n.2, jun, 2001. Disponível em www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf.

JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª Ed. RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KAERCHER, Nestor. *A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica*. Tese de Doutorado – Geografia Humana. Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2004.

_____, Nestor. A Geografia é o nosso dia-a-dia, In: *Geografia em sala de aula*. CASTROGIOVANNI, A. C. et all (Orgs.). Porto Alegre: UFRGS Editora/AGB Porto Alegre, 2003.

LACOSTE, Yves. *A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra*. 4ª edição. Campinas/SP: Papirus, 1997.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEFÉBVRE, Henri. *Lógica Formal/lógica dialética*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEITE, Miriam Soares. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica - PUC. Rio de Janeiro, 2004.

LEITE, Siomara B. Considerações em torno do significado do conhecimento, In: *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. SP: Papirus, 1995.

LE SAN, Janine G. Metodologia para introduzir a Geografia no ensino fundamental, p.95-118. In: *Cartografia Escolar*. Org. ALMEIDA, R. D de. São Paulo: Contexto, 2007.

LESTEGÁS, Francisco R. Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. In: *Boletín de la A.G.E*, p.173-186. Nº 33. Espanha, 2002. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

_____, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização, In: *Educação e Sociedade*. Campinas. Vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400, 2002.

_____, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LÜDKE, Menga. Investigando sobre o professor pesquisador, p.181-192. In: *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente*. Org. ROMANOWSKI e outros. XII ENDIPE. Vol. 1. Curitiba: Champagnat, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ. M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson J. *Epistemologia e Didática*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. In: *Revista Brasileira de Educação*, Ago 2004, no. 26, p.95-108. ISSN 1413-2478.

MARTINS, Élvio. Geografia e Ontologia: o fundamento geográfico do Ser. In: *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, Nº 21, pp. 33 - 51, , 2007.

MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: Uma Nova Política da Espacialidade*. RJ: Bertrand Brasil, 2008.

MATURANA, Humberto. *Cognição, Ciência e vida cotidiana*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MARX, Karl. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl.; ENGELS, F. Friedrich. *A ideologia alemã – Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MORAES, Antonio Carlos R. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil. In: *Estudos Históricos*. FGV. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, 1991, p. 166-176.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, Ruy, *O círculo e a espiral*. Edições AGB Niterói, 2004.

_____, Ruy, *O Discurso do Avesso – para a crítica da Geografia que se ensina*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

NETO, Otavio C.; MOREIRA, Marcelo R.; SUCENA, Luiz F. M. *Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado com técnica de investigação*. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, MG, Brasil, de 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em <http://www.abep.org.br/>.

OLIVEIRA, Livia de. Uma leitura geográfica da epistemologia do espaço. In: VITTE, A. C. (Org.). *Contribuições à História e à Epistemologia da Geografia*. RJ: Bertrand Brasil, 2007.

PAGANELLI, Tomoko Y. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: *Cartografia Escolar*. In: *Cartografia Escolar*. Org. ALMEIDA, R. D de. São Paulo: Contexto, 2007.

PAGANELLI, Tomoko Y. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: *Geografia em Perspectiva*. PONTUSHKA & OLIVEIRA. (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2002.

PASSINI, Elza Yasuko. *Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos. In: *Caderno Prudentino de Geografia*, Nº 27. Presidente Prudente/SP: AGB-PP, 2005.

_____, Diamantino. Paisagens lugares e espaços: a Geografia no ensino básico. In: *Boletim Paulista de Geografia*, Nº 79. SP: AGB-SP, 2003.

PESSOTTI, Isaías. *Aqueles Cães Malditos de Arquélau*, São Paulo: Editora 34, 1996.

RIQUE, Lenira. *Do senso comum à geografia científica*. São Paulo: Contexto, 2004.

RUÉ, Joan. *O que Ensinar e Por Quê*. São Paulo: Moderna, 2004.

ROUSSEAU. J.J. Emílio – ou da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SALOMON, Dêlcio Vieira. *A maravilhosa incerteza*, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTANA FILHO, M.M. *Encontros da Cultura e do Conhecimento na Produção do Pertencimento na Escola*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2000.

SANTOS, Douglas. *A reinvenção do Espaço*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. 6ª edição. SP: EDUSP, 2004.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. 4ª edição. SP: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton. *Território e Sociedade – Entrevista com Milton Santos*. SP: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Milton *Pensando o Espaço do Homem*. 4ª edição. SP: Hucitec, 1997.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. *Manual do Comitê de Ética em Pesquisa*. Secretaria Municipal de Saúde – CEP, 2006. Disponível em www.saude.rio.rj.gov.br/cep

SEVERINO. Antonio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª edição. SP: Cortez Editora, 2007.

SILVEIRA, Maria Laura. O espaço Geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. In: *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, Nº 19, pp. 81 - 91, 1996.

SPOSITO, Eliseu Savério, *Geografia e Filosofia – contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. O atual e as tendências do ensino e da pesquisa em Geografia no Brasil. In: *Revista do Departamento de Geografia*. São Paulo: USP. Nº 16. P. 38-45, 2005. Disponível em http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/rdg/RDG_16/index.htm.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. – 2ª Ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILSON, John. *Pensar com conceitos*, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOOLDRIDGE, S.W. & EAST, W. Gordon. *Espírito e Propósito da Geografia*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

ZABALA, Antony. *A prática educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

(...)

Abrir porteira. Range. Indiferente.
Uma vaca-silêncio. Nem a olho.
Um dia este silêncio-vaca, este ranger
baterão em mim, perfeitos,
existentes de frente,
de costas, de perfil,
tangibilíssimos. Alguém pergunta ao lado:
O que ha com você?
E não há nada
Senão o som-porteira, a vaca silenciosa.

(...)

Anexos

Anexo 1 – Questionário

PESQUISA: HÁ UMA IDENTIDADE DA GEOGRAFIA ESCOLAR?
Prof. Manoel Santana (Doutorado USP – Ensino de Geografia)

Entrevista com professores do ensino fundamental

Colega professor, venho solicitar sua colaboração com minha pesquisa de doutorado que trata do ensino de Geografia. O foco da investigação são os conteúdos de ensino em relação à identidade da Geografia escolar.

Identificação

Nome :

Escola que atua:

Instituição onde se formou:

Sua formação inicial foi concluída a:

menos de dois anos

entre 2 e 5 anos

mais de 5 anos

mais de 10 anos

mais de 15 anos

_____ anos (opcional)

Questões

1. Por que é necessária a permanência da Geografia como disciplina no currículo da educação fundamental?
 2. Qual é a contribuição efetiva dos conhecimentos geográficos para a educação das pessoas?
 3. Cite dois conteúdos fundamentais na educação fundamental para essa educação das pessoas na atualidade? Justifique suas escolhas.
 4. Defina "conteúdo" de ensino conforme sua experiência e formação.
 5. Pode exemplificar uma abordagem para um desses conteúdos que considerou relevante?
 6. Aceitar participar da pesquisa por meio de entrevistas diretas e observação de atividades práticas?
- Disponibilidade: escola/ dia/ horário; formas de contato (telefones, *email* etc.)

Obrigado pela contribuição!
Prof. Manoel Santana

Anexo 2 – Entrevista – Roteiro

Roteiro para entrevista

Título da Pesquisa:

“Os conceitos e conteúdos de ensino como elementos da identidade da educação geográfica escolar”

Nome do (a) Pesquisador (a): Prof. MSc. Manoel Martins de Santana Filho

Nome do (a) Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vanzella Castellar

As entrevistas serão realizadas conforme horário e oportunidades acordadas, gravadas em áudio e/ou vídeo e dois momentos distintos. A metodologia da entrevista será do tipo “entrevista por pauta”, na qual será apresentado um tema ou situação para que o entrevistado discorra livremente sobre o mesmo.

Os tópicos indicados para as entrevista serão os seguintes:

1. *Apresentação do entrevistado, por ele mesmo, sua trajetória e experiência de formação e profissional.*
2. *A contribuição da Geografia escolar para a educação das pessoas; justificativas para a Geografia continuar como componente curricular reforma após reforma da educação, a especificidade da aula de Geografia em relação às demais disciplinas do currículo.*
3. *A seleção dos conteúdos para as aulas na educação básica: as possibilidades, as referências adotadas para tais escolhas, o lugar da formação e da experiência nesses momentos.*
4. *Idéias, concepções e noções sobre aprendizagem.*
5. *Elementos e aspectos fundamentais para ser um bom professor de Geografia.*
6. *Uma experiência didático-pedagógica que pode ou mereça ser contada, seja pelo sucesso ou insucesso imediato.*
7. *Comentar a expectativa por participar de um projeto de pesquisa acadêmica que problematiza a geografia que se ensina.*
8. *Na segunda entrevista, escolher um dos tópicos comentados no primeiro encontro para aprofundar, destacando referenciais teóricos e práticos relacionados aos saberes docentes.*

(...)

Paisagens, país
feito de pensamento da paisagem,
na criativa distância espacitempo,
à margem de gravuras, documentos,
quando as coisas existem com violência
mais do que existimos: nos povoam
e nos olham, nos fixam. Contemplados,
submissos, delas somos pasto,
somos a paisagem da paisagem.

Anexo 3 – Entrevistas – Transcrições²²

²² Transcrições livres das entrevistas por pauta.

Transcrição da Entrevista - Professora Beatrice

Começo pedindo que se apresente, o lugar e instituição onde se formou e como tem sido viver esse tempo de magistério pós-formação inicial.

– Meu nome é Beatrice, me formei desde 92 se não me engano. Trabalho com Geografia como professora. Lecionando Geografia desde 90 e ... mais o que? Não lembro mais o que tenho que falar.

– Poder entrar por seu papel... sua história de ter vivido esse fato de ser professora, o magistério, a docência com Geografia desde a formação até esse momento. O que foi marcante.

– Como eu tava dizendo, né, as ferramentas que eu vou te oferecer, não sei se elas vão ser muito úteis ou se elas vão ser úteis pra você jogar fora: – “Essas não servem.” Porque eu comecei dar aulas muito jovem, eu tinha 15 anos de idade e comecei a lecionar, ... mesmo, com turma mesmo, com diário, sou professora de 1ª a 4ª série. No caso era uma 4ª série. Eu tinha quinze anos e alguns alunos tinham 14. E fui dando aula e sempre assim: o que que é que eu tenho que dar? Essa coisa de dar aulas, dar conteúdo. Desde os 15 anos, eu sempre parei e falei: Eu não tenho que dar! A gente tem que realmente trocar, a gente tem que descobrir. E muito cedo eu me lembro que quando eu tava (eu sou ex-aluna aqui do IEPIC), quando eu tava no meu último ano pedagógico eu com 16 anos, me lembro que levantei essa polêmica na sala de aula. Eu não tenho que ter um conteúdo pra dar, eu tenho um mundo pra interpretar. Eu tenho que tá adaptada ao mundo, eu tenho que estar sendo feliz. Então é esse mundo que a gente tem que ler. Então, quando eu fui pra Geografia, né, já era professora do Estado, tinha passado num concurso e fui fazer Geografia. Eu eu me lembro que, aqui mesmo, uma diretora ela pediu pra eu ser desviada de função porque não tinha nenhum professor com diploma. À noite e eu tava pedindo vaga à noite, pra trabalhar com 1ª a 4ª à noite e ela falou: não! Você vai então ser desviada, você ainda não tem certificado, mas está fazendo a faculdade e você precisa. Eu entrei em pânico. Meu Deus e agora, vou ter que lecionar Geografia que conteúdo eu tenho que dar em Geografia. Eu sei que eu leio o mundo de 1ª a 4ª série, mas em Geografia, quais são os conteúdos. E eu fiquei muito aliviada quando eu cheguei pra um professor e falei: Eu não sei nada de Geografia, como é que eu vou lecionar Geografia. Aí ele: “Quando eu comecei também eu não sabia. Eu descobri e até hoje ainda estou descobrindo o que é lecionar Geografia. Eu ainda estou descobrindo a Geografia a cada dia que passa.” E ele era uma referência, no Brasil inteiro, não só dentro de nossa universidade. Então pensei: – Caraca! Então eu tô bem à beça né! Aquilo me deu muita segurança, serviu pra mim como uma referência para parar e refletir o que é Geografia, o que ensinar em Geografia, quais os conteúdos. Em todos os congressos eu sempre quis ir para essas mesas, essas palestras que discutiam o que ensinar. E ultimamente eu ando brigando para “desdisciplinarizar” a educação. Eu sou uma das professoras que brigam para se acabar com a

disciplina. Eu acho que a disciplina é o grande problema da educação hoje. Então, semana passada. Hoje! Falar de hoje. Eu fui trabalhar o tema. Eu tô trabalhando o campo. A escola inteira está trabalhando o meio rural e o meio urbano. Aí fui trabalhar conflitos no campo. E fui falar sobre o MST, origens e tal. E os alunos: e agora, como é que a gente faz a nossa revolução aqui na escola? Hoje de manhã na escola. E eles tinham uma maçaneta escangalhada e eles resolveram que não saíam da sala de aula enquanto a maçaneta não fosse consertada. E a maçaneta foi consertada. Na aula. E eles falaram: “Nós não vamos embora”.

– *E que ano que eram?*

– Quinta série, lá é Terceiro Ciclo. E, mas é o sexto ano. Eles conseguiram, queriam arrumar um problema pra resolver e eles tinham uma sala que deixava eles trancados, e aí foi consertado. Eu achei muito legal. É uma leitura de mundo e uma visão. E não sei se vou poder ter ajudar nisso. Não sei... não estou muito preocupada com conteúdos trabalhado, acho até que nem tinha que ter.

– *Uma das coisas que vai fazer parte da investigação é essa coisa da não disciplina. Agora uma das coisas que estou chamando da identidade da aula de Geografia é, afinal, mais um ponto pra você comentar. A gente se forma dentro de uma área na universidade, que é a Geografia. Mas, afinal, o que é a Geografia dentro da escola, há uma contribuição própria dela para a educação das pessoas? Como é que você enxerga essa marca, a marca geográfica nessa educação formal escolar que é apresentada para a sociedade. Ou que é uma exigência que a sociedade tem. Afinal, que contribuição é essa que tem a Geografia?*

– Eu vejo a principal contribuição essa troca, essa troca entre os seres humanos. Eu acho que o conteúdo que mais passa é que todo o espaço geográfico, ele é construído através das relações sociais. E construir com o outro é o fundamental. A troca de olhar, o cuidado com o outro é, a questão do olhar mais crítico sobre a sociedade, a leitura de mundo como tal, dessas relações, desses diversos grupos no espaço né. É a gente fez um trabalho muito dinâmico, numa outra escola do município, também com o 6º ano, que era, é uma escola do Barreto, no Município de Niterói, que era um espaço, o meu espaço no entorno da escola. O Barreto é um bairro industrial, né, ocupado também por uma classe operária, desses trabalhadores dessas indústrias, que viviam ali no Barreto e que ultimamente esses espaços que eram da indústria estão se tornando condomínios de classe média. Uma população que não vem do Barreto e essa população que era do Barreto, agora se multiplicando, ela está indo para o morro. Aí era preciso fazer uma leitura disso. Eu acho que só a Geografia consegue mostrar isso, mostrar esse arranjo de construção do espaço em que o ser humano inserido e como que esses grupos, os grupos ocupam esses espaços e o que a gente faz pra reivindicar, pra aperfeiçoar, pra melhorar. Acho que esse é um traço que a Geografia dá na formação do indivíduo. A língua portuguesa colabora com leituras, com sensibilizações, enfim, a matemática também, mas, a Geografia só ela é capaz. Esse foi um trabalho interdisciplinar, outros professores foram gostando. A gente foi visitar uma, um *stand* de vendas de um desses condomínios que era o espaço da fábrica da Antártica. Bem próximo à escola. Foi a professora de matemática, a professora de ciências e saíram babando com a possibilidade dessa leitura da maquete, da planta, mas acima a leitura do espaço deles. E

colocar método. Que sacanagem, né, a gente tá sem espaço porque a prefeitura colocou pra gente como lei, uma pracinha na frente do prédio, um espaço público que está sendo apropriado, porque eles ocuparam parte do que era público. Aí que é que a prefeitura, pra aprovar aquele empreendimento fez: – “Vocês têm que montar uma praça e deixar essa praça”. Só que a praça é cercada, vai ter uma guarda. Quer dizer, eles estão percebendo que aquilo não vai ser pra eles. Como que é público e tem uma cerca e tem uma guarita? E eles não podem comprar. Eles viram o valor. São 60m², 130 mil reais. Então eles levaram essa cifra pra casa, perguntaram como isso poderia ser comprado. E os pais voltaram à escola: “Gente isso é verdade? Que horror!” Quer dizer, política pública pra trabalhador, que é quem fez a história do bairro, hum hum (negativa com a cabeça). Vai expulsando cada vez mais de um espaço que era deles. E isso nenhuma outra disciplina ofereceria, sabe, essa trama, essas relações deles, da leitura desse fazer a Geografia ao vivo e sendo interpretado na sala de aula e sendo preparado para intervir. Pra ir lá e reclamar que tirem aquela grade, pra encaminhar cartas pra prefeitura, ninguém poderia oferecer essa leitura da Geografia entendeu! Desse espaço só a Geografia mesmo.

–Legal. Não por acaso, engraçado que uma entrevista para outra a gente acaba pegando elementos diferentes de um pro outro. A gente acaba intervindo e fazendo alguns desvios. Você falando, esse tipo de situação real que gerou um trabalho na escola, é, você consegue ver a relação dessa leitura que você conseguiu fazer com os alunos e a tua formação teórica, acadêmica? E em que tópico?

–Essa leitura do mundo, essa leitura da Geografia, do espaço geográfico, eu só tive dentro da universidade. Eu não tive na minha formação. Lógico eu tive formação no regime militar e tudo, lógico, no ensino fundamental né! Mas só na universidade que eu tive essa formação né! O que é construção do espaço geográfico... se duvidasse eu achava que Niterói foi criada por “Papai do Céu”: – É assim mesmo, Deus fez o homem assim mesmo! E a Geografia me mostrou, a minha formação acadêmica me mostrou que não, que é um grupo, grupos de interesse, são atores sociais que estabelecem essa construção. E só dentro da universidade que eu pude ter essa leitura de mundo. E ver que isso é importante pra mim e pra minha sociedade. E o que é estudar? É estar preparado para interagir no mundo, ... de forma que todas as disciplinas podem contribuir na formação desse ser que é capaz de transformar a realidade. Aí é que eu volto naquela minha leitura de que conteúdo dar. Mas é o mundo.

–Mas afinal, o que é o conteúdo da aula, para o ensino fundamental.

–Conteúdo, posso falar. Você não quer desligar? Rsrtrs

–Nãooo, a idéia é pegar o seu pensamento mesmo!

–Conteúdo, acadêmico, assim, de repente, como a maioria dos professores fazem.

–Lembrando que são conteúdos de ensino!

–Pra mim é a maior merda, a maior enchecção que já existiu na face da Terra. É matéria né! Ensinar coordenada geográfica, ensinar sei lá o quê?! Pra mim é a maior idiotice, a gente não tem que ter conteúdo. A gente tem que ter objetivo. E estratégias pra tornar esses objetivos

realidade. Não acredito em uma escola conteudista, não acredito em conteúdos mínimos, não acredito que a gente tenha que no início do ano dizer qual o conteúdo a gente tem que dar pro aluno. Não acredito nisso. A gente tem que ter objetivos. E correr atrás de quais instrumentos a gente tem que oferecer pra esse aluno, instrumento. Aí você pode, os meus colegas falam: aí você chega no instrumento é o conteúdo que você tem que dar. Mas quais são os instrumentos que a gente tem que oferecer para que ele seja um cidadão crítico, um cidadão que interaja, que saiba ler esse mundo, que saiba fazer com que esse mundo seja mais justo. Aí vai depender do grupo. Porque no ensino fundamental não sou eu Beatrice não acredito que eu Beatrice só, trace objetivos, pra alunos em 50 minutos, em 3 tempos na semana de 50 minutos, para que saia dali um cidadão capaz de éee, interagir nesse mundo de forma consciente entendeu. Não acredito que eu sozinha eu sou capaz disso. E quando dizem que eu tenho que fazer isso eu vejo que a aquela educação que está sendo dada vai à falência, ou apenas formar alguns profissionais. Entendeu? Então eu não, eu acho que os objetivos tem que ser formados com todos os professores. Todos os educadores daquela escola. Que não necessariamente tem que ser 7 ou 8. Um de Geografia, um de história, um de português, um de matemática. Não necessariamente. Podem ter mais. A maioria pode ser de Geografia, a maioria pode ser de História, mas ele pensarem nas ferramentas que eles tem que oferecer para que esse cara cresça, saiba ler, escrever, interpretar. E ter ferramentas nas suas mãos pra mudar esse mundo. Não acredito, assim, que um aluno tem que sair na 8ª, 9ª ano sabendo quais são todas as capitais, quais são os continentes, os países, quais são os blocos econômicos, ééééé, os continentes, os principais rios. Sei lá. Eu to tão assim, avessa a conteúdos que eu nem sei quais são os conteúdos que se indica a cada série.

- *Mas vamos pensar numa aula real, que você trabalhou...*

- Hoje!

- *que você trabalhou com os alunos do 3º ciclo. Qual o objetivo da aula? A gente fala objetivo porque tem que ser algo relacionado à aprendizagem.*

- Isso.

- *Aprender. Aprendizagem do quê? Esse o quê é o que estou chamando de conteúdo.*

- Se é o 3º ciclo...

- *O foco não é nem esse, o foco não a aprendizagem do 3º ciclo. É que se houve aprendizagem, tem que ser aprendizagem de ou sobre alguma coisa. Esse "sobre alguma coisa"...*

- Vai depender do interesse deles.

- *... é que tem sido chamados de conteúdos de aprendizagem. Que é diferente dos conteúdos da década de 70, que era uma lista de matérias ou temas. Então tem uma concepção distinta. Pensar a aprendizagem sobre alguma, e essa alguma coisa é a Geografia, que é o nosso foco. Afinal, aprende-se o que?*

- O que se quer!

- *Você escolhe como...*

- Eu não escolho.

- *a escolha você faz...*

- Eu não escolho.

- *assim, hoje, dentro da situação que a gente tá, qual o tema da aula, como é que você planeja, como é que você decide? Qual é a decisão?*

- Quando me pedem: Beatrice, me dá aí o plano anual. Não tenho! Não sei quem é a turma. Vou fazer junto com a turma. No primeiro dia de aula a gente começa: – Quais são os interesses de vocês para estudar em Geografia? Aí alguns falam. Eu quero estudar o Brasil, quero estudar a floresta amazônica, quero estudar... E o que eu tenho de curiosidade sobre o mundo? E aí a gente pontua. Se do terceiro ciclo, o entorno da escola. Qual é a sua curiosidade no município? Qual é sua curiosidade sobre o Estado. Eu coloco logo a sua curiosidade em torno da sua casa, da sua rua. Procuo saber onde cada um mora. Aí eu traço planos com eles, com a turma. E aí vai pelo interesse. Eu tenho esse ano uma turma que tá dividida ao meio. Uma parte tá estudando uma coisa e outra tá estudando outra. Entendeu? Eu divido aquela que tá estudando, por exemplo, uma tá estudando como estão as águas em torno da minha escola. Eles estão conhecendo. Então eles estão estudando, ééé cursos d'água, recursos hídricos, eles estão estudando toda a parte geológica no entorno da escola, na verdade eu peguei logo o Fonseca como um todo. A outra metade tá estudando as comunicações de Niterói com o Brasil. Como que é feita essa rede de comunicação, né, através, não só entre pessoas, o comércio, essa rede. E a turma tá dividida no meio. Eu conto com uma professora extra e a gente divide a turma no meio. Ela leva uma turma pra informática, eu levo a outra pra sala de leitura. E aí vai pelo interesse da turma. Essa turma que tá estudando como tá minhas águas, eu tenho dois alunos que especiais, com necessidades educacionais especiais. Eles se juntaram e estão fazendo um trabalho sobre isso. Por que que o canal da Alameda vai ser tapado. Pediram pra eu convidar o engenheiro pra ir lá fazer uma palestra. Semana que vem eu já vou tá entrando em contato com os engenheiros, sei lá quem, pra ir apresentar esse projeto pra turma, a outra metade ficou sabendo e quer assistir também, entendeu, e a outra tá trabalhando o que é um email, o que o email interferiu na Geografia ao encurtar o espaço geográfico. Tá indo por essa linha. E, às vezes, eles trocam essas informações, vai pelo interesse da turma. E aí, lógico, que eu to pegando esse interesse e vou dando a cara da Geografia nesse interesse.

- *Ai está um segundo ponto. Como é que você faz isso? Por que é geográfico isso que você faz?*

- Por exemplo. O curso como estão as águas no entorno da escola, né, como andam as águas no entorno da minha escola. Eu não sei de cor não, mas é algo parecido. Ééé, o que que é da Geografia? Primeiro, que eu acredito mesmo, ontem na reunião pedagógica eu quase bati numa professora por conta disso. Tudo é da Geografia! Num vem dizer pra mim o que é Geografia o que não é da Geografia que tudo é da Geografia. Como matemática é da Geografia, português é da Geografia. Não interessa! A Geografia é o mundo. Eu tive uma formação específica e aí eu posso contribuir mais do que a professora de português, do que a professora de matemática,

nessa leitura de mundo que é, na formação específica, o que é interpretar isso. A formação geológica, em que era foi formado, como que os elementos naturais eles se interlaçam e os homens se apropriam de determinadas formas dele ou não, a ocupação econômica sobre esse espaço, ééé, e assim por diante. Eu vou dando esse corpo, através da formação acadêmica que eu tive, e que eu busquei também. Muitas eu não tive na academia, mas eu fui buscando depois, mas que é apropriado pela Geografia eee, quando eu apresentei, né, o que era uma bacia hidrográfica, e que o Fonseca era um pontinho muito pequeno dentro de um conjunto maior, né, fui mostrando como uma pessoa de outro canto influencia naquele ponto tão distante, né, as interações que vão acontecendo, né, e as dependências dessas relações. Fui mostrando fisicamente e também socialmente, né, o Fonseca depende de água. O Fonseca como Niterói inteiro não tem água pra se manter! Ela depende de outro município pra se manter. Que município é esse? Que rio é esse ? De onde ele vem? Quais são as contaminações, por que que na história – aí o professor de História, ele deu aula junto comigo. Fui lá no meu horário. Nós demos aula juntos, fomos lá no Nilo o homem deixa de ser sedentário, antes do Nilo ele deixou de ser nômade pra ser sedentário, através produção da agricultura, o desenvolvimento da técnica agrícola. Ah, isso foi com o professor de História. Lógico que eu conhecia alguma coisa, tinha um domínio de conhecimento mais dele, poderia ser o professor de Português se ele se interessasse por isso. Eu me interessei, eu vou correr atrás desse conhecimento mais específico. Quem sabe da próxima vez só eu vou falar porque vou me sentir à vontade entendeu. E aí ele foi falando, que quando esse homem se instalou nas áreas de várzea, nas áreas férteis e aí, lógico, que assim foi acontecendo. Ele veio da era industrial, veio de (incompreensível), ele fez toda uma leitura que o menino entendeu que ele depende daquele rio que vem lá de Macacu, Rio Macacu, que é contaminado por um monte de indústrias, e que não tem, nós não temos no Brasil uma política de sustentabilidade desse rio, mas que nós temos interesse que ele seja limpo pra nossa sobrevivência. Ele custa caro, essa água custa cara. E nós fizemos essa leitura. Precisamos de três professores? Eu pedi, eu marquei palestras, levei eles em outras palestras fora da escola né? Mas assim eu contribuí, enquanto professora de Geografia, naquele conhecimento, que eu tive que fui da parte geológica e econômica da ocupação do espaço. Conhecer as ligações, os elementos naturais de como eles se combinam, e da apropriação desse espaço feito pelo homem, que é o objeto de estudo da Geografia. Agora foi uma coisa muito de pesquisa, de ir a fundo, de procurar saber, de orientar. Não tenho nenhuma preocupação sei eu dei a parte toda de hidrografia que eu tinha que dar, clima, né, se eu trabalhei mais elementos naturais ou elementos humanos, se a Geografia foi física ou foi humana, não tive essa preocupação. Entendeu. Tive a preocupação de espacilizar, e de comentar uma curiosidade sobre o mundo que o bichinho tá vivendo entendeu.

- Dois outros tópicos. Aí eu ti ouvindo: o que te ajuda a decidir isso? São os conhecimentos específicos que você já afirmou três vezes, recebeu na formação inicial de graduação. Éé tem elementos que só foram aprendidos na experiência docente, o que a gente pesquisado e tem sido chamados de saberes docentes né: –Que é que marca a tua decisão de fazer isto ou aquilo? De escolher tal assunto pra aula, tal assunto como projeto, tal assunto pra atividade? O que marca

mais? Se tiver consciente claro. Tem algo da universidade, que não foi da graduação de Geografia em si, que você aprendeu com a docência? Existe alguma marca disso?

- Entendi. Muita coisa, assim, a leitura que eu faço, do meu fazer pedagógico, veio do meu movimento social. Eu vejo isso claro, assim, eu ando encucada, tem coisa que me deixa encucada, assim, coisa que eu achava que só eu fazia né. E que era resultado do movimento sindical, do movimento de associação de moradores, ou de movimentos, enfim, acadêmicos, cursos, aperfeiçoamentos, conhecimentos, aquele conteúdo que eu acreditava que ele precisava saber para ser um cidadão mais consciente, crítico, nesse mundo e que hoje já invadiu o livro didático, já invadiu os fazeres dos outros professores, né, e aí, o que eu disse pra você. Ou você vai encontrar em mim. É por aí mesmo. Ou, pô, tenho que tirar a Beatrice que ela não vai servir.

- O que interessa é entender o seu movimento de professora.

- O que eu acredito, honestamente, que quem faz esse conhecimento docente, é a sociedade. Não é a escola que produz algo. É o mundo que faz algo dentro da escola. Vejo isso com muita clareza. Tenho 25 anos de magistério e essa sempre foi minha grande preocupação. Eu sempre tive um olhar muito atento pra isso né. E eu via coisas acontecendo lá fora que eu trazia, e que eu via outros trazendo também: – E legal, isso é o necessário!! E depois aquilo ia sempre solicitando pelo MEC, aquilo entrando em PCN, aquilo entrando em livro didático. É não sei se você viveu, no Pontal do Paranapanema, as ocupações dos trabalhadores rurais no MST. Que nasceram ali, na década de 90 que foi a nossa formação. Você poderia imaginar que estaria, hoje, no livro de didático, a origem do MST e aquele movimento no Pontal, dentro livro didático, como conteúdo pro aluno, você poderia imaginar que naquela época, que aquilo viraria um conteúdo de Geografia? E é! Hoje aquilo é conteúdo de Geografia, está no livro de Geografia. Chico Mendes estaria num livro de Geografia? Está. Chico Mendes é conteúdo de Geografia, está no livro de Geografia e em outros, de Português, de Ciências.

- Então. Chico Mendes está no de Português e no de Geografia.

- Porque ele é vida.

- E quando isso é Geografia?

- Quando é relação. Quando se trata das relações sociais ocupando o espaço, transformando o espaço. Fez isso? Essa trama de interesses entre pessoas, é disputa de grupos, tá ocupando tá interferindo na ocupação desse espaço? É conteúdo de Geografia.

- Eu vou falar mais algumas coisas. Na verdade a gente tá aprofundando e seguindo o teu caminho. Você falou da tua formação específica e o teu conhecimento, o que é Geografia, como você avalia sua contribuição nessas leituras de trabalhos que você faz, com outros professores, na escola. Eu vou coloca pra você algumas palavras. Palavras que nos parece, são caras pra gente como geógrafos, que são os conceitos geográficos e se você puder relacionar com essas decisões que você toma. Palavras que são os conceitos geográficos que tradicionalmente a gente observa, qual a presença dessas palavras nas tuas escolhas: escala, região, paisagem, território, espaço.

- Uma de cada vez?

- *As que você lembrar. Eu anotei, não necessariamente nessa ordem que falei, mas anotei, escala, região, paisagem, território, espaço, natureza.*

- Escala.

- *Escala eu pensei durante o seu relato.*

- É nós somos um pouco cobrados, nós professores, pelos pais. O aluno não estuda mais Geografia!. Especialmente dos meus alunos, eu sou cobrada à beça. Fala um conteúdo pra eu trabalhar com essas crianças! Tá, amanhã nos vamos trabalhar escalas com as crianças dentro trabalho que estamos fazendo. Aí vai ter uma tarefa pra você ajudar. Nós tínhamos ido naquele empreendimento imobiliário e eu peguei um panfletinho de um apartamento que é na verdade, de 58 m², mas tinha móveis dentro, tinha cadeiras, mesas. Uma coisa assim, tudo farto. O quarto cabia tudo! Um guarda-vestido de 8 portas, uma pessoa deitada na cama e sobrando muito espaço. Aí com os meus alunos, nessa idéia de olhar crítico, fomos lá medir com barbante, vamos ver o respeito com a escala, a escala foi respeitada? Qual foi a intenção disso aqui? Qual o por que a gente precisa entender, ter uma noção de escala ao encontrar um apartamento ou ver uma propaganda de apartamento. Por que a importância disso? O aluno soube que foi uma beleza, ele entendeu de primeira que ele tava sendo enganado com aquilo! Num tava respeitada a proporção da escala, que a escala é importante pra você ter essa noção. Sem ter uma cobrança, não precisa dizer se a escala é pequena, se ela é grande, se ela é isso ou aquilo outro. Numérica ou sei lá o que, não sei nem mesmo o nome, faço questão de não saber. Mas você tem que ter noção de proporção e de intenção dela. Um olhar crítico sobre a utilização das escalas no mundo de hoje. E o pai não teve essa leitura não. Quando o pai viu ele pediu desculpas. Aí pedi por escrito e mandei pra todos os pais que estavam na reunião porque as crianças estavam aprendendo escala.

- *De que idade?*

- Sexto ano. Quinta série. Eles já tinham com barbante medido a sala, feito maquetes. Sem ter nome! Apenas pra interpretar o mundo. Então eu me apropriei de um conhecimento que a Geografia me deu, mas eu reinterpretei. Entendeu. Dei uma dimensão prática e útil pro mundo. Que eu achei. Aí, me perdoe, eu tenho um poder, que é decisão. Se eu vou dar daquela maneira, que me foi apresentada, e aí eu vou decidir o que eu acho que é melhor pro meu aluno. Eu tenho esse abuso de poder. Eu tento desmitificar, eu tento diluir quando eu planejo junto com meu aluno, quando planejo junto com meus pais, quando eu planejo junto com os meus colegas. Quanto coisa que eu queria ter feito mas não fiz, que não foi consensual. Aí eu saí frustadíssima. Por que eu achava que era dona da razão e que minha ideia era a melhor de todas. Não é! Eu tenho essa coisa de achar que minhas idéias são as melhores do mundo. Essa esquizofrenia nata. Aí eu controlo ela socializando, planejando junto, participando. Conteúdo, planejamento eu não tenho, eu não quero. Já tive no município de Niterói dois processos por conta disso. Que eu não entregava planejamento – claro, eles querem me tirar da escola e aí monta processo. Aí, graças à Deus, a secretária de educação viram e rasgaram, rasgaram literalmente. – “Eles não

sabem o que fazem. Perdoe-os.” E nada deu. Um rasgou e outro disse que ia arquivar, ia sumir, ia levar pra casa. Não sei o que fez. Mas assim, eu enfrento, eu não cedo. Não acredito em conteúdo preestabelecido. Não acredito que, por que mais que eu ache que minhas idéias são maravilhosas, que eu sou capaz de contribuir de forma enriquecedora pra esse aluno, eu sei que se for junto vai ser melhor, vai ter significado pra ele, vai ter significado pra mim. E assim por diante. A paisagem é importante? Por que que eu não vou construir com o meu aluno o que ele acredita que seja paisagem. Vai ser o conceito dele. Ele vai construir. Eu não apresento um conceito de paisagem pronto. A gente tirar retrato um do outro, esse ano, numa das escolas a gente tá construindo uma máquina fotográfica, eu to enlouquecida porque eu não consigo imaginar como que isso pode acontecer e um professor de história que tem esse conhecimento tá fazendo. Por conta do conceito de paisagem. Eles vão fotografar, construir a máquina depois fotografar e aí analisar o que é paisagem, o que não é paisagem, entendeu e a partir desse olhar fotográfico. Tô doida pra que dê tempo, até o final do ano, porque as latas estão lá sendo furadas. Um monte de lata de leite Ninho que eu espero que saia uma foto daquilo ali, que eu não consigo imaginar como. Só que eles não querem me contar. Eles querem que eu tenha a mesma dos alunos. Eu estou ficando curiosíssima.

- Tinha só mais um ponto pra te perguntar, mas me chamou a atenção essa consciência, assim: eu posso decidir qual vai ser o assunto da minha aula hoje. Ou esse mês ou esse semestre.

- Eu tenho esse poder né?!

- Todos os professores têm.

- Crueldade, né?!

- Éé, pode ser cruel, pode não ser. Mas que todo mundo decide acreditando em alguma coisa. Mas eu penso, vou dividir contigo, vou interferir, dividir uma idéia, de que a gente pode decidir sim, mas ainda sempre dentro de uma, de um contexto que é – por que é que essa criança tá escola? Pra saber o que? Pra crescer e ser, sei lá, gente grande! Quer dizer, a minha escolha ela pode ser arbitrária, mas ela é relativa, dentro de uma coisa chamada educação formal escolar. Não é educação de circo, não é uma educação que ele faz numa ONG ou onde ele joga bola e o professor alguma disciplina num campinho de futebol. É a escola. Então como é que eu decido esse tema, essas idéias pra aula, que é o que chamamos conteúdo de aprendizagem. Como é que eu decido nesse contexto, isso tá presente, esse limite. Pra mim, eu acho que é um limite. É o limite da gente. Como é que você vê esse limite? Quem passa por esses bancos aqui, escolares, minimamente eles tem que ter algo em comum.

- A escola tem que ter, primeiro uma filosofia pedagógica. Que escola é essa? Que filosofia é essa? Não existe. Não acredito. Não quero acreditar que, éee, que toda escola seja obrigada a...! Não é. Ela tem obrigação sim de ser transparente, honesta naquilo que ela se predispõe a fazer. É, o pai põe o filho lá, mas ele vai ter que saber o que vai ser feito. Tem que dizer: – Olha, aqui a gente trabalha, a nossa filosofia é essa. A escola tem que dizer isso. Eu trabalho por opção em escola pública. Lógico que em alguns momentos eu sou obrigada a trabalhar em escola particular por questão econômica. Quando estou mal: – Infelizmente eu vou ter que ir pra

escola particular, vou ganhar um trocado. Aí eu cumpro, aquilo que tá sendo feito, e eu tenho que cumprir como lá tá encaminhando o processo educacional. Agora não acho, quero continuar acreditando nisso, que a escola ela tem o direito a propor que educação ela vai oferecer a essa criança. E essa proposta educacional que eu sigo. Eu faço dessa maneira porque eu estou em ambientes que tem essa proposta, que tá lá escrito bem grande: “escola a serviço de uma sociedade justa, igualitária, onde eu, o indivíduo, seja capaz de sair com conteúdos mínimos, conteúdos mínimos não, objetivos mínimos que são esses. São todos esses que trabalho, que eu cumpro. Então, já trabalhei em escolas que diziam: – O aluno tem que sair daqui pronto pra passar no vestibular de medicina, de engenharia, de... sabendo tais e tais... Já! E aí eu não tinha espaço de conversa, de planejamento, de descoberta, de estudar o que tiver a fim. Não tinha esse espaço por que era repetição de conteúdos prontos, não iam fazer máquina fotográfica pra descobrir conceito de paisagem. Era o conceito no quadro, explica e repete. Repete, repete, repete. Então, depende. Eu não me sinto bem, não gosto de trabalhar na escola que dá o conteúdo, o conceito pronto e cobra o conceito. Eu não me sinto bem. Repete aquele conceito, mas existem escolas que estão, que se predispõe a isso, que estão a serviço disso. Não é descoberta, não é ser feliz. Não é descobrir valores, talentos, né. Não tem espaço pra isso.

- Pra fechar, o último ponto que vou pedir é você apontar experiências mesmo. Coisas que você já fez. Se você tivesse que contar para um aluno de graduação, uma experiência de uma escolha feliz de tema, de trabalho e de conteúdo e que ocorreu, que experiência você contaria? Da tua história! Tem uma? Que experiência você contaria? Isso eu gostei de fazer. Isso eu não gostei de fazer!

- Caraca!

- Você lembra?

- Eu já contei um monte. Todas essas que eu contei é porque gostei.

- Hoje você contou duas. É.

- Uma das duas eu contaria. Assim, do que tá acontecendo e que é legal. Ah! Mas eu tive uma caminhada fotográfica, tanto coisa, não sei. Que foi eu que escolhi. Caraca, tanto tempo que eu não escolho nada. Não lembro. Não teria assim. Eu contaria algumas coisas que eu vivi, que poderia uma dessas duas, mas não me lembro de nenhuma que tenha sido assim. Nem essas duas foram tão bacanas!!

- Alguma que você se lembra que os olhos dos alunos brilharam.

- Bateram palmas. Eu adoro quando eles batem palmas. Eu adoro quando eles batem palmas!

- E alguma coisa que você diria: não façam isso! Eu já fiz e deu errado. Tem um erro pra contar?

- Pôoo, pode ser a minha vida toda? Sei lá. Acho eu poderei contar de hoje. Não sei. Sei lá. Não lembro. Não sei. Honestamente.

- A gente, na realidade, tá fugindo já do objetivo inicial, mas essa coisa de ter um acervo, tenho discutido já com os alunos na faculdade. Tem a ver com algo que foi dito antes que eu chamo da

“autoria do professor”. Você não é a primeira pessoa que tem dificuldade de lembrar algo do tipo: tem uma coisa que fiz e que... hoje eu refuto.

- Lembrei.

- *Recomendo que não faça. Eu costumo dizer que é porque não temos o álbum de nossas experiências.*

- É verdade. A gente não tem registro, a gente não documenta. Mas eu lembrei.

- *Pra mim isso tem uma marca forte pra autoria, pra nossa capacidade de ser autor.*

- Talvez porque você começou a falar de documento, registro, aí eu lembrei porque tá virando documento, a gente vai expor no final do ano. Todo final de ano encerra com uma exposição né!

- E a gente resolveu montar e tá construindo isso. Eu trabalho com uma experiência em Niterói que chama Reagrupamento. Então tem uma professora... Você já conhece?

- Não.

- É uma professora a mais no ciclo. No ano de escolaridade. No caso, esse grupo que eu pertença, são quatro professores a mais pra trabalhar com aquele grupo. Você reagrupa, você muda horário de disciplina, você dá aula no lugar do outro. Pra descaracterizar disciplina, descaracterizar horário. Na verdade o nome é Reorganização Espacial da Escola, mas eu chamo de bagunça mesmo. A gente bagunça tudo pra desestruturar essa coisa de minha aula, minha, e aí bumm. Assim, é serviço né. Uma coisa muito doida. Num desses meus momentos eu dou aula pra quatro turmas de 6º ano e também de reagrupamento. Então tem 10 tempos na semana a mais além dos 12 eu tenho 10 tempos a mais pra entrar em qualquer aula, pra fazer bagunça, pra falar. O professor fala: Beatrice vamos dar aula juntos sobre... aquilo. Tem um problema, eles estão querendo entender o que é que é o buraco da camada de ozônio que apareceu no meu texto de Português! E aí eu entro, falo sobre a camada de ozônio. Se eu souber, se eu não souber digo que não sei e vai outro. Mas enfim: – Eu vou estudar, essa semana eu vou ficar estudando, semana que vem eu vou lá e dou. Tem 10 tempos pra promover essa interdisciplinaridade. Aí eu cheguei pra professora de Português e falei: – Vamos fazer um trabalho juntas? Aí ela: “Éé vamos!” Aí qual seria o trabalho? Ela: “eu tô querendo avaliar 5 alunos, eles estão com muita dificuldade de leitura e escrita. Você fica com o resto e eu vou com os 5 pra outro canto pra ver se consigo estimulá-los à leitura?” Pô legal! Ela: “Pode ser hoje? Aí eu: como? Não preparei nada. Aí ela: ah, fica tomando conta do dever. Mas eu não sou tomadora de conta! Não vou tomar conta. Mas ela é muito minha amiga e ela: Ah Beatrice, você vai gostar!! E aí eu entrei e era conteúdo, era o mesmo projeto que tava rolando na outra escola que eu não tinha tido a sacação, que era conteúdo de livro de Português! A gente não olha o livro do outro, né, não sabe o que o outro trabalha. Não sabe os objetivos que o outro tem. Por causa dessa independência nem todos deixam de ser conteudistas. E aí eles estavam fazendo exercício do livro que era interpretação de texto. O texto era um email! Fiquei apaixonada por aquilo porque na outra escola tava trabalhando as comunicações, como que é a *Internet*. Só que era um texto extremamente técnico. Era um email e perguntava o que era arroba, o que

significa *ponto com*, o que significa *ponto br*, quem botou o título, quem botou o horário no email? E eu não sabia as respostas. Aí o Cabralzinho doou, emprestou pra gente os *notebooks*, com *Internet*. Aí eu: Ôpa, to com o notebook aqui. Vamos consultar. Botei dois alunos pra irem pesquisando as perguntas e eu fiquei envolvidíssima com aquela atividade. Acabou a aula, o tempo e eu fui pra casa. No primeiro dia, na primeira aula, no dia seguinte era a aula de Geografia comigo nessa turma. Eu fiquei, né, porque aí a professora veio: Beatrice, você me proporcionou um momento maravilhoso. Eu assim, né, querendo dizer eu te amo pra ela porque ela proporcionou outro momento maravilhoso pra mim. E a gente ficou assim, enamorando. Aí fui pro laboratório de informática e agendei um horário lá. Com a turma em Geografia. E em Geografia eu pedi que eles montassem uns *email* e descobri que todos os alunos estão no meu *Orkut*, mas eles não sabiam, não mandavam mensagens por email. Eles tinham *email* porque precisavam pra fazer o *Orkut*, mais não usavam pra outra coisa. E aí não sabia. Pra mim foi uma grande surpresa porque esse mundo conectado, e aluno do município de Niterói, tão. E aí eu planejei uma aula, que foi buscar. Primeiro eles montaram um email e mandaram mensagem pra mim: Oi Beatrice! E aí, eu, em casa, me dei o trabalho de passar uma tarefa de casa pra eles, respondendo ao email deles. Na segunda-feira eu tinha os 2 primeiros tempos com eles. Na segunda-feira eles todos com o dever de casa de Geografia, que era, o dever de casa, planeje alguma coisa pra mudar essa visão do mundo. O que tem no mundo que tá compondo a paisagem de maneira tão feia, né, isso no sábado. A gente planejando junto por email, um mandando pro outro e tal. E aí eles foram mandando e a gente descobriu, por meio de uma das meninas lá, que é muito esperta: garrafa PET. Então eles tinham que trazer na segunda-feira, cada aluno, duas garrafas PET pra escola pra que a gente pudesse fazer um reaproveitamento daquelas garrafas, que a gente analisasse, estudasse, enfim. Mas pra resumir: essa aula envolveu professor, a partir disso, professor de Ciências, professor de Português, que começou com ela, Geografia, reagrupamento. E a gente tá montando uma horta na escola a partir de uma dinâmica dessa, de um trabalho desse, além de um diagnóstico e de ferramentas técnicas que a gente forneceu pro nosso aluno. A mensagem que eles tavam mandando pra mim, no *email* pra mim igual no *Orkut*. Aí disse não, email é uma linguagem coloquial, mas não é igual a linguagem própria do MSN, do *Orkut*. Então eles aprenderam linguagem, apropriação do conhecimento, várias coisas. Utilizaram na prática. A gente estudou a questão da degradação do meio ambiente. Que meio é esse? Como que ele pode ser mudado. E a gente chegou à conclusão que tem que diminuir é o uso dessas garrafas. Que a solução do problema não é reaproveitando, mas deixando de usar. Isso tudo a partir de um trabalho coletivo. Isso tudo a gente tá juntando porque a gente vai colocar num banner pra expor na escola no dia 10 de dezembro. Eu achei uma aula ma ra vi lho sa! Quando eu apresentei o problema no dia da reunião pedagógica – a gente apresenta problema. Qual o problema que a gente encontrou? Aí eu tinha encontrado o problema que era o aluno não saber *email*, não saber, não se apropriar do *email*. Pra mim era um problema. Eu fui quase que humilhada por uma professora! “– Duvido, claro que eles sabem. Eles sabem muito bem.” O preconceito nosso de achar que o aluno sabe e aí não trabalha aquilo. E pra mim foi assim, um trabalho fantástico né. E eu gostei muito, vai virar uma exposição e eu gostei muito, mostraria pra muita gente.

- Bom, pra gente encerrar, já que esse momento da gente é o seu envolvimento com a atividade acadêmica, com a pesquisa acadêmica. É, vamos ficar bem no teu sentimento. Como é o teu sentimento de ter algo com isso. "Eu professora da escola, me envolvo, de alguma maneira me aproximo de um problema que é de uma pesquisa acadêmica". Como você vê essa relação? Como é que você se sente? Isso cria alguma expectativa? O que você pensa?

- Repita.

- Eu estou aqui, na verdade te incomodando, por uma questão que é inicialmente da academia, uma investigação. E o mundo da pesquisa muitas vezes tá longe da escola.

- Entendi. Olha só, não só em relação à pesquisa. Esse ano, sem nenhum exagero, eu devo ter contribuído. E eu acho que nunca contribuo, penso que pensam: essa mulher é doida demais, não é nada disso que eu quero. Incomodei muita gente, muito mais do que gente me incomodou, umas quinze pessoas. Mestrado, pós-graduação, doutorado. Doutorado você é o segundo. E sempre faço com muito prazer. Às vezes, eu vou até à faculdade. Você quer que eu vá aí, eu tenho tempo vago. Uma amiga, que virou minha amiga depois das entrevistas, foi à minha casa num dia de domingo, a gente fez um churrasco, e ela ficou lá e tal. Eu acho, que acredito na pesquisa, eu acredito que produção acadêmica ela é um motor que fundamenta o fazer. É importante analisar o mundo, é importante entender. E a academia tem que estar a serviço disso, né. E eu, seria muito doido da minha parte, se não enxergasse dessa maneira porque é dessa maneira que eu faço numa situação mais micro. Meu fazer pedagógico é mais ou menos isso. É analisar, é interpretar a pesquisa, tentar tornar científico, sem ser mas sendo. E eu acho que tem que ser laboratório, o mundo é um laboratório. E que as pesquisas elas venham a ser honestas, venham por estar preocupadas com esse mundo. É muito importante a gente fundamentar nossa argumentação. Se eu não me apropriar dos conhecimentos da academia, em algumas situações no meu fazer, eu não conquistaria tanta coisa. Se eu não usasse em alguns momentos o Piaget, se não usasse em alguns momentos o Paulo Freire, se eu não usasse, tudo mundo ia dizer: "Isso aí é coisa de doido." Mas não: "como diz Paulo Freire, como fez a escola tal, que foi aproveitada pela academia, que foi aceita com tal, teve sucesso e tal . tal, tal, tal, tal eu também acredito estar fundamentada na corrente filosófica. Que eu me apropriei do conhecimento da academia né.

- Legal. Por ora a gente pode encerrar.

Transcrição da Entrevista - Professora Isabella

Entrevista por pautas, em que apresento alguns temas abertos, questões amplas e os comentários correm livremente, conforme a intenção e vontade da professora.

- Começo pedindo que se apresente, o lugar e instituição onde se formou e como tem sido experiência de magistério desde então.

Eu me chamo Isabella, me formei – 1991 – Faculdade de Filosofia de Campo Grande/RJ - Zona Oeste.

- Eu acho que o curso em si teve muitas limitações, mas assim, contraditoriamente, a prática de ensino foi bastante enriquecedora. Eu também já trazia uma experiência de professora de 1º segmento, então, isso já me ajudou, acredito que bastante. Então, já em 95 eu comecei no magistério como professora de Geografia. Já desde 85 era professora de ensino fundamental. Acho que isso faz uma diferença. Comecei numa escola que também estava começando, com professores também na disciplina inexperientes. Alguns colegas de formação talvez isso que ajudou para que a gente tivesse uma boa discussão pra começar. O início do trabalho, na verdade assim, essa seleção de conteúdo, de currículo na verdade a gente não discutiu. Meio que a gente encontrou aquele modelo pronto, já que pré-estabelecido e a gente começou a trabalhar assim na escola em Paciência. Logo depois, eu fui trabalhar, em 98, numa escola em Bangu, na Vila Aliança e acho lá senti uma maior necessidade de repensar a prática de Geografia. Por quê? Na escola que eu trabalhava em Paciência, embora alunos de uma clientela bastante diversa, eram alunos selecionados. Os melhores alunos das escolas da redondeza iam para aquela escola. Iam na obrigação de serem bons alunos. Então, O que era apresentado pra eles não era discutido, não era questionado por parte dos alunos. Quando eu cheguei nessa escola em Bangu, primeiro que eles não tinham professor de Geografia. Para alguns eu era a primeira professora de Geografia. Eram turmas de 7a, 8a série. No primeiro ano eu peguei 6as e 7as, ainda é. A sétima série só havia tido aula de geografia na 5ª. Eles que tiveram geografia em parte da 5ª, não tiveram na 6ª estavam tendo na 7a. E os conteúdos que então eu que trabalhava com muita facilidade na outra escola eram totalmente rejeitados por eles. Eles não aceitavam aquele conteúdo, aquele programa, aí então eu fui obrigada a ter que recomendar, repensar. Ver o que era interessante, porque eles tinham tanta dificuldade. Então, assim, a minha formação inicial foi essa.

-- E sobre a aula de Geografia, como é que você vê que ela contribui de fato para a educação das pessoas?

- Eu acredito que a escola é um espaço de transformação. Acredito mesmo! Além da geografia, da matemática, além dessas informações. O mundo, o acúmulo de informações que o mundo oferece... eu quero que os alunos compreendam os espaços que eles vivem... as informações que a geografia vai passar, vai permitir que eles olhem, vejam o mundo de uma outra forma. Quando penso nos conteúdos, quando eu penso na aula é com esse objetivo. Que eles passem a olhar... eu brinco muito com eles, assim... "Se vocês saem da aula e continuam vendo tudo do mesmo jeito que era é porque a aula não está sendo legal". É mesmo pra transformar, para eles tenham subsídios, para que aqueles conteúdos sejam capazes de fazer com que haja uma transformação do olhar, que o espaço em que eles vivem seja olhado de uma outra forma.
- *E o fato de sabermos que entra reforma e passa reformas educacionais e a Geografia continua sendo uma matéria obrigatória na escola? Como é que você, professor(a), conseguiria justificar essa presença que atravessa o tempo e está sempre lá, presente dentro da escola?*
- Primeiro, ela ao longo do tempo, a geografia, acho que ela teve funções distintas. A geografia, ela nem sempre esteve a serviço da criticidade, da cidadania. Em algum momento ela serviu, por exemplo, quando era Estudos Sociais, para ajudar a construir o sentimento de nação. Ela se justificou ao longo do tempo com vários argumentos. A geografia, ela evoluiu e permaneceu, mas ao longo do tempo ela teve objetivos diferentes. Eu não sei hoje, assim, os alunos de um modo geral, veem a geografia, e eu acho até que alguns professores também, dessa coisa do contemporâneo, da inovação, da atualidade, do fato novo, do frescor das novidades. Eu acho que ela está a serviço também dessas informações, mas esse não é o principal objetivo. Não sei se esse é o pensar de quem prepara o currículo, porque não somos co-participantes, mas no meu entender o que justifica a presença da geografia é porque o espaço é essencial para nossas inter-relações, é onde a sociedade vive, é onde a gente materializa essas inter-relações. Então, pra mim é impossível não ter geografia, não ter esse entendimento espacial.
- *E o conteúdo de uma aula de Geografia, afinal, o que é ele?*
- Eu acho que tem dois momentos assim. Eu acredito numa educação é, eu diria assim, uma educação para o espaço, preparar, instrumentalizar mesmo, é a palavra, o aluno para ele poder manusear essas informações. Seja educação cartográfica, começar a aprender um vocabulário, fazer a leitura de mapas, gráficos. Eu entendo isso como uma instrumentalização pra entender o espaço. Acho que a aula de geografia tem que ter isso. E tem que ter também conteúdos que levem o aluno a compreender esse espaço que ele vive e as inter-relações com outros espaços. Acho que o grande questionamento hoje, pelo menos na minha prática, é saber quais os conteúdos efetivamente são eficientes e em que série. Porque, assim, durante muito tempo eu acreditei mesmo que aquela ordem de educação cartográfica na quinta série, na sexta série Brasil, sétima série começar a trabalhar com o mundo contemporâneo desenvolvido/subdesenvolvido ele atendia a compreensão desse aluno pra entender o mundo contemporâneo. Só que pela prática, pela compreensão desse aluno eu não sei mais se isso atende. Eu não sei mais qual é o conteúdo que garanta para esse aluno essa leitura do seu mundo, das suas experiências e do espaço em que ele vive.

-- *E como você vê a distinção da Geografia em relação às demais das disciplinas? Qual é a diferença que a Geografia tem em relação às demais componentes do currículo escolar?*

- Com relação às demais? Eu acho que é assim, onde. Essa questão do espaço. É sempre que eu até converso com os alunos. A capacidade da gente conseguir fazer uma análise de qualquer problema, mas saber especificar onde. Onde ocorre? Como ocorre? Qual a relação com outros espaços? O espaço, ele tem que estar centrando todas essas questões. Eu vou falar de transgênicos. Tô discutindo isso lá com o que agora é o sétimo ano. Onde está acontecendo isso? Quais as conseqüências disso no espaço? No caso a gente tá discutindo espaço brasileiro. O que nos afeta? Nosso espaço é afetado por isso? Saber espacializar, saber se localizar. Localizar esses acontecimentos, esse é o papel da Geografia.

-- *1. É o professor que escolhe os conteúdos da aula de Geografia.*

- Eu acho que não. Acho que a gente até acaba escolhendo, parcialmente escolhendo alguns conteúdos, elegendo alguns conteúdos, mas de um modo geral a maioria dos professores ainda tá preso ao currículo que a rede apresenta e ao livro didático. Por mais que gente tente, eu. Assim, eu tento me livrar do livro didático, mas internamente acho que a gente introjetou aquela ordenação, aquele ordenamento que aparece nos livros. Então, eu não acredito que a gente, livremente, de fato, faça a escolha desses conteúdos. Até porque, se você for conversar com os professores do 9º ano, basicamente todos, independente dos espaços em que eles estejam trabalhando, eles vão falar de alguns conteúdos que são comuns. Isso não é coincidência, a gente acaba tendo introjetado dentro de nós esse currículo que foi sendo repetido ao longo dos anos, seja pela sedimentação do livro didático ou pela repetição dos currículos oficiais. Eu acho, assim, que parcialmente. A gente até tem um... existe essa autonomia. Eu acredito que na rede municipal é existe. Eu trabalho em Bangu. Existe total autonomia. Porque a direção, a prefeitura, a CRE, ninguém fica fiscalizando de forma séria. Quando eu digo fiscalizar é estar vendo se aquilo que foi proposto está sendo implementado, se tem qualidade. Não existe essa preocupação. Então se eu passar o ano discutindo a escolha de Sofia, ninguém vai lá intervir ou questionar se isso tem relação com a Geografia. Então eu acho que o professor tem liberdade, mas que nós estamos de uma certa forma condicionados a esse currículo. Tem o currículo oculto da escola, mas tem um currículo sedimentado dentro do professor, da prática enquanto aluno, das suas experiências na universidade, desse contato com o livro didático que, durante muito tempo, foi visto como uma verdade inquestionável. Então acho que a maioria dos professores, mesmo aqueles que querem romper com isso, são poucos os que se libertam, totalmente, desse currículo que já está lá predisposto. Consciente ou inconscientemente.

-- *2. Se o professor faz parcialmente escolhas, o faz com base em elementos que você já sinalizou, no currículo já determinado, no programa da escola, no material didático ou numa determinada tradição, vamos dizer assim. Nessa tradição, você veria o que a gente chama de saberes da*

Geografia acadêmica? Afinal, nesse parcialmente, o que é possível observar nas escolhas dessa seleção? Alguma dessas coisas tem mais ou menos influência nas escolhas do ponto de vista da consciência do professor?

- Eu acho que o que chega, assim, a discussão acadêmica, ela acaba chegando sempre tardiamente. Não existe uma simultaneidade. O é discutido na academia o professor está discutindo e logo ele vai começar a repensar esse conteúdo. Eu não vejo não. Eu acho que isso até acaba sendo levado, livro didático. O livro didático, às vezes, acaba trazendo inovações, porque foi feita uma discussão na academia que acaba sendo levada para a escola. Acredito que tenha sim, questões ideológicas que vão influenciar na escolha desses conteúdos; objetivos mesmo, que é que esse professor ele pretende, como ele enxerga essa disciplina, porque nem todo mundo vê com os mesmos olhos. A sua própria formação, a sua formação continuada, se a escola é um campo de discussão que vá provocá-lo repensar esse currículo. Acho que essas questões todas vão influenciar. Mas, assim, de um modo geral, o cotidiano da escola. Por exemplo, quando vai ser feito inicialmente, que você chega na escola, início do ano você vai sentar e pensar o currículo. De um modo geral as pessoas reproduzem. O que é que elas fazem. Elas pegam aquele conteúdo, aquele currículo do ano anterior e transferem pro ano seguinte. Se não tiver um elemento externo, com honrosas exceções, não há uma modificação. A acomodação, acho que a ... Eu não quero ser perversa, rsrs. Acho que de um modo geral, nós professores, nos acomodamos com essa questão de pensar a prática. São poucos os momentos e são poucos os colegas que se sentem provocados, incomodados a ponto de querer se mexer. De modo geral, assim, se você chegar na minha escola, que eu trabalho aqui em Água Santa, o currículo era copiado, o programa. Então, não há muita modificação. Por exemplo, vai dizer que as reformulações ou as novas discussões da academia vão afetar esse currículo. Eu não acredito.

-- 3. Isto tudo está no contexto do planejamento. E na hora da aula, na escolha do assunto do dia para a aula, que aspectos define essa escolha temática e de onde vem o conteúdo da aula?

- Durante muito tempo, quando eu comecei, era mesmo o livro didático. Eu usava Melhem Adas e eu acreditava que os alunos da 8ª série tinha que saber aqueles conteúdos, porque aqueles conteúdos iriam garantir saber para eles fazer prova. Então eu começava mesmo com o livro, às vezes, colocava outros conteúdos adicionais, complementares, mas era o livro. Quando eu comecei a perceber que aquilo não atendia a parte daqueles alunos com quem eu trabalhava, eu comecei a trazer, aí eu tive felicidade de ter uma direção que começou a questionar, levantar essas provocações. Aí, em dois sentidos: uma, fazendo uma exigência que eu acho que comecei tardiamente, mas comecei a ter, que o oposto do que você está falando, que justamente planejar. Ter um planejamento e tentar seguir: "Olha, eu quero que neste primeiro trimestre os alunos entendam uma coisa simples. Entendam o que é globalização e saibam identificar sinais disso no espaço em que vivem". Então, ela nos instigava a construir esse planejamento e com isso me obrigava a construir as aulas. Então isso acabou sendo um momento muito feliz, fez repensar que conteúdos eram esses que iriam garantir esses saberes

pros alunos. Então, isso hoje tem muitas influências, como o que você falou. Do jornal, da televisão, assuntos que eu sei que vai despertar o interesse deles. Uma conversa. Essa semana mesmo. Estávamos falando de um assunto. Eu levei textos variados pra falar sobre assuntos dos países subdesenvolvidos. América Latina, a questão religiosa no mundo islâmica, Índia, China capitalista. Eram textos variados, de livros didáticos, pra gente começar a discutir isso, o que há de comum etc. Só que, como o assunto começou já nem me lembro. Saiu o assunto da prostituição. E, aí, a aluna questionando porque eu disse que a prostituição no Brasil, já nem é vista como algo ilegal, é profissional do sexo e tal, mas a menina se arvorou e teve uma grande discussão na sala. Na próxima aula que tiver com essa turma eu vou pensar em assuntos pra discutir isso. Discutir isso, mas tentando, minha preocupação, eu tenho muito medo de que a Geografia vire assim, um penduricalho, trata de uma série de assuntos, mas não consegue sistematizar nada. Então quando eu penso assim. Esse assunto vai ser interessante, mas como eu vou transformar isso, sistematizar esse saber do aluno. Se surge um debate que só tirou a dúvida, sinto que não vai surgir outras questões, dou aquela informação. Mas se sentir que há interesse da turma em discutir aquilo, aí vou pensar em como trabalhar isso, encaixando naquilo que a gente tá falando que é subdesenvolvimento, migração. Esse é um aspecto. Outro é tentar buscar assuntos que eu possa tentar estabelecer relações como o cotidiano dele. Por exemplo: os transgênicos, porque eles têm uma questão de hábitos alimentares muito ruins, porque eu quero discutir essa questão dos produtos industrializados. O que chega, por que chega. Até essa questão da economia, hoje eles escutam falar a relação dos EUA, embora sejam alunos da 6a. série. Então, assim. Estar cientes de assuntos importantes enquanto cidadãos, enquanto brasileiros. Essa é uma outra questão. E outro são aqueles conteúdos que eu chamo de essenciais para que eles possam compreender aquilo que está por vir. Então assim, aquilo que eu falei que ainda está preso. Alguns conteúdos pro aluno lá do 6º ano, ele tem que ter uma noção de clima, das transformações do clima, como é isso no dia-a-dia dele, pra que ele entenda melhor quando ele chegar em Brasil, e o professor for falar da diversidade. Então essas coisas me ajudam a pensar o conteúdo, mas, às vezes, surgem questões assim, é, que você nem imagina de onde surgiu porque os próprios alunos, numa discussão, no debate te obrigam a enveredar por um caminho que você não estava pensando.

-- 4. *A visão sobre os alunos, a compreensão do professor a respeito dos seus alunos reais, junto com o que chamamos de Geografia acadêmica da formação inicial têm interferência nessas escolhas para a aula. A visão em relação aos alunos e esse saber básico. Ela te marca na hora de fazer as escolhas?*

- Os alunos, assim, faz toda uma diferença. Eu trabalho em duas escolas da rede municipal, mas alunos que têm posturas muito diferentes. Por quê? Bangu, Vila Aliança, os alunos têm aquele estigma 'o favelado'. Eles carregam isso, assim, de uma forma muito dúbia. De um lado eles se envergonham, não é, de serem moradores da periferia, de serem identificados como favelados, mas em contrapartida, isso dentro da escola, às vezes, os dá uma identidade que os protege. Então, eles vivem essa questão, assim, sempre dúbia. Ora isso os agrega, tipo, eu sou o cara

porque faço parte de um grupo, que gosta de hip-hop, de pagode, seja lá do que ... existem umas facções. E o que acontece, quando eu comecei, eu achava que o conteúdo tinha que ser igual pra todos. Assim, eu queria garantir para esse meu aluno o conteúdo igualitário, sem fazer distinções, sem estabelecer pré-conceitos. Só que eu percebi, que assim, eu não ia atingi-los se trabalhasse com os mesmos conteúdos ou se os trabalhasse da mesma forma. Esse aluno real reage de forma diferente. Por exemplo, aqui em Água Santa a gente tem alunos que são dos morros vizinhos, mas muito diferente, eles querem se passar por classe média. Então eles assumem na escola uma postura de classe média, querem relatar das viagens, se esforçam pra ir aos shows. Então, eles têm outro perfil. Naturalmente eles se interessam, fazem perguntas, sejam influenciados pela família, pela mídia, ou porque outros colegas freqüentam escolas particulares e são vizinhos, eles trazem outros assuntos. E os de lá, éeee, a gente tem alunos com muita dificuldade mesmo financeira, sem acesso a informações, a escola passa a ser esse espaço da informação e da construção desse conhecimento. Que no meu entender não é a mesma coisa. São duas coisas distintas. Então, na hora de preparar, selecionar os conteúdos e preparar a aula não pode ser a mesma aula, os estímulos têm que ser diferentes. A forma que, por exemplo, em Bangu o material tem que ser mais atraentes como uma história em quadrinho, um material visual, vídeo, filmes... coisas que chamem a atenção. Porque, por mais que eu tenha lido, isso não é suficiente pra atraí-los. Então, esse conteúdo está associado a esse aluno com quem eu trabalho. E na escola mesmo, de uma turma para outra ele muda. Agora, já a formação acadêmica. Eu acho que assim, pra mim, ela foi e continua sendo importante. Por quê? É o contato desse saber, acredito assim, que esse saber acadêmico não é *transmitido ipso facto* para o aluno. Eu não vou ser uma retransmissora desse saber, mas esse saber me garante ter segurança pra trabalhar com o aluno. É, tendo esse acadêmico, a compreensão dos processos, da organização do espaço, da construção do espaço, das inter-relações é que vão me dar segurança pra trabalhar esse conteúdo, ajudar o aluno a contruir esse saber. Então a minha formação acadêmica ela contribuiu, embora eu ache que com algumas falhas. Por exemplo. Eu acho que tive uma formação da parte física que eu considero boa, mas alguns conceitos, a forma com eles foram trabalhados foram muito assim, secos, desprovidos de inter-relações. Então quando eu cheguei na escola, pra estabelecer essa inter-relação entre o físico e o humano foi mais difícil. Eu trabalhei de forma muito segmentada, e sem uma preocupação, nessa formação acadêmica, de criar uma unidade. Então assim, eu até falava, que quando a gente começou, quando formou era economia, não era nem geografia. Tinha que falar sobre todos os processos, relação de produção, mas assim, o espaço, as relações, o ser humano ficavam muito pano de fundo. Então, isso é uma coisa que a escola, o aluno é que fez com que isso chegasse, mas também se eu não tivesse essa formação, eu não conseguiria compreender essas inter-relações pra poder trabalhar com isso.

-- 5. Então, na atuação profissional, há saberes que os professores só aprendemos na escola. Quer dizer, além da formação acadêmica, ao profissional que nos tornamos se agregaram esses "saberes docentes". É possível exemplificar isso?

- Sim. Por quê? Uma experiência de uma coisa que aconteceu na atuação com primeiro segmento. Eu já estava estudando geografia, trabalhava com uma turma com repetentes, alunos com uma certa dificuldade de relação na escola e a direção me convidou pra trabalhar com esse turma. Aí estávamos trabalhando com uma turma de 2ª série, animais úteis e nocivos. Aí o aluno virou e falou assim, lesma como um animal útil. Aí eu disse “não”, lembro bem desse menino, Cristiano. Lesma é nocivo. E ele insistindo. Chegou um momento que ele disse, “não”, a minha vó torra a lesma, pra fazer um pozinho pra bronquite”. Aí, naquele momento lesma acaba de se transformar. Então, essa experiência de adaptação dos conteúdos, de começar a ter um cuidado, de que as coisas, assim, e até os cursos de formação e também pra formação acadêmica. Acho que a gente tem as coisas muito segmentadas, e essa capacidade de reflexão ela nos é tirada. A gente sai muito engavetado mesmo. Você tem geomorfologia, você tem biogeografia, mas aí, quando você pega o livro, por exemplo, e o livro fala de clima e relevo como uma questão de unidade, você tem dificuldade de trabalhar porque aprendeu a trabalhar de forma muito segmentada. Então, essa experiência, já no ensino fundamental me fez aprender a refletir sobre aquilo que eu tava trabalhando. Que eu antes de trabalhar aquele conteúdo, aquele conhecimento científico, não é, porque esses rótulos já estavam pré-estabelecidos, não fui eu que inventei. Eles já estavam sendo refletidos por mim pra que eu pudesse trabalhar com o aluno. E aí, já trabalhando no ensino fundamental, um aluno, assim, aquelas coisas que você acha que são óbvias. Falando de clima, altitude, falei, levei material. Tudo que você possa imaginar estava na sala, globo, mapa. Depois de toda aquela falação, exercício, e tal, um aluno falou assim: “Professora, mas por que é que nas montanhas é, faz frio, se está mais perto do Sol?” Então, eu descobri que aquela minha lógica, que eu apresentei, toda sistematizada, ela não assegurava saber pro aluno. Esse saber que já estava em mim sistematizado precisava de alguma forma ser refletido, pra que eu levasse esse aluno a refletir, pra que ele pudesse construir. Porque se depois de tudo aquilo que falei, ele imaginar que se tá numa montanha ele tá mais perto do Sol, nada daquilo que eu falei, que eram verdades científicas, naquele momento, inquestionáveis, não garantiram pra ele a compreensão do que eu disse. Então, é, essa experiência e outras, me fizeram ver que eu tinha que fazer uma reflexão antes. De tentar fazer com que o aluno, não é aquela coisa da escola nova, de redescoberta, mas que ele precisava, em algum momento, fazer esse caminhar mesmo. Ele refletir sobre aquele saber pra que pudesse construir. Claro que tem a minha intervenção, claro que vão ter momentos que o professor tem que chegar mesmo com esse conhecimento, não tem assim, muito enfeite, mas vai ter o momento em que aluno vai ter que fazer essa reflexão pra que ele possa compreender. Acho que isso, não nos é garantido pela formação na academia.

-- 6. *Essa novidade que chega com a experiência marca de que forma o professor? Desse aprendizado do professor, como esses saberes docentes deixam marcas nele? Efetivamente.*

- Acho que primeiro, é dor. É sofrimento. Por quê? A gente vem carregado de muitas certezas, muitas verdades. E quando a gente se dá conta de que todo aquele saber, toda aquela verdade que a gente tem a pretensão de achar de acumula não dá conta. É tudo muito dolorido. Então,

assim, pelo menos pra mim, aquele primeiro momento foi de muito sofrimento, de não conseguir fazer com que aquele conseguisse aquilo que eu achava que era tão importante. Que era tão indispensável pra que ele fosse gente. Hoje, eu já, assim, sofro um pouquinho ainda, mas eu percebo que é um aprendizado contínuo, tanto meu quanto dos alunos, mas eu já faço algumas coisas com mais tranquilidade. Primeiro, como uma reflexão que tem que ser contínua. Por exemplo, esse ano eu resolvi trabalhar com o 9º ano. Eu assisti ao documentário do Milton Santos e falei: “É isso que eu quero mostrar para os meus alunos! A globalização enquanto fábula, perversidade e outro mundo possível”. Eu preparei, selecionei os conteúdos, imaginei o que eu ia dar aonde, esses conteúdos que a gente escolhe e outros que já estão arraigados na gente, mas pensando nisso. Assim, dá certo ali, mais à frente não dá certo. Às vezes, dá muito certo numa turma e noutra não. É um certo sofrimento, mas é uma constante aprendizagem que me obriga a continuar lendo, a continuar estudando. A querer trocar, isso acho que é o mais difícil hoje na escola, é estabelecer parcerias. Isso é muito difícil. Acho que daí vem o sofrimento, porque eu sei que eu sozinha, a Geografia não vai dar conta da formação desse aluno. Ele é mais um elemento. E, aí, deveriam ser estabelecer parcerias, mas isso muito difícil. Então, acho que a primeira marca é o sofrimento. Depois, acho que a aprendizagem, o estudo, e em alguns momentos, o prazer. Quando você faz alguma coisa e diz: “ficou legal, foi bom”.

-- 7. *Passamos por dois pontos até agora. Primeiro, falamos muito de Geografia; segundo, tratamos do professor, das suas escolhas e da sua história. O outro ponto que precisamos investigar mais e que tem a ver com a formação é a idéia de aprendizagem. Quando a gente focaliza o aluno e o trabalho do professor, e hoje, com o monte de exigências que a escolha tem. Um ponto sobre aprendizagem que é a questão pedagógica. Então, como você se relaciona com isso, com essa dimensão da pedagogia para a ação profissional, para o ser professor? Idéias sobre aprendizagem que estão relacionadas a todas essas escolhas que você tem feito.*

- Na rede municipal hoje, tenta-se se implantar, acho que isso é uma tentativa, né! Tenta-se implantar os ciclos de formação. Acho que isso interfere, deveria interferir nessa prática pedagógica docente. Eu sempre discuti, e é uma coisa que eu acredito, muito. É que essas discussões, se é ciclo, se é série, se é conceito se é nota, elas deveriam vir depois de uma outra discussão, que é a prática docente. Quer dizer, como você trabalha aqueles conteúdos? Porque você pode ter vários professores trabalhando os mesmos conteúdos, mas não significa que tenham a mesma prática. A prática, o como fazer na escola, como você lida com aquele conteúdo em sala de aula, no meu entender faz toda a diferença. Pra que garanta essa aprendizagem. E, mesmo assim, não significa que ela... Eu acho que é importante que o professor tenha essa preocupação de refletir sobre a sua prática. O aluno, de alguma forma ele te ajuda, quando eu vejo se ele gosta ou não da aula, ou se ele aprende ou não. São essas as duas questões que eu tento ver se a minha prática tá interessante ou não. Às vezes, eles reclamam muito, mas reclamam muito e eu vejo no final que eles aprenderam coisas importantes. Então eu falo: Opa! Essa reclamação valeu a pena! Às vezes, eles reclamam e não

aprendem, então essa prática não funcionou. Mas, além disso, acho que a prática também, essa prática pedagógica, por mais pensada e refletida, ele não vai dar conta de todo esse processo de aprendizagem porque, assim, eu dou conta de uma parcela desse processo. O aluno ele faz parte também desse processo e não é algo, vamos dizer, não seria imóvel, mas assim passível de ações, emoções e reflexões, que basta que o professor traga todo aquele cabedal, tenha todo aquele conhecimento pra que seja suficiente. Então, a escola hoje, deveria estar questionando mais, acho que todos nós, essa prática pedagógica. O que percebo é que a nossa prática como docente de um modo geral já não atende mais esse aluno. E a gente não ainda conseguiu, a gente tá num momento de transição mesmo, uma prática que digamos assim essa. Eu não sei se tem uma única que funcione, mas assim, essa é a melhor, ou essa vai garantir a aprendizagem. O que eu percebo, é assim, não dá mais pra continuar como alguns colegas querem ficar, com uma prática que funcionou pra quando eu fui aluno. Essa não atende a clientela de hoje, essa precisa se pensar. E tem uma grande importância, porque nela está embutido esse currículo oculto que está na escola; preconceitos, descaso com o aluno da rede municipal. Acho que, assim, a prática pedagógica está carregada de muitas questões, não é só o conteúdo e como o professor trabalha esse conteúdo. Ou como ele trabalha esse conteúdo, e tipo de conteúdo, mostra também o olhar que ele tem sobre aquele aluno, sobre a escola, quais são os seus reais objetivos. Acho que dentro do trabalho do professor, a prática dele é a alma do seu trabalho. Então, se não tiver um cuidado de fazer uma leitura, de fazer uma reflexão, tentar pontuar o que norteia essa prática, esse trabalho ele está meio estéril.

- 8. *Um debate que se faz na formação do professor está relacionado à pergunta: o que é fundamental para ser um bom professor de Geografia. Essa é a origem do interesse nesse tema. Mas até o momento, você falou várias vezes “do grupo”. Que grupo é esse, que grupo é esse e como é que você se localiza em relação a ele e onde se encontra?*
- Na escola de Água Santa, até o ano passado, nós tivemos uma coordenadora pedagógica muito interessada não em discutir o conteúdo das disciplinas, mas a prática pedagógica. Ela entendia que o professor de Geografia estava habilitado, o professor de História, pra fazer a seleção dos conteúdos, mas a prática pedagógica deveria ser uma discussão coletiva. Esse como fazer, independente do que seria a disciplina, deveria ser uma discussão coletiva. Então, ela trouxe, ao menos pra mim, uma série de questionamentos bastante interessantes. Até um desses era essa questão. É tava chegando de outra escola, que era a de Paciência, que tinha uma realidade, eu trabalhava lá com 8ª série. Tinha onze anos na escola, então já tinha sedimentado meu papel na escola. Eu era A Professora Isabella! Trabalhava com a 5ª e a 8ª série, então os alunos já ficavam esperando aquele momento, né, de chegar a ter aula comigo, era chegar à 8ª série. E a escola já com uma prática, com ainda a reprovação. Havia casos de reprovação na 8ª série, mas eram mínimos porque na verdade os alunos tinha ficado reprovados ao longo dos outros anos. Então era um funilzinho. O aluno se adequava um pouco àquela prática que já estava estabelecida. Quando eu cheguei aqui. Cheguei e aquilo, você já traz o currículo da 8ª série. Então eu já cheguei com esse currículo dentro de mim. Preparei. Só que, quando eu comecei foi,

um choque, porque não era aquilo que os alunos estavam preparados, o professor do ano anterior tinha trabalhado de uma forma completamente diferente da que eu trabalhava. Então foi uma batalha. Conversando com a professora Dulcineusa, que era coordenadora pedagógica, ela começou a levantar algumas questões que me obrigou a fazer uma reflexão dessas coisas que eu tinha tanta certeza que eram essenciais para a 8ª série, que os alunos tinha que aprender. Então, era a forma de trabalhar com eles. Aí essas discussões no grupo ela acontecia, hoje, que ela saiu da escola, é mais reduzida. Tem a professora de História que tem uma metodologia que eu acho muito interessante – ela divide parcela do trabalho, as tarefas com os alunos, então, tem um grupo de síntese, um grupo de organização, um grupo de apresentação, de sistematização. Eu, desde o ano passado venho observando e disse pra ela que gostaria de aprender como é que ela trabalha. Então, esse ano estou observando, aprendendo, como é que ela usa essa metodologia para o ano que vem tentar aplicar com os alunos de 6º ano. Na outra escola, tem um grupo que é menor, mas tem, que a gente discute muito, mais assim, por uma relação de amizade. Um estudou comigo, nós somos amigos há vinte anos, estudou geografia também, nós trocamos material, experiências, tem uma professora de História que é amiga. Então, esse grupo, por relações pessoais, a gente acaba sempre discutindo essa questão da prática, o que funcionou, o que não funcionou, o que não deu certo. E existe por parte desse grupo, que é bem diverso – tem a professora de Matemática, duas de História, dois de Geografia, a professora de Ciências – a nossa insatisfação por não conseguir convencer o aluno da importância do estudar. Então, a gente fica discutindo e pensando situações que possam garantir, não essa coisa que parece boba de prazer, prazer, prazer, mas conciliar que ele tenha o interesse, mas tenha que ele aprenda. Que a aula não seja estéril, porque, se eu preparo um material maravilhoso, falo, falo, falo, mas esse aluno não conseguiu absorver nada, não compreender, não conseguiu refletir, essa aula foi estéril. Então, nesse grupo reduzido é que a gente acaba discutindo.

-- 9. *O locus desse grupo, então, é o local de trabalho, ainda que ele tenha relações que antecedam, o locus é o local de trabalho?*

- Sim, é o local de trabalho.

--10. *Uma experiência com um material que deu certo: um material produzido, um tema que tenha sido positivo. E uma experiência equivocada, que serviria de exemplo para não ser reproduzida.*

- Esse ano, eu resolvi, era objetivo do professor das séries posteriores que trabalhassem “Os ciclos de formação do Brasil”, a questão deles conseguirem fazer essa identificação. Aí eu comecei a trabalhar com charges de um livro de terceira série. Peguei algumas charges, trouxe alguns textos que falavam sobre o assunto e eles passaram a produzir o material. Eu trouxe alguns assuntos: sobre a questão indígena, sobre a chegada do colonizador. A proposta do trabalho era discutir com os alunos se era ocupação. Descobrimento ou ocupação, era esse o tema. E eu queria que eles fizessem uma reflexão, eles concluíssem sem que eu desse essa

resposta. Aí, eles que tinham que ver o material, ler fechar, produzir um material que era um texto e produzir imagens. Eu acho que deu certo porque, logo depois, tiveram algumas situações, que foi, ali em Niterói, daquela aldeia indígena que começou a surgir, e depois a questão da Raposa Serra do Sol, que já foi até mais à frente. Então, eu trouxe os textos jornalísticos, eles leram, se posicionaram e tiveram opiniões independentes daquilo que eu concordaria ou não. Houve alunos que foram favoráveis e que souberam argumentar por quê, alunos que foram contrários. Por exemplo, teve um aluno que me deixou superfeliz que disse: “Professora, eu acho que tem que tirar a aldeia de lá, no caso de Niterói”. Eu perguntei: “Por quê?” “Porque eles têm outra cultura, vão andar nus, os outros já estão lá, vai surgir um confronto. As pessoas não são mais acostumadas essa prática e acho que tinha que ter um lugar reservado pra eles”. Então, essa construção de uma argumentação dele, diante daquele fato.

- *Turma do 9º ano?*

- Não. 9º ano não, 7º ano! Então me deixou muito feliz! Então, nós estamos até pra agora no final do ano, fazer a exposição desse material, juntar mesmo o que eles construíram em desenhos da chegada, produziram os textos em sala de aula. Então, foi uma reflexão que deu certo. Foi positiva, eu achei assim: deu certo!

- *E tem alguma coisa que você se arrependeu de ter feito, um material que você não deveria ter escolhido? 38:02*

- Vou falar de uma desse ano, que eu achei que o 9º ano tinha que ler algum paradidático. Então, eu peguei um livrinho que eu acho fraquinho, até foi um colega que deu a sugestão, eu li rapidamente, da Editora LÊ, que é “Subdesenvolvimento”. Reproduzi o livro, pedi para que eles apresentassem, enfim, foi um fracasso. Foi horrível. Não foi uma perda de tempo total porque numa turma ainda ficou menos ruim, mas não despertou o interesse, eles não conseguiram perceber qual era o objetivo daquilo. Eu gastei tempo, material, dinheiro, o tempo deles e ter lido o livro e não ter lido não fez a menor diferença. Essa é uma, tem outras! Riso.

-- *11. Por último, o que te move e o que te faz, pessoalmente, participar de uma atividade com essa que estamos fazendo aqui que é envolver-se numa reflexão que avalia, academicamente, a geografia da escola, o trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos. Pessoalmente, que expectativas se criam em torno de um trabalho como esse, desse tipo de parceria, vamos dizer assim? O que te move para isso?*

- Acho que, assim, que essa atividade, esse encontro, esse diálogo contribua para a minha reflexão. Acho que a gente faz um trabalho muito isolado. Aí, você acaba não conseguindo perceber o que tá acertando, onde tá errando, o que pode ser melhor, onde o trabalho pode ser reformulado. Quando você estabelece uma parceria, obrigatoriamente, pra que ela ser produtiva, tem que haver uma reflexão. Então, o que eu acredito que seja importante não é uma

receita, uma lição de casa, mas que a parceria contribua para que haja um reflexão do meu trabalho. E que ele possa melhorar. Então, a reflexão e a discussão contribuam para que eu melhore essa prática docente. Esse sempre é, toda vez que eu vou numa capacitação, eu quero que sejam levantadas inquietações, que eu saia incomodada para que eu possa estar reformulando essa minha prática.

-- *Já te passou que pode ser que você já tenha uma reflexão acumulada? Porque, muitas vezes, quando estabelecemos essa relação, muitas vezes em algumas situações a expectativa – você não denotou isso - é de descobrir o novo. E muitas vezes é o professor que contém o Novo, porque ele está, no conflito que você vive com os seus alunos, que eu vivo com o meus, a gente formula coisas que não estão prontas na academia. Aí, estou acrescentando essa questão por isso. Pra eu me apropriar um pouco mais da forma como os professores estão vivendo, não só pessoalmente essa questão do aprendizado. Quando falamos do aprendizado, parece que é só de mão única, na verdade é um aprendizado enorme estabelecer isso com o professor.*

- Eu acho assim, que o olhar do outro, duplamente, imagino que quando você faz essa análise da prática docente, você está refletindo sobre esse seu saber, e isso vai fazer com que você reflita sobre uma série de questões, mas também o olhar do outro, porque, às vezes, a gente mentaliza algo, esquematiza, mas na prática uma série de elementos acabam se perdendo. Então, a reflexão do outro nos ajuda a perceber essas questões. Entre aquilo que a gente idealizou e o que é executado muita coisa se perde. Acho que esse diálogo ajuda a resgatar. Às vezes, a gente começa a repetir uma prática e o sentido dela acaba se perdendo e a gente nem se dá conta. Então, essa relação dialógica, refletir conjuntamente ajuda a resgatar isso.

--*Na verdade, meu interesse é descobrir os momentos de instabilidade, de qualquer lado. De alguma maneira, quando você relata sua experiência, coisas que eram pressupostas pra formação de professores, quando estou lá formando professor, produz instabilidade em mim, me tira um pouco o chão. Então, eu tenho que parar, dizer assim: “Epa!!” Isso é algo que tira um pouco a segurança, desequilibra. Esse movimento de desequilíbrio é permanente e é daí que a gente vai avançar.*

Transcrição da Entrevista - Professora Luciana

Entrevista por pautas, em que apresento alguns temas abertos, e os comentários correm livremente, conforme a intenção e vontade do(a) entrevistado(a).

- *Então, pra essa alfabetização geográfica ocorrer, ela tem que ser distinta de outra. Então, quando uma pessoa está fazendo uma leitura do mundo, se ele tem essa alfabetização geográfica, a gente parte do princípio que ele aprendeu uma leitura distinta do mundo, que é a leitura espacial. Então, a gente tem procurado, é, referências pra isso. Quando o aprendizado é um aprendizado que tem referência espacial? Daí essa coisa da identidade marcada e dá um panorama da pesquisa, do que tem sido feito. Por que eu escolhi o professor? Pra mim, você pode escolher materiais fantásticos, em DVDs, livros etc. mas é a abordagem que o professor faz, a interação dele com o aluno, que marca mais essa educação geográfica que a gente faz com o aluno na escola, pra alfabetizar o menino pra ler o espaço. Daí a escolha, na metodologia, de me aproximar mais do professor. Primeiro que isso garante uma marca humana pra gente trabalhar.*
- *Além desse teu vínculo com a formação e com a escola. Porque eu acho que na hora ficar só na formação fica, assim, só teoria. E é aquilo. Você entra na prática e fica tudo diferente. É o que todo mundo diz e que tu já enfrentou também né. Tu saiu da faculdade e o primeiro problema pensa: isso eu não aprendi a resolver na faculdade.*
- *Até porque não tinha como. A escola não ia poder. A instituição que forma professores ela não tem como prever todas as situações possíveis, mas a formação, ela garante referência fundamentais, agora, o conflito cotidiano, as experiências específicas, aquelas coisa assim, bem amiúde, isso nenhuma formação vai ter. E as pessoas irão continuar chamando de teoria e de prática, que na verdade não é. É a experiência do fazer docente que exige dele decisões. Decisões específicas pra determinado contexto, pra determinada conjuntura, agora até que ponto a formação inicial garantiu boas referências, e bons critérios pra escolha dele? Por que, como outro, por exemplo: nenhum médico usa todo o cabedal de informações sempre. A situação, e seus elementos possíveis, faz com que ele tome algumas decisões: diante disso, a melhor escolha é esta! Mas o docente tem que fazer isso também. Só que a gente tem uma história de ter que dar as dicas de como fazer. A formação básica, a formação inicial, na verdade, não é isso.*
- *Bom professora, o que eu tenho pedido, os pontos iniciais? A idéia é não fazer perguntas, mas coletar informação inicial dos professores, então, vou apontar alguns itens e essa primeira entrevista, então, nos aproxima. E eu terei as primeiras referências suas. No segundo momento seria nós marcarmos a observação de uma aula, inicialmente, depois lhe apresentaria a transcrição dessa entrevista e as anotações da aula com algumas questões pra gente aprofundar. Na segunda, então, a gente teria de fato questões pra debater e eu sonho em fazer um terceiro encontro, não individuais, mas juntar todos os professores pesquisados pra gente transformar*

esse processo todo, também, num processo de aprendizado nosso. A idéia é, talvez, um círculo de debate de profissionais de educação geográfica que permita a gente consolidar, em torno de uma pesquisa, manter o diálogo, vamos dizer assim.

- *Se puder, brevemente, fazer sua apresentação (nome, trajetória, tempo de experiência, formação etc).*
- Tá, eu começaria assim, breve. Sou natural do Rio Grande do Sul, de uma cidade do interior e na minha cidade não havia faculdade, então, como todas as pessoas, todo adolescente naquela época tinha que procurar outra cidade, Cruz Alta ou Santa Maria ou então procurar Porto Alegre. Aí, eu fui pra Santa Maria, eu já fui me preparar no Segundo Grau, na época, pra ter uma base pra fazer vestibular. Eu achava o ensino do interior muito fraco pra enfrentar o vestibular. Então, comecei a fazer, morando na casa de parentes, fazendo cursinho pré-vestibular à noite e ensino médio durante o dia. Porque ali eu deparei que era tão fraco o ensino do interior que eu tive fazer a aula normal e mais alguma, algumas recuperações na parte da manhã e fazer cursinho à noite. Aí eu passei no primeiro do vestibular, na FIC – Imaculada Conceição – em Santa Maria. Passei bem, até com uma nota boa e, mais tarde, na Universidade também. Aproveitei algumas matérias, mas por causa de trabalho, eu trabalhava durante o dia e preferi ficar só à noite na faculdade particular. Me formei após quatro anos e, aí, eu já tinha um filho, solteira ainda, e tive que optar pra trabalhar na primeira coisa que aparecesse. Então, apareceu uma vaga de secretária de médico, depois de telefonista numa empresa, numa estatal, e deixei a Geografia de lado, pensei assim: “Ah! Eu vou trabalhar com outra coisa”. Aí privatizaram a estatal em 95. Eu tinha que procurar emprego, aí, eu vim pro Rio a convite de umas pessoas que são ligadas a restaurantes, e eu vim em princípio pra trabalhar em restaurante. Como Porcão, La Mole, e eu tinha amizade com esse pessoal, então, vim pra cá pensando nisso. Mas só que, enquanto eu tava aguardando os feriados de Natal, início de ano aqui, eu comecei a ler o jornal e comecei a perceber que estavam pedindo muitos professores de Geografia. Eu havia até esquecido que eu era professora de Geografia. Comecei ler e fiz um comentário com uma colega: “Poxa, como pede professor de Geografia aqui!” Daí ela disse: “Não é que você é formada?” Eu disse: “Sou”. “Por que é que tu não vai trabalhar como professora de Geografia ao invés de trabalhar como ascensorista ou como garçone?” Aí eu parei pra pensar e comecei a me informar a respeito de quanto ganhava pra ver se dava pra me sustentar. Aí, percebi que o número de oferta era bastante grande, comecei a mandar meu currículo, me inscrever em todas as partes e preferi em Niterói e São Gonçalo que era mais perto de onde eu morava na época, que era o Centro de Niterói. Mas eu confesso que me assustei inicialmente porque além do estágio eu nunca tinha colocado o pé na sala de aula. Eu não sabia fazer plano de aula, eu não tinha aprendido direito. Nessa parte, eu me especializei num monte de coisa durante o estudo, mas essa parte burocrática eu não sabia e depois eu deixei de lado, né.

- Foi quanto tempo entre formatura e começar a trabalhar?

- Eu formei em 87 e vim trabalhar em 95. Então, se eu sabia mais ou menos, se eu sabia mais alguma coisa de Geografia, eu havia deixado de lado, mas eu nunca deixei de estudar a

Geografia. Nunca deixei de me informar, às vezes, eu até me tornava chata quando conversava com as pessoas. Acho que foi por isso que essa colega me deu essa indicação: “Você deve lecionar, é o teu chão.” Comecei a me inscrever e, aí, consegui essa escola inicialmente. Eu era católica na época, tinha me formado em colégio católico e, aí, me abriram as portas num colégio católico em São Gonçalo. Eu entre e até esperava de fazer uma entrevista, fui chamada pra entrar na sala de aula e me entregaram o giz e a turma. E aí olhei pra todos e comecei a dar aula. Aí, descobri que, aliás, uma coisa que eu já sabia, que eu sou uma pessoa de improviso. Eu tenho facilidade de improvisar. Eu dificilmente eu monto um planejamento de sala de aula e mesmo que eu monte um planejamento de aula ela fica na pasta, porque, quando eu olho pra turma, pro olhinho dos alunos, o tema o assunto continua o mesmo, mas a estratégia muda totalmente. E se eu entro noutra sala é uma nova estratégia. Aí, depois, eu só verifico se consegui meus objetivos, mas nunca é igual aquilo que eu escrevi. Nunca. Já cheguei a levar o *lap top*, abrir. O *lap top* ficou esquecido na mesa. Eu segui outra atividade. De lá pra cá, continuo sempre assim, criando. Criando atividades, coisas que eu nem sei se existe. Coisas que eu não procurei saber e não procurei registrar. Aí depois, com a ajuda do meu esposo nós conseguimos inventar algumas dinâmicas diferentes pra Geografia. E assim eu vou indo e cá estou. Depois de tanto tempo eu cansei de trabalhar na área particular, porque chegava no final do ano ficava só com a escola mais antiga e a gente era despedido. Aí quando chegava mês de fevereiro ou março, quando já tinha certo número de alunos chamavam a gente, mas até esse tempo era muita insegurança, não sabia se ia ter emprego ou não. Então, resolvi fazer um concurso pro Estado, tentei a primeira vez, a segunda. Gostei dessa segurança que a gente tem no Estado. Éé, pelo menos não há risco de ficar desempregado imediatamente. E estou me empenhando, tenho grande vontade de fazer um mestrado. Já fiz pós-graduação na área de educação. E gostaria de fazer um mestrado na área de Geografia e ou de educação, porque o meu sonho é trabalhar com formação de professores. E gostaria de passar toda a experiência que eu tenho e deixar para outros alunos, incentivar eles a crescerem, porque eu me achava um zero à esquerda, hoje eu sou um zero à direita, mas gostaria de passar, é o maior tesouro que eu posso passar. É um incentivo a sonhar, porque quem não tem sonho não vai pra frente. E sonhar geograficamente é muito melhor. Ler geograficamente o mundo. É muito bom você olhar o mundo de outra forma. Com outras cores e eu gostaria disso. Poder mostrar às pessoas que há muito mais que um quadro na parede, muito mais que uma paisagem.

- *Essa trajetória. Você fala de uma trajetória e de uma experiência já acumulada. Como é que... qual é o sentimento que liga, no seu cotidiano, essa trajetória já docente, com a sua formação? Quais são os vínculos e sentimentos em relação a isto?*
- Vínculos e sentimentos... Olha eu tenho como referência a faculdade, porque eu lutei muito pra não ser professora. Minha mãe queria que eu seguisse o magistério, o curso normal, de normalista e eu não quis. Fiz contabilidade. Aí, depois, eu tentei fazer medicina, mas por força de uma professora que disse eu era burra demais pra fazer medicina e medicina exigia muito, então eu pensei assim: “Vou pegar Geografia porque eu não sou muito boa em matemática e eu

acredito que Geografia é uma coisa que eu gosto”. E descobri, no primeiro semestre, que Geografia tem matemática e, no segundo, tem estatística. E eu nunca tirei nota abaixo de nove e meio e descobri que não era burra. E, aí, descobri mais tarde que era muito tarde pra seguir a medicina e eu também não ia querer. Uma coisa que me vinculou muito à Geografia foi os professores, assim, o que eles falavam assim de fora, das experiências das viagens, dos livros. Então, quando eu estou dando aula hoje, eu procuro assim, algumas vezes eu cito os livros deles, que eles me orientaram, mas eu mostro os livros mais atuais, né, mas eu sempre cito qual livro me trouxe a base, qual filme me chama a atenção. Eu procuro seguir muito uns dois ou três professores, tenho na minha mente, cada ano que passa eu tenho mais assim, os gestos deles, as atitudes deles a maneira de enfrentar as coisas, a firmeza, a busca, e eu procuro, assim, sempre estar me informando a respeito das mudanças. Mas sempre eu volto a como era o conceito e comparar pra não desvincular muito. Pra... às vezes, até inclusive eu costumo dizer: “Eu tenho um outro conceito pra isso aí, mas eu tenho que ensinar o que tem agora e o que já existiu”. Minha percepção é outra, mas então eu sempre volto a rever aquilo que eu estudei. Às vezes, busco os cadernos antigos e leio pra comparar, fazer uma pesquisa e ver o que mudou.

- *Segundo ponto, é o fato da Geografia ser algo presente na escola na educação escolar há muito tempo. Das muitas reformas do passado, reformas educacionais e a Geografia tá sempre lá, presente. Comparando com sua trajetória, seria possível falar de uma contribuição da Geografia para a formação das pessoas. Não pra formar profissionais, mas pra contribuir na educação das pessoas. Pode fazer comentários? Tecer avaliação disso?*
- Eu percebo que, a nível de professores, funcionários, direção, alunos, a Geografia ela nos ensina assim, a entender, principalmente, as mudanças políticas e sociais que ocorrem em nosso meio, à nossa volta, em nosso cotidiano. Porque a História também faz isso. Muitas mudanças a ciência também faz no caso a Biologia ou as Ciências Naturais também faz isso, mas, especificamente, a Geografia, eu percebo isso que quando um profissional na minha escola, quando quer entender algum fato que está ocorrendo, algum comentário no jornal eles recorrem ao professor de Geografia pra tentar entender aquele fato. Eu já percebi, numa roda, digamos assim, de um conselho escolar, numa reunião, a diretora se dirigir aos professores de Geografia pra tentar entender aquilo e pedir que os professores de Geografia expliquem aquela situação. Algumas vezes, eu fiquei até constrangida, porque, no momento o professor de Geografia era só eu, naquele momento, representando os colegas e eles pediram pra mim explicar um fato. Então, né, você entende como a Geografia é importante pra ler esse mundo, pra entender esse mundo que agente tá vivendo. Os conceitos, as atitudes, as mudanças.
- *Agora, isso é suficiente pra justificar a Geografia como componente curricular? Pra ela continuar sempre presente na estrutura curricular como elemento, teria mais algo pra justificar essa presença?*

- Eu acho que tem, tem muito sim, porque, além desse entendimento de mundo, tem coisas, tem conceitos que só a Geografia consegue dar. Uma análise geográfica, por exemplo, de um mapa, ainda que seja um mapa histórico, tem visões que só o professor de Geografia enxerga. Nós passamos agora, semana passada, por uma feira integrada e nós tínhamos que trabalhar com várias turmas com o assunto de prospecção de gemas preciosas e minerais no mundo. E várias professoras deram as suas informações, o professor de química trabalhou com brilhantismo, mas tinha uma parte em que eles não enxergavam, eles não conseguiam perceber. O professor de biologia ele até falava sobre os fósseis, até conseguiu falar algumas coisas, mas quando chegou à área de como houve o processo de formação dos continentes, como se deu a separação, a deriva continental. Todos aqueles conceitos, como é que eles estão feitos, derramamento de lavas, solidificação, metamorfismo, teve que entrar o professor de Geografia, porque eles até enfocavam o que existia, a importância ou como se formou, mas o conceito, a explicação primordial, assim, aquela, aquele diagnóstico teve que ser geográfico. E, também, quando chegou na área de localização, localização e coordenação dos veios minerais, também foi necessária a professora de Geografia, porque o professor de História até levantou questões, assim, a respeito de fatos sobre aquelas prospecções, o professor de biologia até apresentou quais eram os elementos orgânicos, o professor de Química evidenciou a parte dos elementos químicos, mas a construção dos mapas, a medição, as coordenadas, a parte de legendas, a leitura de um mapa pra ser passado, a escala, mesmo o professor de Matemática explicou pros alunos o que era a escala e como se calculava, mas aí quando chegou na hora de desenhar ele falou: agora professora é com você, você tem que orientar como eles vão usar essa escala na Geografia.

- *Diante disso tudo, uma frase pro seu comentário: A aula de Geografia tem uma especificidade e uma marca própria em relação às outras no contexto da escola.*

- Tem.

- *Poderia estender pouco mais...*

- A aula de Geografia tem uma marca própria...

- *em relação às demais disciplinas do currículo escolar.*

- Me deu branco.

- *É uma conversa, não é uma prova.*

- É eu sei, mas na hora, as palavras...

- *Muitas dessas referências você já deu, mas não como diferença. O que nos diferencia das outras?*
- Tá. O que nos diferencia das outras? A maneira de ver as coisas, maneira de ver, a maneira de resolver, a maneira de analisar, a maneira de localizar determinadas coisas e a maneira de prever determinadas coisas, baseado em conceitos geográficos. Baseado no que você... buscando subsídio na história, em fatos que já ocorreram, em conhecimentos de outras disciplinas como química, biologia, até mesmo filosofia e, aí, você sabe mais ou menos pra onde que vai caminhar, você sabe que tudo na Geografia é um ciclo e que cada ação tem reação e, aí, você sabe onde que vai desencadear, pode não ser o resultado esperado, mas que vai ter um resultado. Uma coisa que a estatística pode dar uma probabilidade, o professor de Biologia pode dizer que geneticamente pode ocorrer de tal maneira, mas que o professor de Geografia ele sabe que tirou essa camada daqui, vai desestruturar outra camada lá e vai ocorrer isso e que tem mais isso, isso e isso por trás do que está ocorrendo.
- *Bom, a gente pode passar para o terceiro ponto. Já tratamos da trajetória e da Geografia na escola. Seleção dos conteúdos. Os conteúdos nas aulas de Geografia. Alguns comentários de como você seleciona, quais são as possibilidades, suas referências para as escolhas...*
- Ai isso é uma briga, isso é uma briga.
- *Vou lhe pedir essa parte dos conteúdos em dois pontos pros seus comentários: primeiro a respeito da própria seleção deles e dessas possibilidades e segundo, das referências que você adota. Acho que posso chamar de referências!*
- Pode.
- *O terceiro bloco a gente vê depois.*
- Eu digo que é uma briga porque é o seguinte. Éé, você, às vezes, tem vontade de tomar tais conteúdos e muitas vezes trabalhar esses integrado, quando você trabalha por exemplo, assim, erosão de solo juntamente com agricultura, juntamente... não seccionar. Aí, você esbarra com colegas que estão seccionando tudo. Eu gosto de trabalhar todos os assuntos integrados. É claro que dar uma pincelada em cada um, mas depois unir todos e demonstrar onde que existe relação entre os assuntos, entre os conteúdos e a relação com a vida da gente. E relação com as outras disciplinas e como que a gente trabalha aquele conteúdo no cotidiano. Eu costumo dizer pros meus alunos: você não vai conversar com um colega num ônibus e dizer assim: – “Olha! Aquilo lá é uma pedra não sei de que”, nem dizer, “aquilo não é pedra, aquilo lá é uma rocha”. Não vai falar assim né. “Olha, aquilo lá é uma rocha metamórfica”, você não vai falar assim. Mas quando você olha pensa assim: “Do que é feito aquilo?” Se alguém te perguntar você tem “é uma paradinha aí de metamorfismo que a professora respondeu”. Então, no dia-a-dia você não utiliza os conteúdos como você vê aqui, então, a gente tem que fazer essa atadura no relacionamento com os alunos. Mas aí a gente esbarra com os colegas que seccionam e esbarra

também na escolha do livro, porque, quando nós indicávamos o livro, isso na escola particular, você indica o livro e o aluno compra mais ou menos o livro que você está escolhendo, automaticamente, você já escolhe aquele autor que trabalha mais ou menos de acordo com as tuas idéias, ou você trabalha de acordo com as idéias do autor, mas no caso, quando o colégio – no caso o colégio estadual ou municipal – que vem o livro, nem sempre tem a felicidade de trabalhar dessa forma, e aí você fica, assim, é perambulando pelo livro. Você pega uma parte aqui, outra parte acolá. Pra você tá tudo bem, mas pro aluno ele fica perdido. Todo seccionado. Aí você fica muito limitado, assim, assunto: “Professora, o assunto começa em que página, em que página?”. Não o assunto em si: “Professora, erosão vai cair na prova?” Não, eles ficam se preocupando com a localização. Isso dificulta muito. Então, aí vem a questão da apostila. Só que, num colégio particular, você consegue fazer a sua apostila e passar, mas num colégio estadual é muito complicado, nem todo mundo compra e até mesmo o livro que o governo manda eles não carregam. Então, é muito complicado você ter sua apostila, além de ser muito pressionado, você não pode obrigar. Então, fica muito complicado você fazer isso, você seguir o teu ritmo, você entrar num assunto, desencadear no outro e retornar e complementar.

- *Certo. Agora em relação às suas referências, quando você faz suas escolhas. Vou escolher hoje tal assunto pra uma aula. Vou escolher para a turma X tal assunto. Qual é a referência para essa escolha?*
- Se eu estou no primeiro ano, que a gente tá dando muito conceito, mas, digamos assim, numa Geografia muito teórica agora no primeiro semestre, depois começa assim uma Geografia, uma geopolítica, mas agora estamos mais com uma Geografia física, eu procuro mais Estáquio de Sene, Igor Moreira, e muito, muito Milton Santos. Bastante Milton Santos, principalmente, porque a gente tem mais facilidade de encontrar na *Internet* esses autores, mas isso não me impede de procurar assim, Celso Furtado, Eli Alabi Lucci e outros autores que agora, no momento, não me recordo. Mas uma coisa que eu pego assim, já no segundo ano, que é só geopolítica, eu abro algumas colunas de jornais e eu trabalho em cima do comentário de comentarista, nacionais e internacionais. Eu pego o comentário deles e, aí, busco subsídio daquele texto, geralmente por Estáquio de Sene e por Vesentini. Como eu tô trabalhando com o ensino estadual eu não posso ficar buscando muitos outros autores diferentes, porque eles não vão ter acesso. A biblioteca, assim, é bastante defasada. Então eu trabalho mais com esses.
- *Eu poderia dizer, então, que vou carregar a leitura de que nas suas escolhas tem lugar presente a sua formação inicial e a sua experiência com balizadores?*
- Tem, muito. Por exemplo, na minha formação, como eu disse, Milton Santos marcou muito, assim, em congressos que eu assisti no Rio Grande do Sul, quando ia à Argentina, quando tava na universidade assim em palestras, Igor Moreira. E, às vezes, até eles eram citados por outros, citados por outros professores quando estavam trabalhando assim com os seus livros e já citavam, assim, que seria bom continuar naquela linha e que tinha algumas coisas que eles não

concordavam, mas que seria muito bom trabalhar com eles. Então, eu segui esse parâmetro, na união, com a minha parte na minha formação é o Milton Santos, o Igor Moreira e Willian Vesentini.

- *E sua experiência nesse diálogo?*

- Na minha experiência, nesse diálogo, como eu te disse, eu continuo com eles assim, é... quando eu não tenho idéia, não tô conseguindo atar, eu procuro eles. É a base. É como se eu voltasse pra faculdade, mas quando eu estou tranquila, na *Internet* pesquisando o assunto que eu vou dar daqui a 15 dias é muito vasto, é jornalismo puro, é desde resenha esportiva até resenha de todo tipo. Eu leio muito e eu consigo transformar o jogo de futebol em Geografia, então, eu não posso te dizer assim ó... até Jô Soares eu já levei pra sala de aula! Ana Maria Braga, então, eu sou muito eclética, eu já consegui pegar. Eu tenho um filho de 23 anos que, houve uma época, agora ele já mudou o gosto dele, mas uma época ele gostava muito assim de metal pesado, e ele mandou umas letras bem mórbidas e eu consegui dar uma aula de Geografia com rock. E eu fui a fundo pesquisando a história da banda, a história do rock, aí, eles se interessaram em conhecer mais coisas, regionalmente, o Rio Grande do Sul, que existe rock no Rio Grande do Sul e acabamos falando do elo que existe entre o Distrito Federal e o Rio Grande do Sul em termos de rock, e aí fomos história do rock no mundo e aí consegui trazer eles pra Geografia quando eu disse assim que eu gosto muito de ouvir rock, e, realmente, é uma coisa que eu gosto, estar dentro do carro e ouvir rock bem pesado em cima da Ponte ou quando tá todo mundo saindo da barca assim, e tem aquela população saindo assim ó, e você ouvindo em altos brados assim ó, você vê um formigueiro que sai de um local fechado. Aí, eu perguntei pra eles: por que que a gente tem uma circulação tão grande de gente nesse horário? Por causa do trabalho. Isso ocorria, é, digamos, no Século XI ou XII, ou no XVIII. No XVIII já, já tinha grande circulação de pessoas. Por quê? Nas saídas das fábricas. Nós já tínhamos as fábricas. Daí, você já, vem do rock... Então esse é o meu dia-a-dia. Não tenho uma fonte, eu tenho várias.

- *Então, agora a gente vai migrar da Geografia...*

- A minha fonte é o Estado de São Paulo, é o Estadão, né, é a Folha, o Globo, o Dia, Globonews.

- *Tudo isso via Internet?*

- *Internet* e também no papel, porque duas ou três horas dentro de ônibus só em papel né! Ou então eu, eu tenho MP4 e costumo de dizer que meu MP4 é variado. Eu não escuto música, eu fico na CBN.

- *Vamos mudar da Geografia pra vida na escola. A palavra aprendizagem te remete ao quê?*

- Aprendizagem.

- *É. Suas noções, suas idéias.*

- Aprendizagem pra mim é você conseguir captar as coisas e conseguir, é como se você conseguisse tirar o sumo de uma fruta, aquilo que tem de bom. Isso pra mim é aprendizagem, é pelo que passa no teu dia-a-dia, como aluno, como professor, passam muitas mensagens, mas quando você conseguir captar aquilo que passa de bom ou até de ruim, pra mim é aprendizagem.

- *E elementos pra ser um bom professor de Geografia. Ser um bom professor. Eu podia até desmembrar...*

- Flexível.

- *Pra eu, por exemplo, poder sugerir aos meus alunos na formação inicial: minhas conversas com os professores de Geografia me diz que um bom professor de Geografia faz tais coisas como elementos pra tal.*

- Ser flexível. Ser duro quando precisa ser, em termos de você ter um padrão de comportamento que você não foge. Eu por exemplo sou uma professora durona, sou linha dura, mas sou flexível na escolha das dinâmicas, dos assuntos, das fontes e sou flexível assim, no sentido de ouvir, aprender também com o aluno, aproveitar oportunidade, aproveitar aquilo que ele tá me passando pra associar àquilo que eu tô querendo trabalhar. Tipo assim: "Ah, não, meu assunto é outro, cala a boca porque minha aula tá preparada eu tenho que seguir. Eu escuto, depois, eu tento trazer pra dentro daquilo, aí depois, levo pra dentro daquilo que eu quero e passo, sem deixar de atender aquela necessidade. É um pouco complicado, mas a gente chega lá.

- *A gente vai ter oportunidade de depois aprofundar mais a questão. Essa parte que a gente chegou de ser um bom professor, é que, muitas vezes, a gente tem sido convidado pra capacitação e formação continuada de professores é uma questão que, muitas vezes, mesmo com professores experientes isso aparece. O que é que precisa pra ser um bom professor de Geografia hoje, quais são os elementos fundamentais? É uma questão que sempre volta.*

- Quando eu te digo que ser flexível hoje, ele se integra até nisso aqui ó: leitura. O professor de Geografia tem que ler muito, tem que estar sempre estudando. Isso a gente já sabe. Qualquer outra disciplina também. Agora, quando eu falo de flexibilidade é você não ficar parado só no livro, você não ficar parado só na notícia. Você tem que, é, vou dar um exemplo meu. Eu fui aprender informática, eu fui aprender a fazer filmagem. Eu tive agora, recentemente, fazendo um curso de locução de rádio, porque a gente tá montando uma rádio na escola, então, eu sou uma das professoras que vamos coordenar o trabalho dos alunos, porque, ao invés da gente ficar dando conteúdo na Geografia, eu vou dar pra eles um assunto que eles vão ter que fazer

uma entrevista, ou vão ter que falar, no ar, é rádio-web, 24 horas, vão ter os minutos. Eu lutei pela rádio-web porque eles queria colocar só internamente. Eu disse, não. Vamos colocar rádio-web, porque eu tenho interesse, eu quero que minha família me escute, rsrsr.

- *Em qual escola isso?*

- No Adino Xavier, escola estadual. Então eu vou colocar o assunto, por exemplo, digamos assim, desmatamento na Amazônia, vou colocar pra eles criarem um texto em cima daquilo. O que que é tá acontecendo, quais são as modificações, o que que eles erraram, quais são os crimes ambientais que estão ocorrendo. Então, ao invés de eu passar aquele conteúdo, cobrar que eles estudem e que eles façam os exercícios, eu vou dar isso aqui e eles vão ter que correr atrás pra montar o texto pra jogar na rádio e vão ter que colocar músicas mais ou menos que combinem. Assim, os outros também vão fazer alguma coisa. Então, eu fui aprender a, eu já tinha uma experiência como telefonista, fiz um concurso pra rádio, só que eu não continuei e o destino quis que viesse trabalhar com rádio novamente e vou, então, e tô buscando informações agora, porque a gente faz o projeto e vem a verba, não sei a verba que veio, a gente vai comprar material pra montar cabine dentro da escola. E veio outra verba pra trabalhar com, digamos assim, com filmagens, criação de longa-metragem, pra poder fazer Geografia.

- *Muito bom. Das suas experiências de professor: um assunto, um trabalho. É, uma que mereça ser contada, por algum motivo, mereça ser contada. Seja porque as pessoas deveriam saber e fazer porque ficarão satisfeitas e uma que mereça ser contada pra não ser repetida. Ou as duas. Conta uma experiência.*

- Bom. A experiência que nunca saiu da minha idéia, foi a dois anos atrás, quando eu fui corrigir uma redação geográfica, porque todos os bimestres, mesmo que eu faça uma prova objetiva, eu coloco uma redação geográfica sobre o assunto. Pra não ter aquele negócio de resumo, né, aí dou vários assuntos pra eles escreverem, e eu nunca me esqueci que, no 3º ano, uma aluna escreveu China com xis. Aí eu corri atrás pra saber qual era o problema dela, né. É aquele velho problema da aprovação automática: ela teve uma base ruim, foi sendo empurrada, empurrada e chegou no 3º ano. Então, foi uma coisa assim, que pra Geografia é um desastre essa promoção automática no ensino fundamental, aí, é um desastre, porque o aluno chega assim semi-alfabetizado ou, quando alfabetizado, ele não é letrado. E isso é um crime. Isso estraga qualquer disciplina. A Geografia então. Se você não sabe interpretar, como é que você lê o mundo. Você não sabe interpretar um texto! Aí você não lê o mundo, aí você tem dificuldade de, aí você tem muita dificuldade de escrita. Aliás, é uma coisa que o ser humano tem, você fala, né, chega na hora de escrever é complicado. Eu também tenho dificuldade, mas fazendo esforço sai. Agora eles têm uma dificuldade de se colocar muito grande. Eles não lêem, não ouvem e não conseguem interpretar então. Essa é uma coisa que me marca muito, que eu não consigo esquecer, essa China com xis que eu não acreditei como é que uma aluna, uma aluna excelente, uma aluna que só tirava notas boas, mas, inicialmente, eu achei que fosse um acidente. Daí,

insisti para que ela escrevesse, sem ela saber e ela continuou, aí, eu descobri que ela tinha outros problemas de escrita, não só esse. Então, aí eu achei um assassinato, porque uma pessoa muito inteligente com uma base muito mal feita. E lembrança assim, de coisa...

- *Propostas que você tenha feito, trabalhos realizados.*

- Tem um trabalho que me encantou muito foi quando eu trabalhei numa escola estadual em Niterói. Eu consegui levar a escola para um concurso aí com ambiental, eu consegui fazer com que a escola tirasse o maior número de troféus, de medalhas, aí, eles ganharam também um troféu, porque foi a escola com o maior número de alunos vencedores. Então, foi ligado à Geografia, eles criaram ecoescultura, entrei no mangue com eles. Adquiri um furúnculo na perna, porque entrei no mangue! Subi aquela Pedra do Elefante lá em Itacoatiara com eles, então, eu acho assim que foi muito maravilhoso, foi muito bom, muito mais do que levar eles à vitória. Realmente, a vitória não foi minha, foi uma coisa muito diferente, porque eu não sabia que conseguiria fazer, e consegui, com toda adversidade, isso eu não tiro.

- *Último ponto. Um professor da escola básica participando de um trabalho de pesquisa acadêmica como esse. Meu trabalho é um trabalho que problematiza, de alguma maneira, a Geografia que se ensina. Geralmente a gente pensa nos sujeitos dessas coisas muito separados. O sujeito que pesquisa, que tá academia, que é acadêmico, que pesquisa e outro sujeito da escola básica. A mídia faz isso, às vezes, alguns gestores da educação pública também. Então, você tá aqui, predisposta a participar. Tem expectativa, qual é o sentimento de estar nessa interface? Um professor da escola básica que não deixa de ser parte de uma pesquisa acadêmica de ensino. Como se sente?*

- Eu, a princípio, eu não sei se é por uma questão depreciativa que eu tento lutar na minha vida, mas que me acompanha, até por uma questão de traumas anteriores. Como eu te disse, uma professora disse que eu era burra. Uma das melhores coisas que eu acho que complementa aquilo que falei anteriormente é descobrir que você é capaz de fazer. Então, todos os projetos de Geografia, assim como esse aqui. Eu estou toda vez comprovando que eu não sou um zero à esquerda. Que eu consigo me integrar em qualquer situação, que eu consigo participar, embora, às vezes, com precariedade, não com tantos conhecimentos quanto aquelas pessoas, mas eu consigo chegar num pedacinho. Mas, mesmo assim, volta aquele pensamento que parece que eu sou assim uma criança de jardim de infância sendo entrevistada por um aluno da universidade, que eu não sei nada do bê-a-bá ainda. Aí, eu retomo minha posição como professora de Geografia, a minha experiência e... eu, também, estou buscando essa ligação entre a fala do ensino do ensino médio, do ensino fundamental com a fala do ensino acadêmico. Aonde que houve uma fissura, e por onde que eu começo, porque eu já tentei várias vezes fazer alguns cursos e a linguagem acadêmica é tão rebuscada que eu tenho que levar quase um mês, lendo, fazendo uma leitura de reconhecimento pra, depois, eu começar a pesquisa realmente, até me acostumar com aquele tipo de leitura. Então eu imagino o choque que o nosso aluno de

ensino médio, principalmente, de escolas precárias, o choque que ele leva ao encontrar esse tipo de leitura. Então, eu gostaria de saber por onde que começa, porque eu gostaria de começar a dizer pra eles: começar a fazer esse tipo de coisa pra você se acostumar e, quando chegar lá, você não se assustar.

- *Tô colocando isso como pergunta, primeiro que ...*

- Eu tô buscando conhecimento.

- *pra conhecer a expectativa e um pouco pra indicar, já que as notas iniciais já estão dadas, que a gente possa caminhar numa perspectiva de encontro. Dois profissionais que estão em campos de atuação distintos, mas que é possível. Bom. Por hora a gente encerrou.*

Transcrição da Entrevista - Professora Sofia

Entrevista por pautas, em que apresento alguns temas abertos e os comentários correm livremente, conforme a intenção e vontade do(a) entrevistado(a).

- Então, depois de lhe dar esse panorama da pesquisa e das intenções do doutorado, vou lhe pedir pra que faça uma apresentação sua. Sua trajetória, sua formação, suas experiências, uma breve história de quem é a professora Sofia.

- Ah, é difícil falar da gente, mas vamos lá. É eu, eu sou da rede de Niterói há 21 anos, do Estado há 11. No município trabalho com 5ª a 8ª, no Estado com ensino médio. No Estado, estou trabalhando também com 5ª a 8ª, é sou formada pela UERJ, terminei em 90. Tento fazer uma pós-graduação, mas não consigo uma que me atraia, quando me atrai, o horário não é compatível, aí é muito complicado. A gente trabalha manhã, tarde e noite, então, é preciso achar alguma coisa semipresencial, achei interessante lá na Baixada, mas ter que chegar lá 8h da manhã e sair de lá 6h da tarde todos os sábados tá impraticável.

- Qual UERJ?

- No Rio, na época não tinha nem em Niterói ainda. Morava em Niterói, né, então era bem cansativo. Fazia part... (?), trabalhava de tarde e estudava à noite, era bem corrido. Tô permutada aqui em Itaboraí há uns 5 ou 6 anos, felizmente minha matrícula é de Niterói, então ganho mais um pouquinho. Isso na rede municipal, na estadual ganha-se bem pouco.

- A permuta é só na rede municipal ou na estadual também?

- Nos dois, só que no Estado é definitivo. No município tem que renovar todo santo ano. É, gosto muito daquilo que eu faço, trabalho realmente com uma coisa que me dá prazer. Acho que o problema da educação não são os alunos, são os pais dos alunos. Porque tem pai que só lembra que tem filho quando ele tá reprovado no final de ano. Não existe um acompanhamento em casa. Infelizmente, não ganho o suficiente pra trabalhar numa escola só, tenho que ficar pipocando de uma escola pra outra. Não gosto muito de trabalhar à noite, não pelo... gosto de trabalhar à noite, não gosto do horário, porque tem que acordar cedo no dia seguinte, então, fica muito cansativo você chegar dez e meia, onze horas da noite e acorda cinco e meia no dia seguinte.

- Essa combinação é que não lhe agrada.

- À noite é muito gostoso, prazeroso de trabalhar, o interesse dos alunos é melhor, eles estão porque eles querem não porque os pais estão forçando a barra, mas realmente é difícil de conciliar esse horário. Esse ano eu voltei a trabalhar à noite porque não consegui alguma coisa à tarde. Basicamente isso.

- E quanto tempo de experiência docente?

- Vinte e um anos. Bom, eu comecei no município de Niterói, eu comecei como 1ª a 4ª série. Então, é, uma coisa que normalmente quando você trabalha, principalmente no município, existe aquela distinção assim, professor de 1ª a 4ª por professor de 5ª a 8ª, e de professor e de 5ª a 8ª por professor de 1ª a 4ª, e assim descobrimos que ocorre, porque pelo professor de 5ª a 8ª e professor e pelo professor de 1ª a 4ª. Eu tenho a visão dos dois lados. Eu comecei como 1ª a 4ª. Eu só não trabalhei com 4ª série, desde a alfa eu trabalhei. Depois passei a 5ª a 8ª, então assim, bem ou mal ter uma visão da dificuldade, da necessidade que a gente encontra. No Estado, eu só tenho 11 anos, ao invés dos vinte e pouco do município. Comecei em Niterói, numa escola que eu estudei. Sempre fui aluna de escola pública, quando eu passei, eu escolhi a escola que eu tinha estudado, que foi o CEBRIG, lá em... perto ali do Sabão, fiquei lá durante um tempo, depois vim aqui pra Itaboraí.

- *O período de faculdade foi quando na UERJ?*

- Eu terminei em 90, então 87, 88, 89, 90.

- *Fez em quatro anos certinhos.*

- Certinhos.

- *Que é raro também cumprir o curso em quatro anos.*

- Você sabe que eu até me arrependo um pouco, quando fiz vestibular, poxa, estudei muito, fui segundo lugar no vestibular de Geografia e ralei muito pra, porque eu comecei a trabalhar no período que eu tava na faculdade. Então, foi complicado, porque perdi muita matéria, já tinha perdido o período de trancar, então, tomei muito zero e, pra conseguir recuperar e manter o CR acima de 7,0 depois, pra poder compensar isso foi super complicado e, só que dentro ... a gente vai .. conseguindo levar, vai, mas é, é difícil você conciliar, realmente, trabalho com estudo, assim, durante muito tempo.

- Só uma coisinha. Vai bater o recreio agora...

- *Não vou fazer uma pergunta, mas uma afirmação. Há uma contribuição da Geografia escolar para a educação das pessoas na escola. Essa educação das pessoas, não a educação pra formação profissional, educação de cidadania. Aquela educação que a escola oferece pras pessoas e que a Geografia contribui pra isso de alguma forma.*

- E que nem sempre você sabe que é Geografia.

- *Eu quero suas idéias a respeito disso.*

- É porque as pessoas estão acostumadas com a Geografia ser decoreba. A maioria detesta a matéria de Geografia, porque a maioria tem aquelas perguntinhas padrões, e o aluno quer respostas, que você coloque as respostas bonitinhas no quadro, ele não quer pensar, não quer desenvolver o raciocínio dele, tá, ele não sabe que você constrói um mapa todo dia quando você ensina alguém com o que chega na sua casa. Não sabe que isso Geografia. Então, ele não tem essa visão do espaço, de mundo, de conservar o meio, de que o que a gente joga acaba tendo retorno disso, a maioria das vezes negativamente.

- *Essa contribuição que a Geografia pode oferecer à educação das pessoas justifica que ela continue sendo parte do currículo escolar? (ruído)*

- Repete, por favor.

- *Eu entendi que você concordou...*

- Eu não ouvi...

- *Que isso que você falou justifica que a Geografia seja um componente curricular, sempre, à medida que a gente...*

- Com certeza.

- *... tem a Geografia na escola desde muito tempo, passa reforma e entra reforma e a Geografia continua lá como componente do currículo.*

- Eu acho isso muito importante. Tudo bem que, a quando a gente fala Geografia, a gente fala de matérias de outras disciplinas que são interligadas com a Geografia. O que eu acho, de repente, que não é muito claro, algumas disciplinas, tá, ééé uma coisa que, pessoalmente, eu não sou muito chegada, é pessoas não formadas, existe doc2 formado e existe doc2 não formado. Às vezes, pegam pessoas que não têm bagagem pra trabalhar em 5ª e 6ª série, e o aluno chega na 7ª e 8ª completamente defasado. Tá, tipo uma escala. Trabalhar escala em mapa é uma coisa super simples, mas é uma matéria de 5ª série e o aluno, às vezes, no ensino médio sem saber. E é uma coisa que, porque o professor que dá aula de 5ª série não saber como é que vai passar aquilo pro aluno? Então o aluno tá acostumado a trabalhar aquele decoreba, ele recebe muitas vezes 20, 30 questões que ele tem que decorar pra poder responder 10 na hora da prova. Aí, isso é complicado porque ele não aprende a pensar. Eu acho que a Geografia, a Geografia física em si, eu acho muito chata. Eu acho muito chato você estudar uma vegetação que não existe mais, tá, eu gosto da Geografia humana enquanto a Geografia humana interfere na Geografia física, enquanto a gente sabe como poderia ser ainda, o quanto a gente pode é influenciar, afetar positivamente ainda o meio ambiente.

- *Que mais você usaria pra justificar que a Geografia deve continuar um componente da educação escolar?*

- Poxa, Geografia é tudo, gente. Você respira Geografia o dia inteiro sem saber que está respirando. Geografia é espaço, é Geografia é trajeto, é roteiro, é comunicação, é geopolítica, é tudo. Você respira Geografia todos os dias sem saber que é Geografia.

- *Existe, então, uma especificidade da Geografia em relação às outras disciplinas do currículo. Uma marca que é própria dela, que deixa nas crianças, nos alunos.*

- Pôxa, normalmente, os alunos, é associado com a marca negativa só. Aquele negócio que eu te falei, o aluno associa Geografia a uma coisa chata, decoreba que só trabalha mapa. Realmente, a maioria dos professores leva; eu não trabalho com esse mapão na sala de aula não, não que eu critico quem trabalha, mas eu realmente não trabalho, porque normalmente os professores levam esses mapas enormes pra dentro de sala, o aluno olha, sacode a cabeça como se estivesse

entendendo e não entende nada. Porque ele não está acostumado com espaço. Quando você tem um mapa em livro, então, eu pessoalmente gosto de trabalhar com o mapa do livro, eles vão trabalhar, eles vão desenhar, é pintar, eu peço pra eles pintarem em cores diferentes, direciono o que eles querem, em cima daquilo, eu vou trabalhar escala, legenda, tudo em cima de algo concreto pra depois partir pro abstrato, senão depois fica complicado.

- Tá.

- Mas Geografia, o aluno associa Geografia só a coisas ruins, só decoreba, o aluno detesta Geografia. Geografia e História.

- *Você problematizou a visão do aluno, mas como professora, como você acha que deixa, como professora de Geografia, alguma marca na educação dos jovens?*

- Não a professora especificamente,

- Eu tá, eu penso formar cidadãos mais críticos. É questão de interpretação mesmo. Eu coloco pra ele: todo livro, qualquer livro didático tem erro, todos eles têm erro, têm uma visão que você não vai concordar. Inclusive o do Eustáquio, que é um livro maravilhoso, pra mim, ele fala que na época da da da separação, do desmembramento da União Soviética surgem 15 novas repúblicas. Elas não surgiram, eles já existiam antes, foram anexadas à força a maioria. Eles já estavam ali, então elas não surgiram, elas retomam sua independência. Então, são alguns terminhos que existem assim,

- *Que tem a interpretação do autor.*

- Inclusive todo livro tá pra ser interpretado pelo aluno. Cada um que vai ler vai ter uma interpretação diferente, uma visão diferente, do que vai acontecer. Ele pode ter uma, pode não concordar com o que está escrito. A gente tá lá justamente pra discutir, pra orientar esse posicionamento.

- *Bom, a gente tratou da sua formação, da Geografia na forma geral. Vamos chegar nos conteúdos agora, a seleção deles. O você pensa a respeito disso?*

- Como eu acho que deveria ser ou como ocorre?

- *Como você trabalha.*

- Os conteúdos programáticos são escolhidos, infelizmente, a partir dos livros didáticos. Tá, você até pinça o que é mais importante, dá um enfoque em cima do que é mais importante, mas é uma coisa bem padronizada. É do Diamantino, (entram professores na sala por causa do horário do recreio) é um livro mais repetitivo, então pro aluno que é mais cru, é um livro que vai falar muito a mesma coisa, chega a ser chato o livro, mas tem seus pontos que dá pra trabalhar interpretação em cima disso. Acho melhor a gente sair daqui, não é?

- *Nós paramos, foi sobre os conteúdos, a escolhas deles. Você tava falando do livro didático.*

- Pois é, normalmente, os conteúdos acabam sendo baseados em cima do livro didático adotado. Porque o livro tá ali, você tem que trabalhar, nem sempre vem o livro didático que a gente

escolhe, nem sempre pedem pra gente optar pelo livro didático. Às vezes, a direção toma a frente e escolhe o livro completamente diferente do que foi solicitado pelos professores. Foi, por exemplo, o que aconteceu nessa escola aqui. Os professores de Geografia, a gente se reuniu, a gente realmente fez um estudo a respeito dos livros, quando a gente foi levar essa escolha para a direção, a direção disse que já tinha mandado a escolha que ela queria, que foi um daqueles que você diz: “Isso aqui é uma porcaria. Eu não quero”. Foi o que veio.

- Isso é lamentável. Você tá falando da seleção de conteúdo pra um trabalho mais amplo da equipe. Agora, a escolha do assunto da aula, especificamente, como decido? Olha, hoje o assunto da aula na turma xis o assunto vai ser esse. Pra aula, que é o momento onde o professor tem mais liberdade, vamos dizer assim.

- Olha, isso eu acho que depende. Por exemplo, aqui em Itaboraí agora tem a questão do lixo. Então, poxa, a gente pode trabalhar, eu já trabalhei com a turma a respeito disso, o que eles encontrassem – *Internet*, jornal – o que eles encontrassem, até panfleto de político eles trouxeram. A gente trabalhou isso em sala com eles, e então, determinados assuntos, quer dizer, a gente não pode fugir muito do livro, porque tem o conteúdo do livro pra ser trabalhado, mas a gente pode, muitas vezes, adequar o conteúdo do livro com o que está sendo colocado. Esse ano, eu estou trabalhando muito com seminários, tá. Como esses seminários são trabalhados. Eu peço, eu dou alguns assuntos assim, pequenos, pro aluno poder fazer uma pesquisa a respeito pra eu poder complementar em sala. Porque se você pega, normalmente, você quando pensa assim: eu vou trabalhar aquele assunto, você pega prepara uma aula, dá uma baita explicação, aí, quando você acaba, você pergunta, o aluno não sabe de nada, porque ele não prestou atenção no que você tá falando. Então, normalmente você acaba tendo que passar o exercício pra ele ser obrigado a ler pra fazer o exercício, pra ele ter dúvida e, assim, você poder explicar, mesmo assim continua o barulho.

Não tem jeito.

- Você falou assim: eu escolho um assunto um, parece que você está indicando uma escolha com base num assunto atual...

[Chega a professora para usar a sala, nova mudança de sala.]

- Então, às vezes, você tem condição de pegar um assunto mais atual, fala uma coisa assim mais diferente, mas a verdade a gente acaba pipocando tanto de um lugar por outro que não tem condição de fazer um trabalho dinâmico toda aula, toda hora.

- Quando faz a escolha, com base em que decide: eu vou tal, minha escolha é essa pra hoje. Pra aula eu vou escolher esse assunto, esse tema. Quais são as balizas pra essa escolha?

- Poxa, você me pegou. Eu não sou uma pessoa, assim, que me programo com muita antecedência não. Eu sou uma pessoa, assim, mais *pá pum*, mais de sopetão. Às vezes, eu tô hoje já vejo assim, não, pô eu tenho que trabalhar esse assunto, semana que vem eu vou trabalhar. Já me organizo logo pra semana seguinte, entendeu, mas às vezes eu chego, assim, naquele dia mudo tudo de repente, me dá uma louca – não eu quero fazer isso, surgiu essa necessidade tenho que parar. Às

vezes, você tá organizada pra fazer uma coisa, como esses próprios seminários que eu tô aplicando. Eu programei ser dois por aula. Tem aula que dá aplicar três. Tem aula que não dá pra aplicar nenhum.

[Entrada do operário pra medir a janela]

- Então, depende muito do momento, depende da turma, tá. É muito diferente o trabalho do estado por município. No município, as turmas são menores, mas são muito mais desinteressadas, verdade seja dita. Pelo menos, na escola que eu trabalho. Eu tenho duas filhas. A mais velha estudou em escola municipal de Niterói, até a 5ª série, até a 4ª série, passou da 5ª quando a gente veio pra cá ela passou da 5ª e continua na rede pública até hoje. Tem gente que diz que a rede pública é linda, maravilhosa, mas não é capaz de botar teu filho nela. A maioria dos professores é assim. A rede pública é linda, sou a favor da rede pública, mas o filho vai pra escola particular. A minha mais velha, não. Ela sempre estudou na rede pública, é, por opção, porque eu acredito, penso que os profissionais mais competentes estão aqui. Só não está na rede pública quem não teve condição de passar num concurso, que todo mundo quer estabilidade, então, as pessoas mais capacitadas estão aqui dentro. Nem sempre, quer dizer, são as mais capacitadas, nem sei, né, porque um concurso público não avalia a capacidade de um professor, mas teoricamente todos os melhores estariam aqui dentro. E, mas a minha mais nova eu não tive condição de colocar numa escola pública aqui de Itaboraí, tá, ela tá agora na 1ª série e tá estudando em escola particular. Pode ser que, futuramente, de 5ª em diante, ela passe pra uma escola pública. No momento, não tem como, porque eu acho bem aquém do que seria esperado. Então, voltando aqui ao assunto, eu vou e volto. É o conteúdo depende de alguma coisa que surge dentro de sala, algum assunto que surge dentro de sala, sempre em uma coisa flexível. Tem dia, não, que você tem que chegar e trabalhar com o livro didático mesmo, então, vamos adiantar um pouquinho, vamos ver essa matéria, vamos ver esse conteúdo, mas às vezes. Por que a gente tem que seguir conteúdo também, a gente é cobrado disso, mas às vezes acontece alguma coisa que te chama e você tem que parar a aula em função daquilo.

- Na hora que você decide em algum momento tá presente a sua formação e em algum tá presente sua experiência docente?

- Poxa, a formação é uma coisa que não fica nem em segundo plano. Fica em décimo, vigésimo plano. Porque a gente aprende na faculdade é uma coisa, a prática é completamente diferente. Tá, poxa, você, a maioria das coisas que você aprende na faculdade é pra você ter o diploma, mas você que vai ter de correr atrás. O conteúdo, o conteúdo mesmo, que nem eu estou aqui. A função do professor é explicar, agora se o aluno vai querer aprender, se ele vai querer tirar dúvida? Eu sempre falo pra eles assim, "Gente, não fiquem com dúvida pra depois. Não entendeu, pergunta. Eu vou explicar uma, duas, dez vezes. Eu tô sendo paga pra explicar, agora, se você não pergunta, você sabe! Eu não vou poder daqui a dez aulas voltar pra explicar um assunto que você não entendeu lá atrás". Tá, ainda é uma coisa realmente impraticável, mas a maioria das coisas que você aprende na faculdade, você engaveta. Você aprende realmente com a prática. Eu lembro que a primeira vez que eu entrei em sala, preparei assim aquela aula, nem lembro de que série foi, acho que foi de ensino médio, eu entrei pro Estado, eu preparei um aulão. Quando eu

acabei de dar aula, pensei: “Meu Deus! Eu esqueci de falar isso, e isso e isso e isso. Quanta coisa errada”. Aí eu falei assim: “A próxima turma que eu vou pegar que eu tenho que falar sobre esse assunto, eu tenho que falar sobre esses”. Aí, fui, tentei focar aqueles assuntos que eu tinha e esqueci do anterior, deixei de falar outros. Então, falhas, sempre têm. É só a prática, realmente, que vai fazer com que você vá evoluindo, com que você vá se soltando, tá. E você não tem condição de ficar preso no livro didático, você tem que crescer. A maiorias dos exemplos que a gente tem que dar são exemplos de vida, nossos, tá, que a gente, principalmente, quando a gente tem que falar sobre, é, eu gosto muito de falar sobre as ex-repúblicas soviéticas, eu dou exemplo da Letônia, que meus parentes vieram de lá. Você não encontra enfoque nenhum em livro sobre isso. Sobre, a Letônia fazia parte da Alemanha, se tornou independente, logo depois foi invadida, foi tomada pela União Soviética. Livro não tem nada disso. Minha vó passou lá o período da Primeira Guerra, ela passou fome, contava como é que era. Então, a gente tem, cada um tem um pouquinho da experiência de vida, da experiência de vida dos outros pra acrescentar na disciplina. E eu acho que é isso que se torna rico.

- Bom, acho que a gente já explorou bastante a parte de conteúdos. Agora, suas idéias a respeito da aprendizagem, suas noções, suas idéias sobre a palavra. A palavra agora é...

- O que que é aprendizagem?

- Não há necessidade de você definir pra mim, mas a palavra da conversa é aprendizagem. O que você pode falar a respeito, a partir desse lugar, que você já se apresentou como professora, comentou a sua formação.

- Poxa, esse é um tema tão abrangente. É difícil você falar. Porque aprendizagem é você saber a matéria, é você saber aplicar aquilo na tua vida, no teu cotidiano. Então, se você consegue, às vezes, você não sabe nem que está aplicando determinado conteúdo, mas aquilo lá é, você vivencia. Então, é muito gostoso quando você encontra o aluno anos depois e ele fala: “Poxa eu lembro aquela explicação, que você deu sobre aquele assunto assim assim assim. Pô, fui fazer uma prova, caiu aquilo, veio todo direitinho aquele assunto, aquela explicação que você deu dentro de sala”. Então, a maior aprendizagem é você viver aquilo, não é você decorar, não é só você entender, é aquilo se tornar parte de você, de forma que, um dia, surgindo uma situação você possa, né, se lembrar, ter aquela lembrancinha mesmo que lá longe. Que você já passou por aquilo em algum momento. Né, tipo. Andar de bicicleta você nunca esquece. Poxa, nunca esquece não, você esquece sim, tem que reaprender, então, você tem que ter um incentivo pra você começar, devagarzinho você vai. Então, você lê, lê, lê eu acho que leitura é muito importante.

- Ok. Outro ponto. Pra ser um bom professor de Geografia, o que você colocaria como elementos e aspectos fundamentais pra isso.

- Eu acho que tem que ser uma pessoa dinâmica. Poxa, é difícil. Eu conheço tanta gente que é professor de Geografia e pra mim não é professor de Geografia! Que não é nem professor.

- É! Esquece isso. O que tem pra ser um bom professor de Geografia?

- O que que é um bom professor de Geografia? É uma pessoa que sabe aproveitar o momento, sabe aproveitar o interesse da turma. Não é uma pessoa que sabe tudo, mas sim aquele que sabe admitir que não sabe tudo, tá. Ninguém sabe tudo. Então sempre surge um termo um assunto que de repente você não sabe legal, aí é preciso ter humildade de falar: "Gente, eu não sei, eu vou me informar e passo pra vocês depois". É você usar uma linguagem acessível ao aluno. Às vezes, você tem um conhecimento muito grande, tá, mas pro aluno não é obrigado a ter aquele conhecimento. Uma coisa básica. Muitos anos atrás, você não utilizava o termo que hoje em dia é comum, o termo agropecuária. O termo agropecuária pra um aluno era, o que é agropecuária pra ele. Então, eu peguei uma vez um professor achando um absurdo que o aluno não sabia o que significava esse termo. Eu falei: "Tudo bem, mas você explicou pra o que era". "Eu não, ele que tem a obrigação de saber." Não tem obrigação de saber. Você é que tem obrigação de explicar! Tá, se ele não sabe, a obrigação do professor é explicar, justamente tirar essa dúvida pra poder esclarecer. Então, o bom professor de Geografia, não só o de Geografia, é aquele professor que sabe de repente ir lá em outra disciplina, não precisa saber tudo, mas que você tenha um certo jogo de cintura pra você poder ir e voltar, né. Eu começo a falar, já dá pra reparar na própria entrevista, eu começo num assunto, vou pra outro, volto. Às vezes, eu me perco: peraí, o que eu tava falando?! Entendeu, mas eu acho isso muito importante, porque isso enriquece a vida do aluno. É muito chato pegar um professor que chega, fala sobre aquele assunto e acabou, e o aluno fica só dizendo amém, amém e sem entender nada. Eu acho que ele tem que rir, tem que brincar, tem que participar da aula pra ele poder gostar. Se ele não gostar não vai aprender nunca.

- Bom, eu queria que você contasse experiências suas. Como? Alguma experiência, alguma atividade que você tenha feito e acha que merece contar, merece ser contado, e outra que não, que foi um desastre. Duas, uma boa. Aquela que merece contar isso e outra que você pensou: "Puxa eu planejei tanto e não foi bom".

-Ééé...

- Conta aí. É contar caso.

- Puxa, tem tanta experiência que a gente planeja e não é boa.

- Conta uma duas, fique à vontade.

- Puxa eu soube de uma coisa por telefone agora, fazer um comentário, que eu e mais um pouco de professores aqui da escola fomos é, considerados como os professores que mais reprovam e que em função disso a gente vai ter que fazer um relatório. Então eu vou ter que fazer um relatório. Aí, eu pensei: "Gente, eu vou fazer o seguinte, eu vou ter falar, eu eu dou aula, eu explico e eu tenho que fazer uma cobrança em cima da minha explicação". É, eu vou te explicar como é a minha maneira de avaliação pra você ver que, pô, passar comigo é super fácil. Mas eu não pergunto pro aluno qual a nota, existem professores que, imagina você perguntar pro aluno: "Quanto você acha que você merece na minha aula?" E eu anotar a nota que você merece e pô aprovo todo mundo. É fácil! Ou, então, eu pensar um monte de atividades valendo um ou dois pontos, aonde você dá vistos, de acordo com a cara do aluno, você, a atividade que eu dou de pesquisa, tá, que você tem a resposta no livro e você conseguir aprovar a turma inteira. É muito

prático você ter um professor dessa forma. Tá, é, minha avaliação é assim: eu dou uma atividade valendo 4 pontos de 10, normalmente dou um trabalho valendo 4 pontos. O trabalho pode ser em dupla, depende do trabalho que eu passe. Ou eu posso fazer duas micro-atividades em sala, valendo 2 pontos cada, mas normalmente,, eu passo um trabalho valendo 4, é uma prova valendo 4 e, é, a prova do ensino médio normalmente, são questões de vestibular, a prova de 5ª a 8ª normalmente é toda contextualizada, se você quiser, eu te dou até um modelo que eu tenho já rodadinha, toda contextualizada, todo bonitinha, entendeu? De completar textos com palavras, que estão lá em cima. Tipo um resumo da matéria. É uma coisa gostosa de fazer, só tem que saber interpretar. Saber português, tá. E 2 pontos de visto. Esse visto é o seguinte: não adianta o aluno vir pra escola, chegar aqui no horário, não faltar e ficar perturbando a aula inteira. Então esse visto é assim. Eu passo a atividade e vejo se o aluno fez. Não tô corrigindo o exercício, eu estou vendo se você copiou e se você fez. E vou anotando tudo no diário. No final do bimestre, você, quer dizer, se você faltou você perdeu visto, se você chegou atrasado perdeu visto, porque não estava na hora que eu dei o visto. Então, esse visto meu eu dou considerando a participação, assiduidade, pontualidade, tudo. Tá. Dois pontos cada bimestre disso. É, então, eu vejo quantos eu dei no final do bimestre, ééé somo tudo aquilo lá pra transformar em dois pontos, né. Dois pontos a cada bimestre, no final do ano, 8 pontos que você pode tirar. Mais os trabalhos. Só com os trabalhos e o visto um aluno que se esforça já passou, mas não é esse o objetivo. Não é o aluno passar, é o aluno aprender. Agora, se você pega um aluno que, poxa, é como eu já dei uma recuperação no município. Experiência catastrófica: recuperação no município!! No município, se você deixa, se você reprova muito aluno você é chamado lá na salinha. A salinha é a direção ou outra salinha qualquer onde junta a direção, coordenação, orientação, tudo pra te esculachar e saber por que que você tá reprovando. Rsr. Eles não estão interessados no aprendizado e sim eles não querem ser chamados a atenção porque houve reprovação. Então, eu dei uma recuperação uma vez numa 5ª série, quando o aluno tinha que passar a prova dele a limpo. Era só essa a recuperação! Pegar a prova que tinha corrigido e entregue pra ele, passar a limpo e entregar. Eles, olha da turma inteira, dois alunos passaram a prova a limpo e me entregaram. E eu fui chamada na salinha, já tinha sido chamada antes, fui chamada de novo, porque continuou com um número grande de reprovação. Eu peguei e mostrei pra elas o que que era: ele só precisava ter passado a prova a limpo pra ser aprovado. Se ele não foi capaz de passar a limpo, eu não sou capaz de aprovar o aluno. Então, esse tipo de experiência é uma coisa, assim, traumática, desesperadora pra gente, porque a gente tenta fazer o melhor possível, tá, mas a maioria, parece que a gente, eles não querem que a gente faça o melhor, eles só querem saber de aprovações e não do aprendizado do aluno. E isso é uma situação, pra mim, bastante ééé desesperadora, desestimulante, tá. E uma experiências boas. Eu tenho muitas experiências boas também. Eu tenho muita atividade que eu acho que uma delas foi baseado num trabalho que você fez, tá, que fiz umas adaptações. Que eu acho que foi você. Você fazia um trabalho, uma vez de uma volta ao mundo. Você não fez? Eu fiz uma adaptação. Isso aí já tem mais de dez anos? Eu fiz uma adaptação do trabalho aonde eu não pego é, os dados geográficos em si, eu peço a eles que façam um diário de bordo. Tá. Alguns roteiros. Eles até me entregaram hoje. Nem vi ainda, tá aqui, tem CD, tem *pen-drive*, que eu deixo entregar em CD, *pen-drive*, tudo pra poder entregar. Então eles têm que passar por dois países de cada continente. Contar como surgiu aquela

viagem. O roteiro completo. E aí eles têm que trazer as fotos, contar as coisas que aconteceram, tudo que tiver de interessante. Os locais que eles visitaram, então eu tô trabalhando uma redação, a Geografia, trabalhando tudo com eles ao mesmo tempo, tá. Eu acho um ponto muito interessante que, infelizmente, não dá pra você fazer todos os anos com todas as séries. É um trabalho muito interessante que eu gosto de fazer também, um mapinha que peço pra eles trazerem papel manteiga ou vegetal, copiam um mapa que tem do livro que fica fácil pra o risco. Aí, vou fazer um trabalho diferenciado com eles em sala. Aí vou trabalhar escala, transformação da escala, tudo de escala ali. Calculo distância entre os lugares, legenda, é pra eles conseguirem entender um mapa. Coisa que, normalmente, eles não entendem. Tá, então o resultado também é bastante positivo, só que é muuuito cansativo, eles precisam trazer material, a gente leva muito tempo fazendo. Às vezes, a gente, duas aulas por semana, nem sempre dá pra você terminar em duas aulas, aí, você fica duas semanas paradas fazendo o mapa e o conteúdo lá do livro ficando atrasado e você é cobrada em relação ao conteúdo e, aí, fica difícil. Outra coisa muito gostosa: trabalhar com coordenadas geográficas. É, eu costumo fazer um joguinho, quase que batalha naval. Aonde as minhas coordenadas geográficas não seguem, obrigatoriamente, 15°. Eu que determino se vai ser 5, 10 ou quantos graus, não sei, cada linha. Então, pego um mapa-múndi, ou um mapa qualquer que eles tenham feito, vou traçar uma linha lá de 0° que não precisa obrigatoriamente corresponder ao pelo Equador e Greenwich, tá. Então, quadricula aquilo tudo, a gente tipo assim, é preenche. Você foi convocado, a gente tá numa guerra eminente, você foi convocado pra localizar e desarmar determinadas bombas. Então, você tem que localizar, com as coordenadas geográficas que eu vou fornecer, sem minutos, só graus, pra você poder localizar onde tá a tal bomba, onde tem míssil, aonde tem depósito. É muito gostoso, só que você precisa ter *xerox*, você ter um monte de coisas e você não tem na escola. Então fica difícil sempre seu trabalho. É uma coisa que, esporadicamente, você tem condição de fazer. Outra coisa: eu consegui no Departamento de Cartografia da UFF, em Niterói, eu acho que foi lá. A gente tinha um campinho de futebol, tem um monte de jogadores; só que eu não tenho aqui, tenho lá no município isso. É eu uma rosa dos ventos no papel vegetal e as gente vai dando as coordenadas, cardeais e colaterais apenas, pra eles fazerem a jogada e ver se vai dar gol, se vai fazer gol, se não vai fazer gol. Então, pra ele, eu detesto futebol, mas como a maioria das pessoas gosta, eles vão vendo se faz gol, se não faz gol. É muito interessante, tá.

- *Interessante é que tudo que você colocou como positivo*

- Não, são atividades extras. Não dá pra você fazer sempre.

- *Precisa da colaboração do aluno, dele trazer material da atividades ou precisa de recursos. É curioso.*

- E que dificilmente consegue ser feito. Por exemplo: essa do mapa eu tenho porque tá caindo aos pedaços porque lá em Niterói, tiraram, pra você ter ideia eu tô aqui há seis anos, tiraram as *xerox* pra mim. Eu tirei as rosas dos ventos eu fiz no computador, fiz meu, que eu, pessoalmente, acho que não tenho, eu sou super contra a eu ficar produzindo material às minhas custas pra o aluno, porque a gente ganha pouco e a escola recebe pra isso. A escola tem que ter recurso. Eu acho um absurdo tirar 10 centavos que seja do meu bolso, pra pagar pra escola quando a escola tem

recurso e recebe verba pra isso. Tá, eu, acho, eu fico possessa quando eu tenho que fazer alguma coisa do meu bolso, então, tenho esse do mapinha e do campo de futebol, tenho, só que aí é vai e volta. Brinco com os alunos, trago, e tenho que ficar contando, né, porque eles gostam tanto que só bobear aquela rosas dos ventos vai pro bolso e você fica sem. Então, tem que ficar contabilizando quem entregou quem não entregou. E outra, tá até defasado, é uma planta de uma cidade, também pra você trabalhar com rosas dos ventos pra localizar, quem tá a nordeste, noroeste de tal lugar. Também de localização, são atividades muito interessantes, mas impraticáveis de você trabalhar numa turma com 46 alunos como a gente tem aqui na escola. No município, que são turmas menores, pelo menos na escola onde eu trabalho, eu trabalho no Cáffaro tá. Conhece o Cáffaro? Vulgo Mendigão. É verdade. Então as turmas lá são turmas menores, são turmas com no máximo 30 alunos, então você tem condição de fazer um trabalho desse. Você tem que dar atenção para o aluno, você não pode dar atenção pra um aluno numa turma com 40, 45.

- Avançando o ponto aqui . Na verdade, sua colaboração aqui, você participa, está participando de uma pesquisa acadêmica. Uma professora da escola básica, de alguma forma envolvida com a pesquisa acadêmica. É, uma pesquisa que está problematizando a Geografia que se ensina. Como é que você se sente e qual a expectativa que você tem, numa participação, num envolvimento dessa natureza. Por que se permitir uma coisa assim?

- Como assim, você se permitir?

- Por que você está se envolvendo com uma pesquisa acadêmica que, teoricamente, não tem a ver com o professor específico da escola básica. Você é uma profissional. Qual a expectativa?

- Por que eu me envolvi no seu projeto?

- De certa forma não tenho expectativa não. Eu soube que você estava precisando de ajuda e eu, sempre que posso ajudar alguém eu ajudo.

- E qual é a motivação? Só isso?

- É, porque me faz bem. Se eu puder ajudar alguém, eu ajudo.

- E essa distância entre a vida profissional da escola básica e esse mundo da universidade, da formação do professor, da academia? Você vê possibilidade da gente relacionar mais essas coisas?

- Você diz o que a gente aprende na faculdade com a prática?

- E dos personagens dialogarem mais?

- Poxa, eu vou voltar a falar de um assunto, que era falar dos professores, aí, a professora chegou na hora e acabei parando no meio do caminho. Eu estudei, poxa, na faculdade na UERJ, em 4 anos eu fiquei formada em Geografia. Às vezes, eu me sinto desestimulada, porque, em uma faculdade particular, em quatro anos e meio você tá formada em duas disciplinas que é História e Geografia. Entendeu? Então, qual é a vantagem que você tem de se dedicar pra caramba, de ralar muito pra conseguir um CR legal, pra conseguir, sabe, ter um bom desempenho naquilo que você tá fazendo quando tem tantas escolas, não sei se inferiores ou não, tá, mas que o aluno, a pessoa

sai de lá mais qualificada do que você é! Não. Na hora que você faz um concurso, você passar ou não quer dizer grande coisa. Porque você conseguiu marcar a resposta que aquela pessoa quis que você marcasse. Como eu já entrei uma vez pro concurso público do Rio, que é, eu entrei com recursos de 7 questões. Das 7 questões eu embasei com livros daquele ano, atualizados do MEC, tá, provando que a respostas deles estavam erradas. Eles indeferiram todas as minhas, falando que aquela linguagem estava ultrapassada há décadas na Geografia. Gente, o livro atualizado que eu estava trabalhando naquele ano! Entendeu? Todos revisados, todos atualizados, então, o concurso não quer dizer muita coisa. Quer dizer que você botou a resposta que quem fez queria que você marcasse. Isso aí não te faz mais ou menos capaz!

- Mas a formação mais que habilita do que qualifica? Essa formação que você falou de 5 anos com duas. Você falou que está “qualificado”. Eu coloco entre aspas, porque o sujeito fica habilitado, qualificado é outra coisa. Ele tem duas habilitações, você tem uma.

- Mas você também pode sair de uma universidade pública que você também vai tá somente habilitado não estar capacitado. É a prática. É como eu te falei: é a prática que te faz aprender! Tá, existem professores que, poxa, têm erros gravíssimos de português. Eles não sabem escrever. Não é você de repente esquecer de botar um acento, esquecer que uma palavra se escreve com x o ch, entendeu, é você encontrar na sala dos professores que “fulano ligou que tá passando mau”. E mal escrito errado. Não tem como... e o concurso não vai tá vendo se você tem capacidade de dar aula ou se você não tem capacidade de dar aula. Você ter 20 anos de magistério e ser um profissional medíocre, ou você pode ter, 1 ano, porque a pessoa que tá entrando nunca é bom profissional. Ele ter ótimos ideais! Tá, mas com certeza ele vai errar muito, porque todo mundo erra, mas uma pessoa com uns três, quatro anos, que ela já tá mais, já tem jogo de cintura pra poder trabalhar, é difícil você falar assim: Ah, não tem condição de, sabe, a faculdade ser mais funcional na realidade, porque é muito, a gente não sabe o aluno que a gente vai pegar. Cada realidade, cada escola tem uma realidade completamente diferente. Cada turma tem uma realidade completamente diferente. Eu acho que na faculdade você aprende o básico, mas tem coisas que você aprende na faculdade que eu nunca mais utilizei. Aquela parte de geologia pra mim foi enfeite, entendeu. Pô, estudar rocha, gente, eu não fiz bacharelado. Então, aquilo lá eu nunca mais usei. Se eu for usar, hoje, eu não vou saber. Existe muitas áreas que você estuda que você não utiliza nunca mais. A parte de cartografia, que é uma parte que hoje eu adoro, na faculdade eu odiava. Porque eu não entendia nada que o professor falava. Da mesma forma que aqui, a gente consegue entender a linguagem do professor, na faculdade é a mesma coisa. Teoricamente o cara tinha mestrado, tinha doutorado e estava habilitado a dar aula pra gente, eu não conseguia entender nada que o camarada falava. Eu não conseguia entender o mapa, fui entender o mapa depois que comecei a trabalhar!

- Então a experiência foi fundamental.

- Com certeza. Algumas coisas que você aprende na faculdade são básicas, mas que outras dispensáveis são, mas dependendo do campo que você vai trabalhar.

- Qual a escola seria mais interessante e que nós teríamos mais trânsito pra entrar e fazer as observações em agosto?

Transcrição da Entrevista - Professora Maria Eugenia

Entrevista por pautas, em que apresento alguns temas abertos e os comentários correm livremente, conforme a intenção e vontade do(a) entrevistado(a).

- Então, depois de lhe dar esse panorama da pesquisa e das intenções do doutorado, vou lhe pedir pra que faça uma apresentação sua por você mesma: quem é a professora Maria Eugenia? Falar de sua formação, de sua trajetória numa apresentação breve.

- Sou a professora Maria Eugenia, professora de Geografia. Atuo na área de ensino fundamental e médio desde 98. Comecei a dar aula em pré-vestibular, na rede particular de ensino, depois conciliei a rede particular com a rede pública e já entrei direto no concurso de 98, comecei a trabalhar no Estado, na rede estadual, na mesma escola que estou até hoje, que é o Instituto de Educação Clélia Nanci. Depois, foi trocando alguns empregos públicos, passando em alguns vários concursos. Já trabalhei em Cabo Frio, trabalhei 4 anos em Cabo Frio. Pedi exoneração. Trabalhei um ano em Itaboraí. Pedi exoneração e passei em novo concurso. Trabalho em Itaboraí. Com todas as turmas, não tenho preferência de turma pra trabalhar não. Gosto muito de trabalhar com ensino médio por achar que a gente tem menos trabalho de de de orientar o que vai fazer em sala de aula, chamar a atenção do aluno, a gente tem menos esse tipo de trabalho. E me sinto mais, é tendo que estudar mais. Porque as dúvidas são maiores, né, a as perguntas dos alunos são mais críticas, então me sinto mais desafiada quando eu trabalho com o ensino médio. É só uma questão de preferência, né, mas é bom conciliar as duas coisas. E são 10 anos de trabalho.

- E tem uma avaliação dessa trajetória?

- A minha avaliação é positiva. A única coisa que eu gostaria é uma coisa que todo professor queria, era trabalhar menos. Ter menos escolas pra poder dar mais atenção, fazer um trabalho de melhor qualidade, conhecer melhor os alunos, porque com duas aulas por semana e trabalhando em várias escolas a gente quase não conhece os alunos. Acaba vendo o aluno por número, lembrando daquele que chama mais a atenção por indisciplina e não conhece bem os alunos. Então, pra fazer um trabalho mais direcionado teria que trabalhar com menos turma, mas não é o caso. Então as avaliações do que eu faço são positivas, eu gosto do que faço, não penso em mudar de profissão.

- Legal. Segundo ponto. Uma marca de nosso pensamento até agora é que há uma contribuição da Geografia escolar para a educação das pessoas. De certo forma, isto nos legitima, basta saber como. Então, eu queria que você comentasse isso.

- Levando mais pro nosso lado, né, todas as matérias são importantes, mas eu costumo falar pros nossos alunos que Geografia é tudo. "O que professora?" Ah, Geografia é tudo! "Tudo o quê". Tudo: você levanta, sai da sua casa, fala bom dia pro vizinho, faz o caminho até escola, conversa com seus amigos ou discute com seus amigos, ou discute com seu professor e volta pra casa.

Assiste televisão, desenho, novela e futebol. Isso tudo você coloca Geografia e, aí, vou explicando pra eles que na trajetória pra casa você utiliza meios de orientação e localização. Quando você fala com seu vizinho você tá atuando em comunidade, quando você vem pra escola você conversa em grupo, discute em grupo tá expressando suas opiniões. Volta pra casa e tem um bom relacionamento com a família você também tá atuando em elementos de conhecimento que você pode ter adquirido com Geografia. Assiste televisão, a novela, de qualquer maneira é uma ficção, mas em cima do que acontece com a realidade. O jogo de futebol tem que saber onde tá passando, em que horas naquele local pra assistir ao programa, não perder o programa naquele horário. Enfim, eu vou dando exemplos, mostrando pra eles que tudo que a gente faz pode envolver Geografia. Porque, como em qualquer matéria eles estão mais preocupados em saber o que livro tá mostrando do que exatamente o que é que eles estão aprendendo. Então, quando eu vejo a contribuição que a Geografia pode ter no cotidiano, da gente, de qualquer aluno é nesse sentido, de fazer uma leitura de mundo, de conhecer o que tá acontecendo por aí, como que aquilo interfere na nossa vida, como é que a gente consegue interferir na sociedade. É isso que eu busco, né, do aluno, que ele consiga aplicar aquela teoria da sala de aula, dos livros, da prova, que ele consiga aplicar fora. Né, pra que ele vai utilizar aquilo ali, onde ele pode ver um exemplo daquilo que eu tô explicando pra ele. É essa a contribuição que eu tento com a Geografia, é a leitura de mundo, é atuar na sociedade.

- Essa contribuição, você apresentou suas justificativas, agora há justificativas a mais para a Geografia continuar sendo componente curricular. No Brasil, como exemplo, passam reformas da educação, o sistema se reforma e a Geografia continua lá.

- A Geografia continua lá e uma preocupação que eu tenho é que com uma carga horária cada vez menor. Tanto pra Geografia quanto História e a ênfase maior em Português e Matemática. Assim, a última reforma que a gente teve nas leis, na LDB priorizando o ensino de Português e Matemática em detrimento das outras ciências. Então, é uma preocupação que tenho. Até quando a gente vai conseguir manter a Geografia enquanto matéria, com a carga horária que ela precisa. Porque é uma disciplina crítica, uma disciplina que, às vezes, você vai além daquilo que prepara na aula em termos de explicação mesmo, então, é uma preocupação que eu tenho. Até quando a gente vai conseguir manter ela dentro do, como componente curricular. E quanto à importância, eu vejo toda a importância! Não sei nem se é uma importância boa em termos da política, né, que é uma matéria que faz pensar e hoje em dia tudo que faz pensar sai do currículo. É uma briga pra gente continuar mantendo no ensino médio filosofia, sociologia, disciplina que fazem pensar, que são questionadoras, geralmente elas ou saem do currículo ou ficam com uma carga horária menor. Eu vejo, assim, como importante sim, que é uma disciplina que faz pensar, que ajuda você a atuar na sociedade, a correr atrás do que você tem direito, a saber respeitar o que você tem que fazer enquanto cidadão né. Então, eu vejo como muito importante, mas ao mesmo tempo eu tenho uma preocupação, porque quanto mais gente mostra essa importância, né, puxam o nosso tapete, diminuem nossa carga horária.

- *Nessa importância há uma especificidade da Geografia em relação às outras disciplinas dentro da escola. Quando você realiza o seu trabalho pensa numa marca própria que só a Geografia deixa na educação das crianças? "Isso foi da Geografia, afirmamos, não foi de nenhum outro lugar."*

- A gente quando estuda Geografia é isso. Qual é o objeto de estudo da Geografia, isso fica muito vago. As outras disciplinas são mais direcionadas, né. Um trabalho com número, um trabalha com letra, ou trabalho com passado. Então, é muito difícil você especificar qual é o papel da Geografia. Eu vejo o papel como mais nessa área crítica de leitura de mundo. E o papel que a gente tem é de conhecer o que tá acontecendo na realidade. Então, é um papel que está sempre em mudança né! Pra séries de hoje, é conhecer o que tá acontecendo na atualidade e pra séries de amanhã o que vai acontecer na época deles. A gente tá sempre adaptando o nosso conteúdo, então, é muito difícil dizer assim, direcionar, dizer com objetividade qual é a contribuição da Geografia, porque ela passa por várias matérias, né. Ela usa o passado, os acontecimentos históricos pra explicar o que isso gerou na nossa atualidade. Ela usa os acontecimentos da química e da física pra explicar questões ambientais, por exemplo. Ela usa conhecimentos de biologia pra explicar o procedimento da natureza, então ela vai buscando em outras disciplinas, né.

- *Isso não dificulta pro aluno entender, quando afinal é Geografia e quando é outra coisa?*

- Sim, dificulta, dificulta.

- *E aí.*

- E aí o que eu faço?

- *É.*

- Eu utilizo as outras matérias, rsrs.

- *Sim, mas quando é que pra você fica claro que você não tá fazendo um arremedo de química, um arremedo de história e que você tá dando de Geografia? E pro aluno fica claro...*

- Quando eu aplico na realidade. Fica claro, eu mostro pra ele, assim, por exemplo quando a gente tá falando de solos, rochas, né, climas: "Professora, isso é ciências?". "Não! Ciências estuda isso também, os fatores da natureza. E a gente em Geografia vai estudar o que esses fatores vão influenciar na nossa vida. E como que a gente vai contribuir para esses fatores serem benéficos ou não pra gente". Então, quando eu aplico aqueles conhecimentos científicos de uma outra disciplina, como que eu vou utilizar isso na minha vida, no meu dia-a-dia, que é a relação homem-natureza, aí, eu consigo explicar pra ele, porque que isso é estudado em Geografia também. Sempre fazendo essa relação. Do que é ser humano, sociedade, do que é natureza.

- *Agora vamos avançar, mudando de assunto do que é Geografia de forma geral para os conteúdos da aula. Ele é resultado de uma escolha, tá certo, é uma premissa. Como é que você pensa essa coisa da seleção dos conteúdos, da presença deles, do tipo de conteúdo que você trabalha e como é essa seleção e o que te orienta nas suas escolhas?*

- No ensino fundamental, primeira coisa que eu penso nos conteúdos é na escolha do livro didático. Quando eu participo da escolha do livro didático, eu procuro ver aquele que tem a

divisão de conteúdos em unidades, em capítulos enfim, que melhor se assemelha com o que eu quero trabalhar com as turmas. Quando isso acontece, é mais fácil, porque aí eu já divido em cima dos capítulos e das unidades do livro. Quando eu não participo das escolhas, eu vou tentar adequar aquele conteúdo do livro didático ao que eu acho mais importante pra trabalhar em determinada série. E como é que eu faço essa seleção? Eu vejo aquilo que hoje em dia tá sendo mais necessário pra eles saberem em termos de aplicação no dia-a-dia né! Coisas ligadas a questões ambientais – não pode deixar de ser falado, orientação e localização que é a base pra eles entenderem outras coisas, fazer leitura de mapa. Pra eles entenderem qual é a importância da leitura de mapa. Como é que se mostra. Dá pra gente ficar preocupado com essa situação. E as questões políticas da sociedade. Eu procuro não fugir muito disso. É isso.

- Quando você decide escolher, eu vou trabalhar o assunto X. É a escolha da Professora Maria Eugenia. Você escolheu. O que é que te baliza, qual é a referência que você utiliza? Se a gente pensar sobre isso combinando formação e experiência profissional.

- O tempo da aula, a quantidade de alunos na sala. Porque aí depende: se você tiver um número menor, você consegue fazer uma aula mais, pegando mesmo as dúvidas particulares. E, se a turma é maior, vou precisar mais falar pro grupo em geral, sem me preocupar particularmente o que cada aluno tá assimilando ali. Não dá pra fazer uma coisa mais particular. E adequar o assunto, a maneira que eu vou trabalhar aquele de aula e àqueles alunos. Então, assim, dá pra trabalhar qualquer assunto. Só que, às vezes mais, aprofundado, às vezes menos. Às vezes eu tenho uma turma grande, com nível de dificuldade de aprendizado muito grande também e com tempo de aula muito curto eu não vou poder aprofundar muito aquele conhecimento. Se é o contrário, se a turma mais reduzida, com aqueles alunos questionadores, com menos dificuldade de aprendizagem, eu já posso aprofundar mais o conhecimento, de determinado assunto. Aí o assunto vai seguindo o planejamento bimestral.

- Você consegue enxergar nessas escolhas que fez, avaliando agora (você não tem obrigação nenhuma de ter pensado isso antes), influência da tua formação e da tua experiência nessas coisas?

- Consigo. Bastante. Até esqueci de destacar, no início, que eu fiz formação de professores e a gente na formação de professores, aprende muito a fazer planejamento, plano de aula, objetivos, aquela coisa bem metódica. Eu não consigo entrar numa sala de aula sem ter isso tudo esquematizado na minha cabeça. Então, o tempo de aula, como é que eu vou iniciar, dar introdução, que tipo de explicação eu vou dar, até que ponto eu vou aprofundar pro aluno, e até como vou fazer essa avaliação do que ele aprendeu do que ele não aprendeu. Eu me preocupo muito com essa parte do que eu aprendi láá nas metodologias, na prática de ensino, na prática pedagógica da minha formação pra dar aula do primeiro segmento do fundamental, de 1ª a 4ª, porque a faculdade não te dá muito essa base não. Eu vejo também como marcante a maneira de dar aula, do professor que resolveu ser professor entrando na sala de aula da faculdade – seja ela de Português, Geografia, Matemática - e do professor que já queria e fez formação de professores. Essa metodologia, o como dar aula é bastante diferente. Eu pelo menos observo isso entre os colegas. Eu não consigo, quando a coisa foge muito desse roteiro, desse planejamento,

eu, muitas das vezes acho que a aula não foi tão proveitosa. Quando eu consigo cumprir todo o meu planejamento, aí, eu vejo que a aula foi mais proveitosa.

- E a palavra aprendizagem é uma palavra não só da moda, mas uma palavra importante para o trabalho da gente. Quando você ouve: aprendizagem. Qual é a impressão, que noção e que pensamento você tem sobre ela.

- Aprendizagem é quando o aluno consegue me responder, me assinala que ele assimilou que ele entendeu aquilo que eu passei pra ele de informação. Aí, se ele me responde positivamente, demonstra que aprendeu através de um exercício, através de uma fala, de uma discussão de conteúdo aplicando aquilo que eu ensinei, aí, acredito que houve aprendizagem.

- Você consegue avaliar que essa impressão, essa idéia que você tem sobre ela está presente nas suas escolhas quando você decide fazer isso ou aquilo?

- O tipo de aula né? É o tipo de aula que eu dou, é, buscando essa aprendizagem. Não vou dar uma aula com leitura de texto, fazer resumo e depois cobrar copiar pergunta e responder porque, essas respostas copiadas não são garantias que o aluno aprendeu, mas se eu der uma aula questionando, perguntando a ele todo momento, dando exemplos do dia-a-dia e eles vão me trazendo esses exemplos dessas perguntas, aí eu tô verificando se ele aprendeu ou não. Então, o tipo de aula que planejo é buscando essa aprendizagem.

- E coisa que todos nós queremos é ser um bom professor de Geografia. Na sua opinião, quais são os aspectos ou elementos fundamentais pra isso? Pra se tornar esse professor.

- Adequar o conteúdo teórico dando exemplos da atualidade, entendendo as perguntas do aluno, conhecendo um pouquinho da realidade do aluno, né, porque a gente acha aquilo tão simples, porque a gente consegue vivenciar aquele determinado assunto, mas o aluno não passou por aquilo, não consegue perceber aquilo porque aquilo não passou pelo dia-a-dia dele. Então, conhecer um pouquinho pra saber até que ponto ele é capaz de entender e adequar, adequar a sua linguagem pra ficar mais acessível pro aluno, é com exemplos mais próximos da realidade dele. Acho que é isso mais fácil pra ele entender Geografia do que ficar falando frases feitas, conceitos prontos do livro, escrevendo, escrevendo, escrevendo só aquilo que tá no livro, só aquilo que tá na teoria.

- Só isso pra ser bom professor!

- Ai, só isso.

- Claro que tem mais coisas, só que a gente pensando... tem que tá motivado também, gostar do ambiente de trabalho, porque tudo envolve. Você entrar na sala de aula, a história que neguinho fala: "Ah, entra na sala de aula e esquece de tudo que acontece lá fora!" Se tem algum ser humano que faça isso, ótimo, eu não consigo. Sou muito movida pela emoção, então, se você tá num ambiente legal, sem problemas maiores na escola, a questão do salário também é chata, né, mas é verdade. Você trabalhar, querer que o aluno aprenda, mas no final do mês saber que o salário que vai receber é baixo pra caramba desestimula. Então, pra ser bom professor você tem que ter vontade de ensinar, né, mas essa vontade ela vem junto com uma série de coisas. Nem sempre

você tá 100% não. Como qualquer outro profissional. Seria bom que, se a gente não tivesse 100%, a gente pudesse não vir, mas.

- Você se apresentou, formou em 98, já acumulou aí 10, 12 anos de estrada, tem muita experiência pra contar. Vou lhe pedir pra você contar algumas, sei lá, duas ou três que você selecionasse aquelas que você carrega na lembrança. "Adorei e queria que todo mundo soubesse o que imprimi em meus alunos!" E uma que você pensa: "Pôxa, fiz com tanto carinho e deu tudo errado."

- A experiência maior que eu tenho é quando eu vejo alunos querendo seguir a área, né. A área de humanas, querendo fazer Geografia, que pra mim é máximo quando eu trabalho com ensino médio e o aluno vai me mostrar. "Pôxa professora, passei na faculdade de Geografia". Então, eu tive muitos casos assim, quando eu trabalhava com pré-vestibular. O aluno entrava dizendo que queria fazer odonto, economia, medicina, enfim, áreas que são mais faladas por ter mais prestígio na sociedade. E aí depois saía falando: "Não professora, vou fazer História, vou fazer Geografia, vou fazer alguma coisa que me faça pensar, me faça questionar. Então pra mim é uma experiência boa. E quando os alunos conseguem questionar o que tá acontecendo na vida deles.

- E uma atividade prática. Uma situação de aula. Que você programou e deu certo.

- Hoje em dia, ah, eu gosto quando eu trabalho com eles apresentação de seminários. Teve uma experiência legal, um aluno de sétima série eu pedi pra ele escolher, ali, aleatoriamente, um país da América e colocasse o conhecimento sobre aquele país, trouxesse alguma coisa pra enriquecer o conteúdo. Por que com a questão da carga horária curta a gente não tem como falar de todos os países com detalhe, um por aula. Então, coloquei os seminários pra eles. Então eles me trouxeram curiosidades muito grandes, que nem eu sabia dos outros países, investiram mesmo, trouxeram vídeos, é, roupas típicas, enriqueceram bastante a aula e trouxeram informações, né. Até teve um aluno que trouxe um grupo que é do Chile – como é que foi a vinda deles pro Brasil, porque quer eles vieram. Trouxeram uma pessoa mesmo que morava lá. Uma coisa que eu não tinha como buscar pro meu enriquecimento, então, foi uma troca muito grande ali. Eu gostei dessa experiência do trabalho com eles. Gosto quando a gente faz uma pesquisa de campo, sai. Fiz uma pesquisa de campo pra Floresta da Tijuca, aí eles puderam perceber que aquilo ali, mesmo sendo uma paisagem aparentemente natural, teve modificação do ser humano. Eles me apontava: "Professora, isso aqui não é natural não, isso aqui foi colocado!" Mesmo sem eu ter que falar, sem ter que falar, né, dar aquela aula teórica pra eles. E além de ter se comportado bem, e aí, uma ajudava o outro. "Vamos lá gente, tá na hora." Controlando o horário pra não perder nada. Então, foi uma experiência boa também.

- Alguma que você não gosta?

- Tem muitas. Preparar uma aula com, cheia de trabalho, cheia de figuras, prepara num retroprojeto e o aluno não tá nem aí, vira as costas pra você! É uma experiência horrorosa. Sua aula fica um saco. Tem um monte que nem essas. Tem uma engraçada. Logo no início da da, que eu tava começando a dar aulas pro ensino médio, 1º ano. Aí, tava no auge de falar sobre a China, de ser um país abrindo o socialismo pro mercado, aí, eu fui falar sobre a questão da China, como é que ela cresceu. E como os nomes são muito complicados, né, pra falar de Mao Tsé Tung, aí,

eles: “Quem professora?!” E eu gosto de usar a realidade deles eu comecei a chamar de Tio Mamá. Ah, porque o Tio Mamá fazia isso, fazia aquilo. Aí na hora da prova, ao invés de escreverem Mao Tsé Tung eles escreveram Tio Mamá. “Porque o Tio Mamá fez uma revolução...” Minha nossa! Foi demais. Então às vezes não dá muito certo o que você faz. Tem essas experiências que você vai controlando. Você pode mudar um pouquinho a linguagem dos livros, mas nem tanto, porque senão eles vão esquecer o nome da pessoa, né. Então, eu vou vendo o que dá certo e o que não dá certo, mas tem muita experiência ruim, né! Quando você prepara a aula e o aluno não responde ou não se interessa por aquele conteúdo é um balde de água fria. E tem um monte, um monte de vezes isso acontece. Hoje, não aconteceu não! Como eu dou aula aqui à noite, vamos ver.

- Vamos continuar com as idéias positivas. Vamos ficar nessas experiências, especialmente, as positivas, rsrs. E participar de um projeto de pesquisa acadêmica, que é isso que tá acontecendo nesse momento. Que quando você decide colaborar com uma pesquisa de doutorado acaba se envolvendo com a pesquisa acadêmica. Como é e o que pensa a Maria Eugenia estar nesse lugar? De se permitir envolver-se com uma pesquisa acadêmica que, na verdade, significa colocar em diálogo experiências diferentes de esferas profissionais e de instituições também.

- Pra mim, eu não fico com vergonha nem com medo não.

- E que expectativas tem?

- A primeira expectativa é que contribua no seu trabalho. Pra mim é uma troca: você tá fazendo o seu trabalho, a sua tese, desenvolvendo sua tese. Sua tese tem um caminho a seguir, mesmo me deixando livre com as repostas, você tá direcionando o seu pensamento. Mas, pra mim, é uma troca por quê? Porque eu estou muito tempo afastada da vida acadêmica. É aquilo que eu te falei ainda agora, antes da entrevista. Quando a gente fica muito tempo só na sala de aula, a gente meio que, entre aspas, emburrece. A gente não acumula mais conhecimento e isso pra mim é uma falha que eu tenho na minha formação. São aí 11 formada com uma pós-graduação feita no meio do caminho, mas que não me contribuiu muito pro meu aprendizado, só em termos de diploma, né. Pra aprendizado nem tanto. E falta assim, falta mais encontro com os colegas do período acadêmico, que tem essas coisas, tem trocas a fazer. Trocas das experiências que deram certo, das que não deram certo. Questionamentos sobre o ensino, que é o que gente tá fazendo aqui. Ou sobre estudar pra um determinado concurso, então essa troca com colegas mais fora da sala de aula é muito importante, eu gosto de fazer. Queria até fazer mais, ter grupos de estudo, participar de grupos de estudo, de grupos de bate-papo envolvendo determinado assunto, determinado texto como você pretende fazer depois, então pra mim é importante fazer isso mesmo.

- Nesse bolo todo, é as palavras ou as idéias de que há uma autoria docente possível, o professor se tornar mais autor das coisa dele. A autoria docente e sua autoestima.

- A autoria docente e a auto-estima, eu posso resumir: pra mim, seria melhor se eu tivesse mais tempo. Eu tô num período de vida, particular e de trabalho, onde o tempo tá me faltando pra fazer tudo que quero. Então, quando eu coloco de fazer um tipo de aula pr’aquela determinada

turma, com uma linguagem mais acessível eu tô modificando um pouquinho, mas sempre dá pra fazer, né, às vezes tenho que voltar mais pro tradicional, porque isso requer tempo no preparo da aula. Nem sempre dá pra eu preparar. E a auto-estima também tá ligada a isso. Quando você tem mais tempo pra pensar em você, pensar na tua questão profissional, na questão pessoal você tem também mais autoestima. Eu gosto do que eu faço, mas eu faria melhor se eu tivesse mais tempo. A questão do tempo e da qualidade pra mim tá muito atrelada. Como eu tô trabalhando pra caramba tá mais difícil de ter esse, essa qualidade.

- *Hoje tem três vínculos? Quantas escolas?*

- São quatro escolas.

- *São quantas turmas?*

- Depende da carga horária de cada escola. Ai, sabe que eu nem parei pra pensar esse ano!

- *Em Itaboraí são quatro.*

- É. Aqui nessa escola são 5. Na escola do estado são 6. E na particular são mais 5. 22.

- *Vinte e duas.*

- Em média cada turma com 40 alunos, é melhor não pensar muito pra não entrar em desespero. Daqui a pouco vêm provas, eu vou ter que corrigir prova desse monte de aluno...

- *É melhor não fazer conta pra você continuar participando da minha pesquisa.*

- É senão vou dizer: "Não tenho mais tempo pra fazer entrevista". A questão do tempo tá nisso, na quantidade de turmas, de escolas.

- *Eu tô te perguntando porque foi uma das coisas debatidas na qualificação. Agora já virou conversa extra, mas vou deixar gravando porque nessas horas pode ter uma fala legal que a gente perde. É que eu levei três entrevista piloto. Uma integralmente, as outras só tratadas dentro do texto e a professora, que só leu o trabalho, não me conhecia. Foi um diálogo muito bom com ela, perguntou assim: ""Quem são esses professores que você entrevistou?" Ela queria mais detalhes de quem são esses professores, quanto ao volume de trabalho e tal. Aí falei: "É, eu tenho as idéias, agora não achei necessário colocar aqui". Então, eu vou, nessa segunda fase insistir um pouco mais nos detalhes de vocês se apresentarem. Tô pensando se vai ser viável sugerir um formulário, uma espécie de memorial.*

- Seria legal pra você conflitar um entrevistado com outro, porque, às vezes, eu falei aqui, o outro não falou. Do tempo de trabalho, da onde trabalha, com quantas turmas e isso pode influenciar na resposta que você tem do entrevistado.

- *Isso. Porque se a pessoa tá recém-formado e trabalha em um lugar, ou está há 20 anos nem se lembra mais da formação, isso faz diferença. Ok. Quanto à observação, onde você acha que é mais viável fazermos a observação de sala de aula?*

- Olha, pra mim é indiferente.

- *De 5ª. a 8ª é aqui ou Itaboraí?*

- É porque onde eu trabalho no particular, é em Itaipu e é com EJA, à noite e lá longe. Aqui é de manhã e em Itaboraí é de tarde. Todos os dois com 5^a a 8^a. Por um acaso, 5^a. e 7^a nos dois tô com as mesmas séries. Aqui terça e quarta, lá segunda e quarta. Hoje saio daqui e vou pra particular.

- *Hoje, onde você se sente mais à vontade pra observação?*

- Aqui tá ótimo. Só você escolher se prefere quinta e ou sétima. Só que a resposta que eu tenho da sétima série, onde eu dou uma aula mais conflitante, com eles questionando, é mais legal. A resposta vem mais de imediato. Na quinta série é mais distante, né. Fazer os alunos entenderem coordenadas geográficas, zonas climáticas e fusos horários em duas aulas, nem sempre você tem uma resposta naquela aula, então, não sei se pro seu trabalho é muito legal, mas pra mim é indiferente.

Transcrição da Entrevista - Professor Abelardo

– “Professor, hoje é aula de Geografia ou aula de História? É aula de Geografia ou aula de Ciências?” O fato de ouvir isso motivou a pesquisa. Por outro lado, eu ouvia, também, do licenciando a pergunta: “Professor qual é o assunto a ser ensinado na 5a série, na 6a série”? Nos dois, eu via que estava em jogo o conteúdo. Uma do aluno ter clareza que aquilo que estava em jogo é Geografia, do outro aquele cara que vai ser profissional querendo saber o que seria correto ensinar. É, então, parte do doutorado nasceu desse papel, que, na verdade, é um duplo papel. O papel de ser professor lá na escola e o papel de formar o professor. É uma contradição, uma tensão, mais do que uma contradição, é uma tensão.

– Que ao mesmo tempo é até positivo. Você está dos dois lados.

– Sim, mas era um ponto de tensão permanente. Então, assim, é um ponto de tensão que vale investigar, vale um investimento de pesquisa. Aí, eu fui pro doutorado fazer isso. Fui procurar, então, ver quando a aula de Geografia é Geografia. E aí a gente acabou chegando na ideia de que a identidade dessa aula, ela deveria passar pelos conceitos e conteúdos de ensino. Agora, será que passa? O professor tem clareza? O material contém isso? Então, a investigação está nesse ponto. A gente acabou fazendo opção de discutir com o professor isso e não só avaliar um material didático ou apostilas, porque ficaria impessoal e a gente sabe que o momento da aula é fundamental pra isso. A opção, então, de metodologicamente, discutir com os professores e chegar na prática é, eu achei que ia dar mais vida pra investigação e traduzir um pouco melhor essa realidade da sala de aula. Esse é um ponto. O outro ponto é que no livro didático está lá escrito o que é Geografia, o que é urbano, o que é cidade, mas eu entendo a fala dos professor e as escolhas dele deve fazer alguma diferença em relação ao livro. E, aí, seria mais significativo, as entrevistas com os professores caminham no sentido de conhecer mais como é que o professor faz e como é que ele pensa. Acho que isso traduz melhor possíveis respostas pro garoto na escola e pro licenciando em termos responder a respeito da aula de Geografia. A gente já passou pela qualificação, tem aí um conjunto de leituras, suportes, metodologias e estamos na fase de conversar com os professores pra conhecer. Aí, teve primeiro um apanhado de questionários escritos, e aí, aprofundando, um conjunto de 10 a 15 professores entrevistados que compõem o material bruto pra trabalhar nesses seis meses de avaliação e escrita. É por isso que você está sendo convidado a participar e colaborar. Esse convite seria, aí, pelo menos duas entrevistas, uma possibilidade de fazer uma observação de sala de aula, não pra olhar e avaliar a prática do professor, mas pra avaliar e conhecer mais as escolhas dele na prática. Na entrevista, ele vai me dizer as escolhas dele, agora quando ele está na prática como é que ele escolhe. Uma segunda entrevista, pra aprofundar um detalhe ou outro que a gente vai observar, tanto das entrevistas quanto da sala de aula. Então, são três momentos diretos de intervenção, eu sonho em fazer um quarto momento que seria juntar todos os professores entrevistados pra uma grande conversa no fim do ano, mas isto é algo que está sendo idealizado, se

vai ser viável, eu não sei também. Em princípio, não é algo que sacrifica o professor, obviamente, eu preciso da boa vontade, da acolhida, da recepção dessas pessoas, o que por enquanto tá sendo muito bom. O que consiste a entrevista? São oito pontos na verdade, eu tento não fazer perguntas inicialmente, mas apresentar a temática e a pessoa comente, fique à vontade pra falar. Esses oito começam com a apresentação do próprio entrevistado, depois determinados pontos que passam sobre a Geografia, sobre aprendizagem, sobre a relação ensino-pesquisa e a condição profissional. Então, seria basicamente, três momentos diferentes. Eu não sei qual é o tempo que você tem hoje.

– Não. Hoje, seria no município, mas tô no recesso suíno e na semana que vem também.

– *Então, o que é dessa apresentação sua: quem é o Abelardo, você destaque a formação, experiência e o que você acha sobre ser professor hoje, pessoalmente. O primeiro ponto é esse, que você discorra aí, quem é o Professor Abelardo.*

– É, a minha trajetória de professor, inclusive, é, tá sendo uma trajetória muito conturbada, porque uma coisa que eu percebo e isso me angustia muito, e por isso que disse pra você que pra você é um ponto positivo, porque, ao mesmo tempo que você tá preparando os futuros professores, você tá em sala de aula com o ensino fundamental, sabe de todas as nossas dificuldades. E uma coisa que me angustia, enormemente, é que muitas das coisas que foram discutidas na academia, é a gente tem uma dificuldade muito grande de colocá-las em prática em sala de aula. É profundamente angustiante tendo em vista que esse tempo que já tenho de magistério, que já vai aí pra mais de 20 anos desde o tempo de formação. Eu entrei na UFF em 86 e terminei em 90. Nós já estamos em 2009, dá mais de 20 anos de profissão, acho que outros professores devem ter abordado isso, mas deve ser ressaltado, que tudo que foi, aí a gente ver que academia ficou um pouco descolada da sala de aula que muitas das coisas que agente discutiu na época de UFF em alguns casos eu consegui implementar em sala de aula, porque até metodologias, formas de trabalho que estavam dentro da minha proposta em termos de políticas mesmo enquanto professor, algumas eu consegui implementar e outras não. Várias dificuldades, e dificuldades assim imensas mesmo. Falta de estrutura dentro das próprias escolas, falta de, no próprio relacionar com outros colegas de trabalho, propostas diferentes de trabalho, propostas que entravam em confronto, e aí era um confronto muito mais político, a questão política de cada um. Aí um queria seguir uma determinada linha e eu no caso não queria seguir aquela linha. E uma coisa que me angustia, enormemente, e que vem me angustiando desde aquela época e a coisa vem se acentuando cada vez mais é falta de base de muitos alunos que chegam nas nossas mãos e que eu acho que dificulta e muito o nosso trabalho. Às vezes você pensa uma determinada forma de aula em casa e às vezes quando vai colocar em prática você não consegue em função dessa falta de base mesmo desses alunos. É uma coisa que tá explodindo aí cara! Por exemplo, aula no ensino médio você quer levar determinadas discussões na forma de aula, porque é uma troca, eu também quero receber do aluno, quero também crescer profissionalmente pelo que o aluno me dá de retorno e às vezes você tenta aguçar uma determinada curiosidade, você tenta incentivar a participação desse aluno no ensino médio e

você não vê o retorno disso. Porque esse aluno chega no ensino com muitas deficiências, deficiências gravíssimas, gritantes mesmo e que você não vê a tua aula surtir o efeito esperado, entendeu, chegar ao objetivo na qual você traçou de elaboração daquela aula. Então, quer dizer, isso é muito angustiante. E tem um detalhe também, até citei anteriormente, é esse ritmo intenso que eu tenho de trabalho, essa é uma angústia que eu tenho, fazendo com que, eu fiquei doente em função disso, esse ritmo intenso de trabalho – trabalho no município de Itaboraí, no município de Niterói, trabalho aqui (escola privada), trabalho com pré-vestibular que te suga pra cacete, mas é um momento que eu cresci pra caramba profissionalmente, em termos de conteúdos mesmo, pra mim foi fundamental. Que me forçou a me informar cada vez mais, que me incentivou mesmo a buscar outras coisas, até porque a clientela que eu peguei, inicialmente, é uma clientela que exigiu um pouco mais de mim e eu senti uma necessidade maior de cada vez mais ter que me informar em relação a determinados conteúdos. Então, nesse aspecto, foi muito importante, apesar de ter sido um ritmo muito intenso, estafante eu nunca me esqueço disso. Uma vez eu encontrei com o Márcio (ex-professor da graduação) já tem muito tempo, ali no terminal de Niterói. Aí, eu tava com meu filho: – “Pô Márcio, eu vou começar a dar aula no pré”. Aí ele se virou pro meu filho e assim: Dá bastante apoio pro seu pai que ele vai se desgastar e muito. E foi uma coisa que ficou marcante e, realmente, foi. Pô eu perdia horas de sono: eu tenho que estudar isso, determinado tema porque eu não sabia daquilo. Então, isso me forçou. Então, do ponto de vista profissional eu cresci muito em relação a isso, mas também ao mesmo tempo a gente repara que esse nível de exigência do aluno perante o professor ele vem diminuindo, por causa, especialmente, dessa condição, desse aluno que chega mal preparado. Né, no final do ensino médio, e isso é reflexo que não é do ensino médio, vem desde o ensino fundamental até aí vai estourar num determinado momento.

– *Esses desafios profissionais que você tá sinalizando tem a ver mais com o ensino médio. E o professor da escola fundamental?*

– No ensino fundamental eu acho que a coisa tá mais complicada ainda.

– *Isso seria uma avaliação sua?*

– É. Eu acho.

– *O professor de Geografia, Abelardo, do ensino fundamental, como age?*

– Eu tento, como é ensino fundamental, eu tento fazer a coisa mais, desenvolver todo um trabalho mais voltado para (... interrupção de outro professor). Para o ensino fundamental eu tenho uma proposta muito clara, que eu tenho esse norte pra mim. Pegar o conteúdo e cada vez mais relacionar com a realidade dele. Uma coisa que a gente aprendeu, discutiu e muito isso. Pra tornar o estudo da Geografia cada vez mais atrativo. Eu tento caminhar nessa direção. Eu não tô dizendo, quer dizer, nem sempre eu vou caminhar nessa direção, que aliás, é uma grande angústia minha. Por que você vê, a gente vivencia mesmo um momento que as outras coisas que

estão fora da escola são muito mais atrativas do que a própria escola. E isso vai influenciar no meu trabalho, não resta dúvida.

– *E sua formação foi de 86 a 90. Vamos fazer uma retrospectiva dos seus vínculos pra chegar nos vínculos de hoje, que são 4 locais de trabalho.*

– Teve época que tive, tinha Angra, tinha Estado, tinha município de Niterói, o município do Rio e fora o particular. Então, era uma coisa muito complicada. A minha proposta, a partir do ano que vem, é reduzir minha carga.

– *E pós-formatura?*

– Pós-formatura eu entrei logo, a UFF me deu essa condição legal, né, eu passei logo foi por concurso público mesmo. Eu passei pra dois municípios, que foi Niterói e Itaboraí. Eu continuo nos dois, a UFF me deu essa condição, e depois foi pro estado, Angra, então, a UFF me preparou. Lógico, eu não vou também tirar a minha capacidade, mas foi fundamental a preparação da UFF pra conseguir esses objetivos, né.

– *Pra fechar esse panorama, seu nome completo.*

– Abelardo...

– *No segundo ponto a gente vai entrar mais na Geografia. Eu vou falar pra você algumas frases, enunciados pros seus comentários. O primeiro é que a educação geográfica escolar contribui pra educação das pessoas. É uma questão geral. Essa contribuição justifica que a Geografia continue sendo um componente curricular apesar das reformas educacionais, entra reforma e sai reforma e a Geografia continua lá. Essa contribuição que a Geografia dá à educação das pessoas justifica que ela continue sendo um elemento presente na educação da escola. E por último, isso tudo se dá porque há algo que é só da Geografia, a especificidade que ela tem dentro da escola. Pra você comentar, agora, essas coisas.*

– Como eu tava conversando contigo aqui, vou aproveitar o que a gente tava conversando com o professor de História. Ele acha que eu sou, que eu tenho que rever determinados conceitos que eu tô muito preso ainda a, àquela questão, apesar de não conhecer, detalhadamente, o marxismo, ele acha que eu tenho uma visão muito marxista das coisas e tenho que rever determinados conceitos. Eu acho que, eu priorizo, eu posso tá até errado no meu objetivo, mas eu acho que, guardadas as determinadas situações que ocorrem em sala de aula, mas eu priorizo muito a politização do aluno. Agora a politização significa ele conhecer, ele conhecer a realidade que tá à volta dele pra tentar transformá-la. Isso não é discurso não. Eu sou muito chato até, a minha cobrança em cima disso é muito grande e os alunos às vezes não compreendem determinados trabalhos que proponho que às vezes eles acham que tá deslocado da realidade que eles vivem,

mas eu tenho o objetivo muito claro que é o de levar esse aluno, que tenha uma visão política de tudo que tá ao redor dele. Essa visão política vai fazer com que esse aluno, ele vislumbre uma coisa melhor mais na frente. Então, quer dizer, eu acho que a Geografia, ela tem esse componente especial que é peculiar dela. Aliás, eu vou ser até mais do que abrangente. Não só da Geografia, até a História mesmo, da área de humanas. Infelizmente, deveria passar também por outras áreas, a gente sabe muito bem, pelo contato que eu tenho com outros profissionais de outras áreas, isso não é uma constante não. Às vezes você se sente pregando no deserto, eu acho que a Geografia, ela tem esse papel importantíssimo da formação política, do cara se sentir cidadão, de que ele tem a possibilidade de interferir no local onde que ele vive, no local onde que ele estuda. Eu acho que é fundamental, agora não significa dizer que você não tenha obstáculos que você tenha que ultrapassar pra conseguir esses objetivos. Um desses obstáculos, já que a gente tá falando no componente curricular da Geografia, é o determinado material que é escolhido pra ser desenvolvido, pra ser utilizado numa escola e que vai dificultar o seu trabalho em sala de aula sim, cara. Eu por exemplo, minha entrada no município de Niterói, determinado grupo de professores escolheu um determinado livro, o Igor Moreira. Eu, do Igor Moreira, acho ele muito conteudista e muitas vezes descolado da realidade do aluno, então, fica difícil, difícil ainda mais, o entendimento desse aluno em relação à Geografia. Ele é importante? Ele é importante. Eu tenho o livro didático pra ultrapassar essa barreira, eu uso o livro didático como se ele fosse um apoio, não é que eu vá seguir ele à risca não. E vou trazendo outras coisas. Não sei se eu fui claro.

– *Vamos detalhar o último ponto, sobre a especificidade da aula de Geografia em relação às outras.*

– É isso que eu tava falando, eu acho que a Geografia, por discutir temas. São temas do dia-a-dia do aluno, ela tem essa especificidade. Não sei se estou sendo muito superficial, mas ela tem esse componente que é importante à medida que você discute determinadas situações, determinados temas. A própria globalização! Quais são as consequências da globalização pro dia a dia de cada um, pras relações, né, de cada um. Então, quer dizer, ela te dá essa condição na medida em que é um tema bastante discutido pela Geografia. Então, eu acho que você não vai encontrar, pode até encontrar, mas você não vai encontrar isso numa disciplina ou num componente curricular na área de exatas! Pode até encontrar, mas é muito mais difícil, né, acho que a área de humana em si, ela te dá essa possibilidade de você discutir os sistemas que estão mais ligados no dia-a-dia do aluno né!

– *Quanto à seleção de conteúdos agora, pras aulas da educação básica. Sobre seleção de conteúdos: as possibilidades sobre ela, com base em que se escolhe se decide e quando se decide qual é a influência, qual é o papel da formação e a experiência. Para melhorar – a seleção de conteúdos: possibilidades, referências e o lugar da formação e da experiências interferindo nessas escolhas.*

– A minha formação enquanto UFF ela influenciou e muito nessa prática de escolher e

selecionar os conteúdos que eu vou abordar! Só que essa seleção de conteúdos dentro de uma escola, ela é construída coletivamente pelo grupo de professores, aí há aquele embate que eu tô te falando. Dependendo da determinada opção política daquele professor, vai de encontro a outra posição política que eu tenha e a gente precisa encontrar um ponto em comum. Então, eu acho que o norte pra escolher esse conteúdo tem a ver com a minha própria formação política sim, ela vai interferir. Por causa disso que o Prof. de História fica me sacaneando: – Ah, você é tem uma visão marxista! Apesar de, como eu tô falando, eu não conhecer o marxismo também a fundo. Eu acho que essa visão social, esse visão crítica que o aluno tem que ter, eu acho que é prioridade na escolha dos conteúdos, entendeu. Saber que o aluno, pode ser um clichê mas eu uso isso. Saber que o aluno, ele tem condições de conhecer a realidade que ele vive e interferir nela pô! Eu tento aos trancos e barrancos conseguir esse objetivo maior. Pode ser, como eu disse anteriormente, um clichê, mas é, o meu norte é esse. Entendeu?

– *Você começou falando da formação! Dá uma aprofundada melhor nisso. Você disse assim: A UFF interfere muito quando eu faço essa escolha. Como é que é isso?*

– Se eu tiver que aprofundar, eu tenho como referência, os professores que deram aula pra mim. E aí você o peso e a importância que nós temos. Hoje quando um aluno chega pra mim: a Abelardo, eu tô fazendo Geografia por causa de você! Porque nas minhas aulas existiu essa intenção, existiu todo um discursos no sentido de fazer com que o cara tenha condições, eu incentivo isso, eu não tô dizendo que nem sempre vou conseguir esse resultado. Incentivo a discussão efetivamente, então, na UFF enquanto as aulas do Ruy Moreira, até do Carlos Walter, do Márcio, são professores que o discurso que eles tiveram em sala de aula bateram com uma visão política, então, houve uma interferência desses professores na minha formação. Enquanto outros professores não bateram. Não sei se estou me aprofundando nessa medida. Então, quer dizer, na medida que eu aceitei esse discurso e tinha condições de, na faculdade, de não aceitar, de questionar inclusive, mas esses discursos bateram com a minha proposta e com minha opção política. Então, é um norte que eu tenho também, a influência grande desses professores.

– *E a combinação com a experiência? Ela tá presente?*

– Sim, mas é angustiante. O que nós encontramos hoje nas escolas, pra você implementar nosso trabalho, a dificuldade é muito grande. Às vezes você, as escolas tem uma estrutura e até esses alunos que chegam nessas escolas tem uma deficiência tão grande que às vezes, hoje quando eu sei que meu aluno tá sabendo ler um determinado texto geográfico e interpretar aquele texto, ele tem condições um pouco de discutir aquele texto, eu já me dou por satisfeito. A situação, as barreiras são tão grandes pra gente, hoje, que, às vezes, eu tô priorizando que o cara saiba ler cara. É isso que eu tô exigindo cara.

– *Vou pedir pra você detalhar também, mais, é uma frase que você disse assim. Os conteúdos na escola eles são também escolhidos coletivamente. Detalha isso.*

– É por que você tem encontro no início do ano letivo e a gente ali vai construir o programa da escola. Aí, você conhece, quando tô eu e o Dito Mariano, por exemplo, que a gente tem afinidade, a gente tem a mesma formação UFF e também acho que o Dito Mariano tem a mesma opção

política parecida com a minha, essas afinidades fazem com que a gente selecione determinado conteúdo que a gente... que é importante pra se trabalhar com o aluno. Agora, dentro da escola tem realidade diferentes, mas existem esses encontros, mesmo aos trancos e barrancos mas eles acontecem. Mas esses encontros acontecem. Podem não acontecer da forma que a gente idealiza, que a gente imagina, mas há o encontro. Eu inclusive faltei a muitos desses encontros, eu assumo a *mea culpa*, né. Que, às vezes, tem determinados pontos do programa que teriam que ser desenvolvidos em sala que eu não concordo, que eu era contrário, mas aí eu tenho que aceitar aquilo que foi criado pela maioria do corpo docente da escola. Então, é essa.

– *Outro detalhamento que eu vou te pedir é o conteúdo da aula. E a aula: você e seus alunos e você tem que escolher um conteúdo. Com base em que você decide: o assunto vai ser esse ou aquele?*

– É, a decisão acho que é uma decisão meio que... aquela questão: 5a série eu vou trabalhar mais cartografia, Geografia geral; a 6a série já é Brasil; 7a série você trabalha – aí vai depender muito da escola, que trabalha América, outras você trabalha a questão da divisão mundial - mundo desenvolvido/mundo subdesenvolvido, em determinada escolas 8a série já trabalha Europa, é aquela divisão já tradicional mesmo, e que muitos livros didáticos trazem essa divisão de conteúdo. Então, nas escolas que eu trabalho o norte seria mesmo o livro didático. Aí vai depender da opção que a gente vai fazer por este ou aquele livro didático. Segue ainda aquela determinação feita, imposta pelo livro didático. Uma outra situação, no caso até de Itaboraí que foi uma discussão legal que a gente teve lá, não sei se você se lembra disso, que a gente elaborou, discuti os temas, não levamos nem em consideração o livro didático – não sei se você se lembra disso – que inclusive é utilizado por Itaboraí até hoje. Então, foi uma proposta completamente destoante das outras escolas que eu trabalho, entendeu. Que segue, basicamente, aquilo que é determinado por certos livros didáticos.

– *Só que na aula vai ser o Prof. Abelardo e seus alunos. Você pode abordar “n” assuntos do seu jeito. Como é o jeito do Prof. Abelardo? E se nesse jeito de você escolher, eu poderia arriscar a seguinte idéia: quando você decide tratar de questão agrária, globalização etc. É o seu modo de fazer. Haveria algo de verdadeiro se eu dissesse que esse seu modo de fazer é uma combinação do que você entende de Geografia, mais a tua formação, mais a experiência?*

– Sim, sem dúvida.

– *Por quê?*

– Sem dúvida, porque, pra eu ser mais específico e mais claro, nesse assunto, eu vou... reforma agrária. Eu em momento algum dentro da proposta de reforma agrária no país e vá trabalhar isso com aluno de 6a série, eu não vou, aí entra a minha formação política nessa questão e acusam você de ser tendencioso, em momento algum, por mais imparcial que eu tente ser, mas é muito difícil, em momento algum eu vou enaltecer, por exemplo, a posição de uma UDR da vida. Entendeu? Aí é a questão política que fala mais forte: eu sempre vou enaltecer a luta do MST. A questão política vai influenciar nisso inevitavelmente. E tendo em vista o que eu entendo de Geografia. Então, tem que ter a minha formação política, essa experiência toda que eu trago, a influência da universidade, a influência desse tempo todo que eu tenho, apesar de não ser tão

envolvido assim, politicamente, falando. Então, isso tudo vai influenciar na escolha do meu conteúdo e na forma como eu vou trabalhar ele em sala de aula. É um somatório de coisas.

– *Eu vou acabar formulando uma pergunta. Então, o conteúdo tem momento de escolhas e possibilidades que são coletivos e outros que são extremamente pessoais, seus. Em algum momento ficou claro pra você, assim, não na hora, mas depois. Ah, eu escolhi determinada coisa e nessa minha escolha teve influência da formação e em outra hora eu escolhi porque a minha experiência com o aluno X, Y, Z me dizia que era melhor escolher dessa ou daquela forma. Você consegue ter alguma idéia, qual foi a medida, qual foi o peso da formação, qual foi o peso da experiência (para o aluno x, y, z), pra tal lugar. Você conseguiria dizer, se não a medida exata, mas se pesa diferente, se foi a formação se foi a experiência na hora de escolher.*

– A experiência te dá essa condição, não resta dúvida. Pelo que eu entendi o que você tá falando, se eu tiver errado me corrija. É assim: Quando eu percebo que em determinada escola você tem uma estrutura melhor, você tem um retorno melhor por parte dos alunos, você vai trabalhar de forma diferenciada. Você pode até, falando de forma bem tradicional, puxar mais por aquele aluno. Você vai ter um retorno melhor. Agora, na medida em que você vai pra determinada escola, que tá inserida numa determinada realidade, em que as dificuldades são maiores, eu não tô dizendo que vou ser menos exigente, que seria uma sacanagem muito grande de minha parte, não exigir desse aluno que tá com maiores dificuldades, mas abordagem é diferente! Então, eu acho que a experiência vai te dar essa condição, esse *filling* mesmo, né. Esse *feedback*. Então, quer dizer, eu acho que a experiência ela entra aí com grande peso mesmo, e não descartando outros instrumentos que você pode utilizar pra ter esse *feed back*, a avaliação é um desses instrumentos. Não sei se eu eu estou sendo claro. Superficial.

– *Na verdade o que eu queria aí é que você conseguisse fazer esse balanço da experiência e da formação. Da formação você já destacou mais, e nas falas você, toda vez que falou da experiência...*

– Aliás, eu faço questão de falar aqui que, na minha formação, o Santana teve uma grande influência também, formação política, rsrsrs

– *Vamos mudar agora da Geografia, a gente já falou bastante dessa Geografia que ajuda na formação das pessoas de forma geral, o fato de dela continuar presente na escola, entra reforma e sai reforma e a Geografia continua lá, na educação formal do país. Vamos chegar à palavra aprendizagem. Hoje, muito presente.*

– Aprendizagem é um processo!

– *É isso. Então, comenta essa palavra aí, a palavra e a coisa, rsrs. Como é que você lida com ela.*

– Como aprendizagem é um processo, a gente tem que ver dos dois lados, não só do lado do aluno, mas também do lado do professor pô. Essa é uma das minhas angústias. Eu ando até meio desiludido com o magistério. É um desabafo que eu faço, porque esse retorno que eu falei inicialmente, que a gente percebe que não encontra, que muitas vezes, mas tem determinados momentos que você encontra esse retorno, o que te impulsiona mais pra frente, te faz querer

cada vez mais. Então, eu acho que há uma grande dificuldade, como é que vai exigir aprendizagem do aluno em que a escola, pelo menos, não tem uma mínima infraestrutura e a gente vivencia isso aqui no município de Itaboraí. Uma briga minha constante lá em Itaboraí, por exemplo, a gente que trabalha com a área de humanas, que cada vez mais eu seleciono texto, o livro é só um ponto de apoio, aí eu levo o texto pra xerocar na escola e a escola proíbe você xerocar, não tem condições de você passar um texto. Ou você passar no quadro é muito complicado. Até anti-didático essa merda, né, desculpe esse termo. É chocante mesmo. É anti-didático isso. Aí se você cobra um dinheiro xis, um valor simbólico do aluno também é proibido. Então, quer dizer, essa coisa. Aí você vai mais a frente, você incentiva o aluno a pesquisar, a cada vez mais se informar, e você vai incentivando isso no dia-a-dia, aí, você vê que o aluno não tem uma biblioteca decente na escola pô! Essa é a grande briga que eu tenho em Itaboraí. Então, quer dizer, não só a Itaboraí essa realidade não se restringe também só a Itaboraí. Agora você tem determinadas realidades, em determinadas escolas que fazem com que esse processo de aprendizagem seja, enormemente, dificultado cara. Participação, uma parceria maior de pais e professores é, enormemente, prejudicada. Também tem uma outra situação: – às vezes, essas questões elas estão além dos muros da escola. Porque que os pais não estão presentes na escola. Às vezes, em determinados momentos até a escola até chama esses pais, mas porque que eles não vêm? Ou tem que encontrar outros mecanismos. Porque esse é um processo que vai influenciar. Uma coisa que você tava falando. Uma coisa é você oferecer uma Bolsa Família pra uma família e ela ter condições da mãe conviver com o filho, interferir no processo educacional dele, que vai influenciar no processo de aprendizagem e você não ter condições dessa mãe, pelo menos, ah ela tá trabalhando não vai pra escola, participar mais da vida escolar do aluno. Esse processo de aprendizagem, enquanto processo, ele tá sendo, enormemente, afetado por essas situações todas. E tem uma outra situação também, que é a nossa situação enquanto professor pô. Eu trabalho em vários locais, eu não tô dizendo que as minhas aulas sejam as mil maravilhas. Tem determinados, muitos momentos que a minha aula é o tradicional mesmo. Que, às vezes, você não teve tempo de preparar uma aula de forma adequada, ou então, a própria situação das turmas com número muito grande de alunos que influencia na qualidade do seu trabalho, influencia no processo de aprendizagem do aluno e no seu também, como é uma troca como eu te falei antes. É uma questão que vai ser altamente influenciada cara. Não sei eu tô respondendo.

– Tá bom!

– Tá muito como um desabafo. É uma terapia isso!

– *Minha idéia inicial era evitar fazer pergunta porque aí o professor se solta. Nesse ponto da aprendizagem é a hora de soltar as idéias sobre ele, as idéias que você tem de aprendizagem, as concepções e os contextos que você apresentou aí.*

– E, uma coisa Santana, que eu venho, você que tá na academia, não rompeu esse laço, acho que é uma coisa que eu tenho até uma “inveja”, mas no bom sentido, acho que eu também não tô dizendo que a academia vá solucionar todos os problemas, mas acho que esse vínculo do professor, e você tem esse vínculo, isso eu acho que é legal, né, da academia com os professores que estão aí no mercado de trabalho. Eu mesmo já rompi os laços com a academia há muito

tempo, eu tô separado, descolado. Eu acho que esse vínculo tem que ser mantido cara. Quando você pega colegas que tentaram, por exemplo, é o meu objetivo pro ano que vem, eu botei isso na minha cabeça, eu vou reduzir minha carga horária, vou passar a estudar mais ainda, que eu quero tentar o mestrado, mas não o mestrado, lógico, se vier uma valorização profissional, do ponto de vista financeiro melhor ainda, mas por uma satisfação minha, profissional mesmo. Eu tô sentindo uma necessidade de volta pra academia, agora só que a academia, às vezes, e muitas vezes, ela fecha essas portas pra esse professor, na medida que quando você vai fazer uma seleção pro mestrado e o cara lá te entrevistando e percebe que você tá trabalhando em vários lugares, você já de cara é eliminado. Então, né, tem essa questão. Lógico, eu não tô dizendo que ele esteja certo ou errado, mas tem essas situações. Eu acho que a academia deveria se aproximar mais porque isso vai influenciar no processo de aprendizagem cara! São novas discussões que, às vezes, a gente fica à margem disso tudo. Eu não dizendo também que eu esteja tirando meu corpo fora, eu também, enquanto professor eu tenho que aguçar mais ainda minha vontade de ter acesso a essas informações que estão aí cara. Aí quando você vai fazer um concurso desses da vida, que você toma e recebe essa impactada, recebe essa porrada é que você vê que tá afastado da academia e como é importante essas discussões que estão acontecendo e formas como você levar essas discussões em sala de aula, entendeu, pra enriquecer mais o teu trabalho em sala de aula. Eu acho que isso é fundamental e eu tenho objetivo muito claro em relação a isso.

– *Sobre ser bom professor de Geografia: necessidades, características, aspectos. Ser um bom professor de Geografia.*

– Cara eu tô partindo muito agora, acho que a situação tá me levando até a isso mesmo, a experiência te dá essa condição. Eu acho que eu tô partindo muito pro lado afetivo, cativar o aluno, mostrar que sou muito mais que um professor, lógico que tem problemas com alunos que não te respeitam, mas eu tô procurando cativar o lado emocional do aluno. Porque na medida em que ele se torna um amigo seu, eu acho que as coisas se tornam meio que encaminhadas. Eu acho que o professor, na medida em que atinge esse objetivo, lógico é fundamental a formação que ele tem, né, a qualificação que ele tem pra ele desenvolver um bom trabalho em sala de aula, um professor que se interesse sempre em saber da, eu recebi uma carta uma vez de um aluno aqui do MV1, que me deixou até, eu tava num momento muito ruim, eu tive prestes a ter Síndrome do Pânico, tive um momento muito complicado da minha vida, tive que ficar afastado, e teve um aluno que ele escreveu uma carta pra mim, eu guardo isso, pra posteridade. Ele colocou assim, fazendo uma avaliação do meu trabalho em sala de aula, ele colocou assim: é um professor que, constantemente, tá conectado com as coisas que estão acontecendo à nossa volta. Porque eles ficavam abismados porque, por exemplo, aconteceu uma determinada coisa lá na Europa, aí no outro dia eu já tava trazendo a informação pra eles, pra gente discutir em sala de aula. E isso foi sacado por alguns alunos, que eu consegui o interesse maior deles. Isso que é o meu eixo condutor: é partir pro lado emocional, tá sempre conectado com as coisas que estão ao seu redor, e trazer essas discussões pra sala de aula, né.

– *Bom... eu falei bom, mas você pode continuar se quiser.*

- Eu tô falando até demais. Você sabe que eu sou meio calado.
- *Tá ótimo. Agora eu quero que você conte histórias. Uma atividade, um projeto, uma coisa que você tenha feito em sala de aula que você acha que merece ser contado pra futuros professores, para os professores de hoje. Podem ser duas; uma que você adorou fazer e que deu muito certo e outra que você pode dizer assim: não faz que eu fiz eu quebrei a cara! Contar casos.*
- Eu acho que os insucessos eles são até maiores do que os sucessos né. Às vezes, a gente ouve falar: “Ah eu tenho um projeto que deu certo”. Eu acho que vou relacionar todos os projetos que não deram certo, que é a grande maioria. Mas tem algumas coisas que ficaram marcantes. Eu me, me aproximei mais de um grupo de professores, isso foi até em Itaboraí, assim que eu entrei no, pra prefeitura de Itaboraí, eu me aproximei de um grupo de professores que eram de diferentes áreas, e professores assim, questionadores, críticos que tavam em enfrentamento constante com a direção da escola, reivindicando. Agora, não um enfrentamento simplesmente por: “Ah, eu não concordo com isso e vou inviabilizar a direção”. Mas um enfrentamento propondo inclusive melhorias pra própria escola, que reverteria em melhorias no aprendizado do aluno. Então, comecei a me aproximar, até por uma opção política mesmo, de afinidade política com esses professores. Então, era um professor de Língua Portuguesa, que hoje já tá fazendo doutorado também, que é o Lopes, não sei se você conheceu, saiu da prefeitura, hoje ele tá no CEFET. Excelente professor de Português. Uma professora de Ciências, que é a Admiraça, que também saiu da rede de Itaboraí – hoje ela tá trabalhando na Fiorcruz. Colei com uma professora de Matemática, que era aquela professora que por incrível que pareça, era uma professora quietinha, assim, parecia que ela não queria muito envolvimento, ela chegava lá, dava a aula dela e ia embora pra casa, Matemática, e eu, tô lá nesse bolo. Os outros professores se recusaram até desenvolver determinado projeto que surgiu até, justamente, na discussão com esses professores. Que tava logo no início, dava aquela discussão da interdisciplinaridade. Então, a gente se reuniu, havia um revezamento na casa desses colegas pra gente tentar desenvolver um projeto no qual essas disciplinas juntas estivessem inseridas, que é a tal interdisciplinaridade. A gente começou a selecionar um filme, que seria em comum as abordagens, encontramos esse filme, estudamos, né, começamos a ler o que é interdisciplinaridade, como, as diferenças com multidisciplinaridade, tudo isso. Foi um estudo mesmo que a gente tinha ia pra casa, e eu ia com o maior prazer cara, era legal. Tanto que nessa época eu fiquei tão incentivado que eu tava querendo tentar um mestrado pra UFF na área de educação, tinha um cara também que era o psicólogo da escola, que ele era um cara que tava fazendo o mestrado na educação na UFF e ele tava orientando a gente, o que é que a gente deveria ler. Então, a gente começou estudar interdisciplinaridade, depois que a gente estudou foi o momento que eu cresci muito profissionalmente. A gente descobriu o filme, e a partir daquele filme a gente começou a desenvolver o projeto cada um dentro da sua área, e foi um momento que surtiu um efeito muito legal que a gente viu, que agente trabalhou com a realidade do aluno do noturno, que tava tendo os resultados, inclusive a gente teve essa preocupação: colher os resultados que a escola, isso a escola tinha essa condição, colhia os resultados desses alunos do curso noturno e a gente via que o curso noturno tava sendo um verdadeiro caos. O aluno que faltava muito, o aluno que se afastava e não aparecia mais, entendeu, a própria repetência, então, a gente tinha que mudar

esse quadro. Esse grupo: bom, vamos puxar as coisas pra nós, pra nossa responsabilidade, vamos trazer as rédeas pro nosso controle. Então, a gente começou a trazer as rédeas pro nosso controle a partir do momento que a gente se reunia, que a gente começou a se informar mais da parte teórica, do que é interdisciplinaridade, que era uma coisa bastante discutida. A gente teve essa preocupação. A gente não vai desenvolver um projeto interdisciplinar porque é moda! A questão não era essa. Era uma solução que a escola tinha que ter pra esse aluno do noturno que era desinteressado, faltava pra caramba. A partir do momento que a gente passou a trabalhar em conjunto e cada um fazendo referência à área do outro, né, agora respeitando as especificidades de cada área, a gente começou a ter, a gente começou a perceber que esse aluno passou a ter um melhor rendimento em sala, ele passou a se interessar mais, a gente começou a fazer um levantamento das faltas – diminuiu acentuadamente. E um detalhe, a gente começou a programar em conjunto, as aulas que nós íamos dar. O filme era inclusive, era um desenho, uma coisa bem simples que a gente discutiu, era o, aquele dinossauro... uma coisa bem simples...

– *Família Dinossauro?*

– Não, não era família dinossauro. Era um desenho, tinha, pô esqueci o nome do filme... que os dinossauros faziam uma marcha, e havia lá, dentro desse filme, aquele dinossauro que não estava de acordo com a manada, que ele destoava, aí tinha uma questão mesmo de discutir o papel importante de cada professor, ao se reunir, pensar, num bem comum pros alunos e tudo mais. Esqueci o nome do filme cara, era um desenho! Eu sei que em função desse desenho eu comecei, por exemplo, a construir o conceito, pra minha área, de espaço geográfico, com alunos de 5ª série do noturno.

– *E que atividades foram pensadas por vocês?*

– Eram várias cara, Biologia... por exemplo, nós elaboramos uma prova em conjunto, isso já tem tempo tá. Nós elaboramos uma prova em conjunto que foi muito legal, os alunos tiveram um desenvolvimento, assim que foi muito satisfatório, sabe, coisa que eles não estavam conseguindo anteriormente. E o retorno era muito legal. Tinha alunas por exemplo, que elas eram empregadas domésticas e falavam: eu tô cansada mas eu venho aqui que a coisa tá surtindo um efeito tão legal na gente! Isso muito muito interessante.

– *Esse tema foi único ou foi o primeiro de vários?*

– Nós passamos é, porque esse projeto foi desenvolvido do meio do ano pro final do ano, entendeu, então, foi um filme único. E partir dali a gente ia dando, trabalhando nosso conteúdo, entendeu.

– *E tem alguma experiência que você lembra foi desastrosa?*

– Ah, eu acho que as experiências desastrosas estão em função das aulas tradicionais que eu dou cara, estão muito mais ligadas a isso. Agora, na medida em que eu, você, chega na sala de aula e só tem a preocupação de ficar jogando, cuspidando giz, aí você vai fazendo um somatório de experiências desastrosas. Agora à medida que você traz, você traz um texto pra discutir, as suas aulas saem da questão tradicional, eu acho que elas são muito mais frutíferas. Pode parecer uma

coisa que todo mundo, mas essa é a realidade.

– *Alguma experiência em que você tenha criado algo em especial pra trabalhar, inventado um material, inventado ao alguma coisa.*

– Olha, muito mais do que os colegas vão relatando, eu vou fazendo adaptações. O Dito Mariano mesmo tem uma experiência legal que é a criação de um país imaginário. Eu achei, rsrs, esse trabalho inclusive surtiu efeito não só no fundamental, mas também no ensino médio. Você vai trabalhando com uma série de questões. A criação de um país imaginário, por exemplo, passar por o aluno trabalhar com um Atlas Geográfico, não sei se você já ouviu essa experiência do Dito Mariano que é muito legal. Passa por o aluno ter que criar um país, localizar ele num mapa, e partir das informações colhidas num atlas geográfico, dados sociais, econômicos e indicadores, você construir a realidade desse mapa. E também você pode encontrar outras informações, criar a história, a formação histórica desse país. Isso é um trabalho legal. É que, às vezes, vira e mexe eu tô com ele. Aí já vai adaptações. Por exemplo, aqui (escola privada), já é ensino médio, teve alunos que criou foi o corpo de uma mulher, aí no relevo ele colocou os seios, os nomes, mas ficou tão legal cara. “Aí professor eu quero contar a história do país!” Também no ensino fundamental, eles vão, tinha alguns alunos que jogavam RPG, aí aproveitam que os caras tavam jogando no RPG aí, acrescentam como formação histórica do país. É um trabalho legal! Mas fui eu que criei? Não fui eu que criei cara, sinceramente, não criei. Eu fui fazendo adaptações.

– *E essa coisa que você tocou antes, da gente pensar a experiência de professor da escola básica cada vez mais distante do lugar de formação que é a universidade. E, no entanto, em momentos como esse você se torna parte de uma atividade acadêmica, de um projeto de pesquisa de doutorado.*

– Isso, isso.

– *Eu queria que você comentasse isso. Esses lugares profissionais diferente, mas ao mesmo tempo, você, querendo ou não envolvido com a atividade acadêmica que problematiza o ensino de Geografia. Como é que você se vê nessa relação, de intervenção de alguma forma, que não é uma situação de uso do professor, mas um momento de intervenção que você traz elementos seus pra pesquisa. Eu queria que você, é, acenasse como é que você se sente participando de um projeto acadêmico e como é que você se vê em termos de expectativas, contribuições, demandas em relação a essas coisas, que é o profissional da escola básica relacionado com o projeto acadêmico de pesquisa.*

– É, eu acho que até certo ponto eu falei alguma coisa nesse sentido, ainda que não me fiz bem claro, mas eu acho que esse contato da academia com a gente, acho que esse elo de ligação, pode ser até uma ignorância minha também, pode ser que algum outro tipo de projeto que a academia desenvolva com os professores que estão aí no mercado de trabalho, como ensino público eu acredito que até exista esses projetos. Eu pelo menos nunca participei de nenhum. Acho que é fundamental esse contato da academia com a gente. Eu sou um cara muito exigente comigo mesmo. Às vezes, os colegas falam: “Pô Abelardo, você tem que relaxar um pouco mais”. Eu sou até meio chato, acho que tô ficando velho também, eu tô ficando mais chato ainda. Eu fico

me exigindo muito. E, às vezes, tem determinado colega, eu não tô querendo me colocar nas alturas, mas eles falam – Pô Abelardo, você é um professor legal, um professor bom cara! Eu sinto necessidade muito grande dessas atualizações, da academia tá ao meu lado, inclusive, pra eu me atualizar em termos de discussões que estão ocorrendo, que eu viso muito o que eu posso implementar em sala de aula. Eu acho que há um buraco muito grande entre, aí é um buraco da relação entre a academia e o professor. Eu fiquei até entusiasmado pô, sendo até convidado por você pra participar da entrevista, porque é uma oportunidade sim que eu tô tendo contado com a academia. Mais você que é um professor da UERJ, que tá com o doutorado, então, eu sinto esse necessidade. É, eu acho que é fundamental pra minha sobrevivência, enquanto profissional de Geografia, e até porque se eu tô num momento, né, em que eu acho que o magistério tá muito desgastante. Aliás, todos nós nos sentimos assim, mas comigo a proporção é maior ainda. O professor de História mesmo, que tá fazendo o mestrado, ele ganhou uma sobrevida na profissão dele, ele relata isso, eu fico com uma inveja dele, uma inveja no bom sentido e ele fica me aguçando essa coisa. Então, quer dizer, as relações que eu tenho, que são legais, eu tenho essa vantagem de fazer bons amigos, pelo menos – em tom de despedida – pelo menos dessa vida o que eu vou levar são os bons amigos que eu fiz. Então, eu acho que é fundamental estreitar essas ligações entre os professores e a academia.

Transcrição da Entrevista - Professora Gabriela

Entrevista por pautas, em que apresento alguns temas abertos e os comentários correm livremente, conforme a intenção e vontade do(a) entrevistado(a).

– Bem Gabriela, o projeto em si, quer dizer, o título “Os conceitos e conteúdos de ensino como elementos da identidade da educação geográfica escolar” surgiu de algumas provocações. Primeiro da escola quando os meninos perguntam, algo que já deve ter acontecido com você, quando dizem: professor, hoje é aula de Geografia ou de História, é aula de Geografia ou de Ciências? Né, dependendo dos conteúdos. E aí me pergunto quando é que a gente tem uma marca própria? Depois vou dar aula na universidade e o pessoal licenciando, lá no terceiro ou quarto período, nas aulas de metodologia: professor, qual é o conteúdo, qual é a matéria de cada série? Como é que a gente escolhe? Inevitavelmente, não tem uma resposta pronta, mas tem sempre uma tensão. Você tem que dar elementos para o cara que tá se formando. Aí acabou virando um projeto de doutorado. Tem essa coisa da identidade, que já vinha discutindo com o Ruy e com o Marcos durante o doutorado dele, na disciplina de Epistemologia. E depois de apresentar a proposta na USP saiu o projeto que tá aí. Bom, qual é a idéia? Eu tô partindo da premissa de que se existe uma identidade da Geografia na escola, ela está nos conteúdos. E aí vou procurando que fundamentos há pra eu sustentar isso ou não. E tinham caminhos vários possíveis. Dois deles se destacaram. Eu vou olhar os conteúdos no material didático (livros, apostilas, o que tiver), mais fica muito impessoal, frio; o outro caminho é ir conversar com os professores. Quando o professor elege ou escolhe um conteúdo, porque ele acha que é Geografia de fato. É diferente de eu olhar pra um conteúdo e dizer esse conteúdo aqui marca uma coisa própria do espaço porque tem isso ou aquilo. Mas aí é o que tá no livro, uma coisa meio formal. E aí a gente acabou, na metodologia, optando por conversar com os professores. Saber o que dos professores? Como é que eles trabalham e na medida do possível, saber deles as suas idéias a respeito dessa distinção, vamos dizer assim, da Geografia dentro da escola. Quando é que eles se sentem em relação às outras disciplinas na escola. Quando é que as aulas deles são diferentes dos outros professores. A gente acabou indo por esse caminho. Chegamos à qualificação. Eu levei uma experiência piloto com duas entrevistas transcritas, uma observação de aula e aí com elas eu formulei a apresentação do texto para a qualificação. A qualificação acabou saindo bem e agora eu pude ampliar e aprofundar as entrevistas só que agora eu tenho mais elementos de aprofundamento, depois da qualificação. Está mais definido. Agora tenho esse semestre pra fazer as demais entrevistas, as observações e análise, no semestre que vem escrever. Dois pontos da entrevista, o primeiro eu tô chamando de apresentação do professor por ele mesmo, em que eu tô pedindo pra destacar: a trajetória e a experiência de formação. Da formação e da experiência profissional, e quem é esse professor(a): onde trabalha, quanto trabalha etc. Aí você fica à vontade.

– Bom, a formação você saber bem, foi na UFF. Eu me formei em 91 e entrei em 85. Tranquei

duas vezes. E aí me formei lá. Fiz só a licenciatura e fiquei muito tempo sem ir pra sala de aula. Eu me afastei da Geografia, inclusive comecei outra faculdade, fiz um curso, que eu amei que foi de propaganda e *marketing*, que eu amei porque fazia um *link* com a Geografia porque é mercado, consumo e tal e Geografia tá em tudo quando é canto. A Geografia nos dá uma visão bem ampla do mundo né. Outro dia tava conversando com um amigo que é contador, mora fora trabalhando numa multinacional, ano passado, e eu fiquei quieta porque ele conversava comigo e, assim, traduzia o que ele tava falando. Só que ele não precisava traduzir, eu tava entendendo tudo, ele tava falando de mercado – trabalha na Coca-cola, na Europa, trabalhou na matriz em Atlanta e agora trabalha na Europa. E assim, ele conversando, a gente ouvindo: ah, e isso, é isso isso e isso. E eu fiquei quieta, deixei ele falar, né, mas assim, tava tudo claro pra mim. Enfim, a Geografia nos dá essa visão aí. Eu digo para meus alunos que a Geografia é uma matéria muito metida, muito *chic* – isso pra descontrair a aula – muito *chic* e muito metida porque se mete em todas as outras. E aí você deve ter um ponto lá na frente pra discutir isso. Aí eu fiquei muito tempo fora de sala de aula.

– *Quanto tempo? Entre se formar e começar a trabalhar?*

– Ah, estamos em 2009, eu formei em 90/91 e fiquei até quase 2000, quase 10 anos. Sem ver sala de aula. Eu sou tenho, mais um pouquinho, eu to aqui, pronto, eu tinha 30 anos e esse é o décimo quarto ano. 14 anos. Quanto tempo? Muito tempo. 90 pra 2009, 19 anos. Fiquei cinco anos. Antes disso eu só tinha uma experiência em sala quanto eu estava já no final do curso, eu pequei 4 turmas de 5ª a 8ª numa escola pequena em Botafogo e larguei que foi aquela doideira que “vou pra fora do país, com o Chico”. E ali foi um corte. Eu viajei, e vi que não era aquilo que eu queria ficar, fora do país, isso antes de terminar o casamento. Não, aqui não, eu vou pra casa porque... e aí eu fiquei fazendo outras coisas. Montei, tive uma confecção e tal. Estava na minha casa sem fazer nada, não estava mais confeccionando, o telefone toca: – Gabriela você quer pegar um contrato na mudança das escolas técnicas para a FAETEC? Eles saíram do Estado (*Secretaria Estadual de Educação – grifo nosso*) e foram para a Secretaria de Ciência e Tecnologia. Quer pegar um contrato? Quero! Tava sem trabalho. Lá fui eu pra Marechal, 15 turmas, onde a Tânia trabalhou e onde o Joel era o Coordenador. Peguei acho que 15 turmas, trabalhava manhã, tarde e noite e tinha um dia, acho, que eu não trabalhava. Todas as turmas de 1ª série e livro, Douglas Santos. Eu falei: “e agora José?” Todo meu dia de folga da semana era o dia de folga da Mariavilhosa. Toda terça eu ia pra casa da Mariavilhosa montar aula. Foi minha pós, minha didática! Aí ela falou: Gabriela, pra mim é ótimo porque eu tô com você discutindo estudando com você. Tanto que o Carlos, de São Gonçalo, foi pra lá e não deu certo, fazer a mesma coisa, e não deu certo, não deu certo. A gente, realmente, tem a mesma linguagem de trabalho. Às vezes, é engraçado que ela fala assim, cometeu um erro, trocou uma palavra? Eu também faço isso! Rsrtrs. A gente tem a mesma demência. Porque até os erros são iguais. Então, assim acabou que eu peguei 15 turmas, manhã, tarde e noite, público diferente, turmas enormes, 52, 54. Vários cursos, povo da noite, mais velhos. E assim, não tinha essa de: futebol, ir embora mais cedo. Eles eram concursados, né, era outra realidade. Então, era uma coisa, foi uma coisa assim, fisicamente, cansativo, agora, maravilhoso. Fiquei um ano. Porque foi a transição, porque foi do Estado pra coisa. Aí não parei mais. Eu não sei se já tinha feito o concurso do Estado e eles me

chamaram, ou eu fiz um concurso e me chamou. Porque o primeiro concurso do Estado eles me brecaram porque eu não era, quando eu fiz a prova não era formada. E aí eu entrei com mandado de segurança, sete anos depois eu ganhei e aí já tava no Estado. Entendeu?

– *Isso foi o concurso de 91.*

– É. E disseram: seu diploma é posterior à prova, não pode. Entrei com mandado de segurança, 7 anos depois eu ganhei, só que eu já tava no Estado. E aí depois fui pro município. E nisso, no início só Estado e particular, peguei algumas escolas particulares. Escola pequena, depois peguei escola maior, trabalhei no Jockey que é uma escola de comunidade que foi muito legal, pela estrutura que eles tem de verba legal. Aí foi, quer dizer, a minha sorte que era uma série só né Santana, pra voltar depois de 5 anos sem. Já tinha entrado pra economia e larguei. Não tive saco de começar tudo de novo, também não me empolguei. Porque era privada – depois que você faz uma pública, eu não sei se outras pessoas conseguem, pra mim foi muito diferente. Uma turma enorme, um salão enorme, parecia curso vestibular. Entendeu. Falei. Aí eu larguei e caí na Geografia assim, de novo, na sala de aula.

– *Sua auto imagem de professora Gabriela, de Geografia.*

– Olha, profissionalmente, eu acho que como tudo de escorpiã, é de extremo. Eu sou desorganizada, assim, mas me bate umas coisa na hora, umas idéias. Eu acho que meu, minhas aulas elas vão surgindo ali, com a turma. Porque assim, às vezes, por exemplo lá, no meu ano de mais arrumadinha, de programada de toda semana eu ia lá, na Mariavilhosa, cada turma era uma aula, mesmo arrumadinha. Né, porque, um aluno puxa um assunto, dá um *up* na aula ou desvia a aula, eu sei que a aula cresce. Eu tô com aluno assim. Contestador, reaçã, mas que tá me fazendo delirar na sala de aula. Entendeu? Uma turma que tá sendo assim, esse ano. Éé, então, é assim. Nunca tive problema pessoal com aluno, assim, sérios e tal. Esse ano eu tive, mas eu num... ele tomou uma atitude grosseira: Por quê? Por quê? Por quê? Falei: - Mocinho, vira pra frente. Aí ele virou: que foi? Eu falei: pega suas coisinhas e sai. Por quê? Por quê? Porque eu to mandando. Ele falou: entra e não dá bom dia. Eu falei: dei bom dia duas vezes, você está de costa e não ouviu. Ele foi resolver com a coordenação porque eu não tenho que resolver problema de falta de educação de aluno. Mas assim, no geral, nesses 13anos, 14 anos não tive, assim, problemas de relacionamento com aluno. Muito pelo contrário. Os alunos me agarram, me beijam, 5ª série. Entendeu: a senhora tá linda!

– *Vira a Tia!*

– Ah nossa! Tem a coisa assim, as meninas você é espelho, você se torna espelho pra elas. Falam da saia bonita, sabem que eu gosto de uma saia comprida, provocam: tá com nada. Entendeu, Aí que bolsa é essa? Tudo é motivo. Tem muito isso as meninas de 5ª a 8ª né. E eu sempre procurei falar a língua deles, não deixando o meu vocabulário ficar pobre. Aliás, eu tive uma reclamação uma vez de uma turma. No Flamengo. A turma foi reclamar uma vez na coordenação que eu usava um vocabulário muito difícil. Na Zona Sul do Rio de Janeiro. O vocabulário dela é muito difícil. Eu tava no início. Não tava com vocabulário difícil, eu tava com o vocabulário da Geografia! Entendeu: tava um vocabulário muito difícil, foram reclamar disso.

Comigo, mas eu, nesse ponto, não tive ainda, eu digo que na hora que eu tiver eu surto e vou me embora.

– *Às vezes acontece. O segundo ponto, depois da apresentação. Eu to contemplado, se você quiser comentar mais algumas coisa? É, eu trato do seguinte: que a Geografia contribui pra educação das pessoas. A Geografia escolar contribui pra educação das pessoas. Isso tem sido presente ao longo de muitas reformas da educação a Geografia continua sendo componente curricular. E eu queria que você comentasse isso. Que contribuição seria essa, como você vê isso, se essa presença permanente justifica a presença. De que maneira justifica e porque que a Geografia continua? O tema é esse: a contribuição da Geografia escolar pra educação das pessoas. Justificativas, possibilidades, sua visão.*

– Educação acadêmica das pessoas e como cidadã também?

– *Isso. A educação geral, porque a gente vai focar mais na educação fundamental, então, eu tô pensando na educação das pessoas pra cidadania, educação pra viver em sociedade. Então, a Geografia é um componente dessa educação.*

– Eu acho que sim. Cada dia mais. Porque se for pensar da Geografia que a gente foi aluno, que a gente estudou na nossa época, que era aquela Geografia da decoreba. Agente já pegou o final da ditadura, pra hoje, ela só evoluiu como formação pra uma sociedade democrática. Já, agora, tem a coisa de cada professor né. Se o professor quiser ele vai moldar, vai contribuir para moldar uma sociedade conservadora, não pensante, vai deixar os alunos continuarem limitados. Agora, é, eu e o meu grupo todo, nosso grupo todo, acho que não tem muito diferença da maneira como a gente trabalha porque a gente vê como a gente pensa, como a gente age com eles. Eu acho que a Geografia com certeza, desde quando a gente fala em meio ambiente, né, que a gente fala o que pra eles: gente se você jogar papel na rua não tem o direito de reclamar que o Estado não limpa. Agora se você não joga papel na rua você pode cobrar, você tem que fazer a sua parte pra você cobrar. Entendeu? Só cobrar, cobrar? Você tem que cobrar sim, mas a gente tem que fazer a nossa parte. A gente tem que fazer. Eu acho que quanto a gente trata de, democraticamente, todo que acontece em sala. Qualquer notícia que aparece: administrativo, legal para a educação eu chego em todas as minhas salas e eu entro conversando. Ó, está acontecendo isso isso isso e acho que você tem que saber. Saber o que está acontecendo com a escola, com a educação. Se mudou lei, mudou conceito, se eu não concordo. E tal, agora a gente tem o direito de saber, a gente não precisa brigar, sair na porrada, a gente tem que aprender a se organizar e protestar pelo que a gente quer. Se vocês estão insatisfeitos, por exemplo, com a merenda, um exemplo aqui. Vocês se organizem, tirem três ou quatro alunos que vão falar em nome da turma: – Ó, a gente não está satisfeito com isso. Não adianta sair chutando ao escola, brigar. Então, eu, como professora de Geografia, uso o tempo todo o conteúdo que a gente vai trabalhar em sala de aula sempre mostrando pra ele o uso da prática. Quando a gente fala de eleição. Você não vai falar de eleição? As Torres Gêmeas foram bombardeadas, caíram, eu não vou entrar na minha turma e falar sobre isso? Aí você vai falar o quê? O que aconteceu, por que aconteceu, quem tá certo, quem tá errado. É a sua opinião. Quando a gente fala de racismo. Quando a gente fala de respeito às religiões – eu dou logo um corte antes que eles se manifestem eu já falo, não tem certo ou errado, cada um na

sua e tem que respeitar a escolha do outro. Não tem ditadura. Eu trabalho muita coisa do respeito com o outro e eu acho que isso está na formação da sociedade.

– *E essa permanência da Geografia ao longo de décadas e décadas de reformas. Já pensou algo sobre isso.*

– Por que que mudou?

– *Os sistemas educacionais se reformam, então, você a lei 5692, outras reformas, leis que mudam o sistema educacional e a Geografia continua lá na escola permanentemente.*

– Como a matemática e português.

– *Sim, mas esse status que a disciplina tem é diferente! Por que você acha que a Geografia continua lá, junto com a matemática, com o português?*

– Por que acho que politicamente mexer nisso é complicado. Não sei se você está provocando se tem uma valorização da Geografia como ciência. Eu acho que a valorização da Geografia como ciência está numa minoria, mais elitizada intelectualmente, de formação mesmo e os alunos começam a perceber o que é que é a Geografia no dia-a-dia deles, entendeu. De organizar, que a Geografia está, quando a gente fala de direito dele, de como ele se organizar, de entender o espaço que ele vive, as classes sociais, visualmente, você perceber a diferença de classe social, fazer ele ver coisas que ele já sabe – que é aquele discurso de sempre do professor – mostrar pra ele que dentro daquela vida dele a Geografia está ali. Mas como que isso se dá?

– *E a especificidade da Geografia em relação às demais disciplinas? Há algo que é próprio. Que não tem em nenhum outro campo do currículo, é possível falar disso?*

– Não sei Santana, porque a primeira coisa que vem à cabeça é a particularidade nossa, minha e das pessoas que trabalham como eu. Que trabalham sempre com uma visão crítica e política. Uma vez uma das coordenadoras falou: a gente não pode mostrar nossa visão política dentro de sala. Eu falei: claro que pode, claro que eu dou minha visão política! Eu não falo de partido, nunca trabalhei de *botton*. Óbvio que na efervescência do Lula, que era Lula, Lula, Lula que eles deduziam. Não falo de partido, mas politicamente, claro que eu falo o tempo todo. Da merenda, o quanto é econômico pra eles, o quanto eles vão economizar agora²³, não achando que tem que fazer, prorrogar as férias, mas que isso traz uma economia pra eles absurda. Traz pra mim, que não estou gastando combustível, alimento, roupa! Imagina pra eles! Particularmente, a gente trabalha o tempo todo, né, cutucando eles, tentando mostrar, despertar eles. Teoricamente, isso é muito bonito. Você atinge, quem que você consegue atingir entre esses 600 e tantos alunos que eu tenho? É, hoje, geralmente, a quantidade de alunos que eu tenho, tenho 14 turmas.

– São 14 hoje?

– Oito no município e seis no Estado. Uma média de 40. O município tem umas turmas menores, nas minhas escolas. Tem gente que tem 50. Mas assim, você atinge muito pouco né.

²³ Em referência ao recesso decretado por causa da epidemia da nova gripe H1N1 durante duas semanas em várias redes públicas de todo o país.

Que é.. a realidade de sala de aula é outra. A gente fica falando aqui no geral tá.

– *Vamos passar pra ela. O que você acha, o que é que seu aluno, você acha que em algum momento, algum deles vai dizer assim: “Isso eu aprendi foi na aula de Geografia! Outra disciplina não me ensinou.” É nesse caminho que você tá falando aí da política, da ação?*

– Eu acho que é desse movimento crítico sim. Não que não tenha professor de Edu...

– *A marca que você imprimiu neles de seu lugar de geógrafo?*

– Eu acho. Fora o tipo de relacionamento que eu tenho com eles. Que, assim, é muito diferente de alguns, muito diferente assim. Eu sou incapaz de entrar na sala e não dar bom dia, boa tarde, sou incapaz. Porque eu não entro numa festa sem dar bom dia, boa tarde, a gente não entra num consultório médico sem dar bom dia, boa tarde, não entra em lugar nenhum. Não é essa a minha educação? Nossa. Não é essa a minha educação? Então, porque é que não vou dar bom dia pra eles, boa tarde pra eles, tchau bom final de semana. Isso é uma coisa que você não vê em todo professor. E eu acho que a gente tem mais respeito com eles. Porque tem professores que falam horrores.

– *Bom, vamos continuar com o foco na aula. O assunto agora é seleção de conteúdos. Vamos tratar a seleção de conteúdos de forma genérica e pra aula de Geografia. Novamente, também explorar a respeito da seleção de conteúdos, possibilidades sobre essa seleção, as referências e os fundamentos, as bases pra escolher e selecionar. Que critérios que você tem pra selecionar? Então, possibilidades na seleção, critérios pra fazer as escolhas e o lugar da formação e da experiência em relação à seleção. Formação, no caso, formação acadêmica inicial.*

– Minha?

– *É. E a experiência, se interfere. Então, são 4 pontos. Se necessário a gente retoma um por um: possibilidades em relação à seleção dos conteúdos, referências, lugar da formação e da experiência pra esse momento de escolha.*

– Eu acho que a minha formação na universidade foi muito capenga pra mim nessa parte. Eu acho. Eu acho que a gente sai da faculdade, a gente não sai da faculdade sabendo dar aula. O que escolher. Eu acho, não tenho essa memória ou apaguei, mas desde sempre, que eu saí de lá assim, eram umas aulas chatas, que a gente tinha uma crítica muito grande dos professores que eu peguei nessa formação. Eu não peguei a professora que vocês pegaram que ela tava entrando, a japonesa.

– *A Tomoko.*

– Enfim, eu peguei Paulo não sei quem e tal. A minha relação com aquela Faculdade de Educação foi ruim e a minha formação lá também. Mas aí eu fui pra sala de aula, pra aprender a dar aula e descobri que conteúdo que eu tinha que trabalhar em cada série. Quando eu comecei a trabalhar entendeu. Agora, hoje, é quando a gente é, é adotado um livro de 5ª a 8ª. Então, vamos trabalhar esse livro. Então, como eles tem o livro, vamos trabalhar o livro. Aí pego o livro, o que dentro desse conteúdo de 5ª série, que tem diferença de livro pra livro, né, é eles cismam de colocar coordenadas geográficas e escala, coordenada geográfica não, escala e umas coisas

assim, é, pra eles, eu vou selecionar o que eu vou trabalhar ali. Por exemplo, se eu tenho umas turmas super fracas de 5ª série, aliás, 5ª série no público eu não vou trabalhar aquela escala numérica, não vou, vou trabalhar no máximo aquela da reguinha, e isto também já tô cortando, escala gráfica, já tô cortando isso. É, mostro pra eles a relação, a coisa da fotografia, aqueles exerciciozinhos pra eles saberem, porque existe um público cada dia mais analfa, eu to com três turmas de 5ª série analfabetas. Que a gente recebeu 4, numa escola eu tenho 3 e lá de uma escola que veio nesse processo de coisa... então, E eu tô sentindo cada vez mais dificuldade do que eu vou trabalhar com eles, principalmente, na 5ª série. Principalmente, porque na 6ª, quando chega na 6ª, que é Brasil e aí eu adoraria começar pelo norte, mas não posso, ou pelo nordeste. Que eu acho, a maioria deles são descendentes de, daí tinha que começar por ali, mas eu acho que eu não posso. Primeiro que eles não se veem filhos de nordestinos, parece que é uma coisa assim, um fato muito interessante disso. O professor de História, isso no segundo grau, foi aplicar a prova de *Juca*, de História e foi uma prova maravilhosa, que falava de negro, de gueto, de favela e tal e tal e os alunos negros, da Cidade de Deus, ali em torno de Jacarepaguá, muitos da Cidade de Deus, favelados, negros e não se viram na prova, não se viram. Não são filhos discriminados, não são favelados, não são nada disso. Cara eu fiquei, revoltada, não chocada, revoltada não porque eles não tem a consciência de do que ele é, onde ele tá. Ele tá onde? Na novela da Globo? Fiquei impressionada. Ele é um *puta* professor de História – você conhece *Juca*? Que é deficiente físico, que foi do sindicato – Enfim, é ele é bastante conhecido. Uma prova maravilhosa, crítica, do dia-a-dia deles, eles não se viram! Eu fiquei chocada. E como eles já tinham sido meus alunos, eu disse: “Gente! Alôoo, presta atenção!” Que eu fiquei, né, fiquei nervosa com aquilo. Bom, aí na 6ª série eu acho que é mais tranquilo, e aí começa pelo sudeste, geral do Brasil, a questão geral do Brasil. Muitas vezes a gente não consegue trabalhar as 5 regiões. E mostrar, eu falo: gente ó, Brasil é fácil, 6ª série é fácil! Começo assim. Porque é o teu país, você onde você vive, né, rrsrs, você sabe onde você vive, você sabe os problemas, aí é mais palpável, né, mas a gente tem tido muito dificuldade. Bom. Aí parte pra pra viagem total que é o conteúdo de 7ª e 8ª né. Pra eles. Que eles não estão situados nem no Brasil e a gente vai dá aquele (vão com gestos) sai do Brasil com eles. Eles não saem do bairro deles. Tem aluno da cidade de Deus que nunca foi à Madureira! Aluno, ou dia numa aula, viajando, né, achei que fosse viajar com eles falando de urbanização e tal, a gente começa no Centro vem vindo, se você vier do Centro até chegar na Barra da Tijuca você vai ver que cada bairro que você vai passar é um bairro mais novo. Você vai ver pela arquitetura, vai ver na Barra da Tijuca que tá ali do lado deles que é Curicica. Parei! Parei. Eles nunca foram à cidade! Nunca foram ao Centro da cidade. Nunca foram Santana! Ao Centro da cidade! Entendeu. Então, no máximo eles chegam no Barrashopping. 5ª série, né, voltando pra 5ª série. Vou ter que pegar os moleques e levar!

– *Levar no CCBB e outros lugares.*

– Tem que levar, rodar de ônibus pra eles verem, igual guia turístico. Já é um bom começo. Acho que tem que fazer com as 5ª séries todas. Até com os que passeiam, aí você vai dar outra visão. Para os meus alunos, tem que fazer. Aí você pegar um ou outro que tem a avó na Baixada ou em outro bairro e vai, ou até vai pra Minas, ou até vai pro Nordeste. Entendeu, porque eles são de um preconceito, a nossa sociedade é.

- *Essa identidade muito forte, isto é, a negação dessa origem é muito forte neles?*
- Eu acho. Neles. E o racismo muito – meu primeiro dia de aula na escola do município, que já pega toda a cidade de Deus, que eu entrei numa 8ª série do c\$% riscado, eu fiquei chocada, queria sair de lá correndo. Eles se chamando de negro, de macaco, de crioulo, isso é a brincadeira, o jeito deles. “Fala moleque, p... seu isso, não, seu macaco, seu crioulo”. Todos negros, somos todos negros, mas eles são negros mesmo! Aquela turma... entendeu. E é assim, eu fiquei chocada com aquilo. Chocada. Tem um professor que trabalha com o Juca que disse que não trabalha na Cidade de Deus, de História, que disse que não trabalha esse negócio novo de África, de origem, não sei o que não dá certo não porque eles são muito racistas. Que m..., rsrs.
- *E quando você escolhe o conteúdo da aula em si. Eu vou entra na turma x, y, z e você decide qual o assunto, qual vai ser o tema qual é o assunto. Com que bases, você escolhe como? Quais são as suas bases suas referências pra essa escolha?*
- Eu. A turma que eu já conheço, como eu posso entrar e até onde posso entrar. Vou falar de, num sei, vou falar de Guerra Fria, vou vim lá naquele tradicional, o aprofundamento depende de cada turma, né. É e o que é que eles tem de base. Cada dia eu estou mais desesperada! Cada dia eles tem menos base. Eu vou assim Santana: um dia eu vou trabalhar um mapa com eles hoje. Tá. Ou antes de trabalhar o mapa, porque tem que começar porque eles não sabem onde está nada, não sabem apontar o Amazonas. Não é, que é o maior, mas eles não sabem. Aí eu vou vendo a necessidade deles e vou, eu acho, o meu programa ele vai se fazendo ao longo do ano. Entendeu, de acordo com a necessidade que eu vejo da turma, porque não adianta eu pegar conteúdo de 6ª série, dizer - “Vou trabalhar esse conteúdo.” Não. “O que daqui que eu vou trabalhar?” O que é que essa turma... porque eles não tem base nenhuma, então, onde é o mais simples. Pra eu começar por eles, pra eu fazer a base né. O que é mais simples. Fazer a base deles. Entender o que é o rural, o que é o urbano, por exemplo, daí a aula, eu vejo as dificuldades deles, onde tá mais, e aí na próxima eu já vou programar uma coisa que eu posso aprofundar naquilo que eu vejo que ninguém sabe daquele assunto.
- *Então, tem o movimento que vem do livro, você falou...*
- Que vem... vou trabalhar esse capítulo, esse assunto.
- *... e depois essa sondagem que você faz com eles.*
- Que é natural né. Quando você vai dar aquela aula, você vai tá vendo, você vê que eles não sabem nada, não sabem o que é região, não sabem o que é Estado. E aí eu para, vou pro mapa e tal, que eu já comecei lá no início do ano, com todo mundo, né, conhecendo o espaço do mapa, pra depois, e aí as características de cada região, e aí conforme vou olhando a dificuldade acompanhando o que é dificuldade deles. Introduzo palavras cruzadas, introduzo um filme, ou uma música, mas vai surgindo.
- *Eu vou insistir nesse ponto ainda das escolhas dos conteúdos. É agora que você já falou mais. Em algum momento você vê alguma coisa, alguma menção dessas escolhas suas à tua formação original e a mescla com essa experiência? Experiência, assim, desses 13 pra 14 anos de sala de aula*

mais a formação. É uma bagagem. Em algum momento percebeu que essa experiência combinada com a tua formação tá presente na hora que você decide por essas escolhas? Ou nunca te ocorreu?

– De eu lembrar, lá das minhas aulas?

– *É. Em algum momento você busca? São as ferramentas que você tem. Eu tô partindo da idéia que são duas ferramentas importantes: a formação e a experiência. Agora, isso está na minha cabeça. E queria saber se...*

– Eu acho que uso mais a experiência. Eu acho. Eu acho que a faculdade me deu a informação, o senso crítico, né, assim, de bater naquilo e tal. Mas como eu vou escolhendo, os conteúdos, eu acho que dentro da linha da turma, a turma é que vai me inspirando o que é que eu vou trabalhar com eles. Por exemplo, eu tive uma turma difícilíssima de – eu até comentei isso contigo – quando eu trabalhei em Vargem Grande, olha só, Vargem Grande, quase que assim, 90% dos alunos, pai e mãe analfabetos. Então, olha a minha clientela, mas uma clientela educada, uma clientela que eu me relacionava muito bem, mas uma clientela pobre de conteúdo, né. Assim, e aí, quando cheguei em África: –Vou falar de África pra esses moleques. Vai ser um porre, esse livro (qual?) aqui é um porre! Eu vou mostrar a África em texto e mapa pra eles? Tá maluco! Não tem como, não vai rolar! Aí eu peguei um pedacinho, uma introduçãozinha de África, que eu acabei fazendo no quadro, botando o texto no quadro e tal, primeiro gritando pra desmitificar: Pára. Exemplo de África? Ah, pobreza e miséria. Olha só! Que eles fazer isso também. Falou em miséria eles vão pra África. A miséria tá na cara deles! O cara vê outro catando comida na lata do lixo e ele vai pra África falar de miséria! Tá dentro da favela, ele pode, porque dentro da favela tem aquele pedacinho que é mais miserável né! Tem vários setores dentro da favela, dentro de Rio das Pedras e tal. Ele vai em África. E África é uma coisa só, África é um país, África é tudo preto. Outro dia o meu sobrinho falou pra mim: África, preto... Eu: “ Ops! Parou! Sentei. Tu vai ter que ouvir uma aula. Primeiro, nessa experiência que eu achei muito legal, primeiro desmistificar. A África é um continente, a África é um continente. Começa bem pelo básico. Segundo a África tem uma diversidade imensa: étnica, religiosa, cultural né. Vou destrinchando o cultural pra eles, ver com o norte da África é chamada branca; árabes, religião muçulmana; sei que e tal. Aí dei aquela introdução geral, um mapa, eles ficarem malucos com aqueles nomes que eles nunca ouviram falar na vida, mas pra saber que existe. São 50 e tantos países na África e tal e tratamento de choque. E passei uns três, quatro filmes. No terceiro a minha aluna, isso, *O Jardineiro Fiel*, *O poder de um jovem* e *Hotel Ruanda*. No terceiro a aluna virou pra mim e falou assim: “professora, não vou mais ver os seus filmes não”. - Por que minha cara? “Porque são muito tristes!” - Mas a realidade é muito triste, muito mais do que essa. Entendeu. Então, foi uma experiência assim, ótima, porque eu posso tá completamente enganada, mas eu acho que eles viram o que é a África. Entendeu, que eles conseguiram entender um pouquinho. E tem uma coisa que foi interessante que eles ficam chocados, que eles veem que, principalmente, no Jardineiro Fiel que tem aquela favela na beira do trem, bem na beira do trem, quase no trilho do trem, eles veem uma realidade que eles dizem: “Cara, é pior do que aqui? Existe lugar pior do que aqui!” É engraçado que melhora um pouco, dá uma mexida na auto estima deles. Porque, mesmo aqueles que estão numa situação, existe aquele que tem uma situação melhorzinha, mas outras são

muito ruins, muito ruins mesmo. Você saber disso. E aí, vamos dá um, dou tratamento de choque. Vamos entrar em Ásia: faço a mesma coisa. Mas isso eu vou entendeu: e agora José? Aí eu passei a usar mais, eu achei que deu certo, e eu acho que, assim, culturalmente, enriquecedor pra eles. Porque o que é que nossos alunos veem? Rambo, Rocky num sei que, é e isso que eles veem. Então, eu achei também importante, pra eles, como formação deles, pessoa, mostrar uma outra, outro tipo de filme pra eles.

– *Agora eles veem “Hight School Music”, rsrs.*

– Agora eles veem “Hight School Music”, então, eu boto filme europeu – Adeus Lenin – e eles adoram. *Hotel Ruanda*, era uma segunda série eu acho, não me lembro agora, segundo grau, gente eu disse: – Gente, vou parar, é meio-dia, eu vou parar e vou comer e ir pra outra escola. A turma não queria que eu parasse o filme. – Mas eu não posso, tenho que ir pra outra escola. Eu quero mostrar pra vocês o extra, a entrevista dele, esse gerente tá vivo. Então, quero que vejam a entrevista. Então, isso tudo Santana, a gente não vê, as únicas poucas coisas que eu ouvi numa reunião de escola, de interessante, que a gente ouve muita besteira, né. Por isso que a gente é sempre olhado de rabo de olho, porque a gente é encenqueiro, é tudo, né, quer dizer, a gente não vê o resultado do que a gente planta. Que eles vão viver a vida deles e você, na faculdade ou não, mas não, você vai não vê se ele levou aprendeu, se aquilo mexeu, rendeu, mostrou; mas tem alunos que chegou em casa e pegou o filme, que viu em casa com a mãe, que a mãe adorou. Principalmente, esses piores filmes. Que viu com a mãe, que a mãe chorou, que a mãe adorou. Muitos levam pra casa. E isso é a paga da gente né! É a grande paga da gente. Então, assim, a experiência com filme, eu acho que é um, eu gosto muito porque eu adoro e eu acho que dá um, dá uma acrescentada legal pra eles, tira eles de um, é como assim: levou pra Madureira! Já saíram um pouco do lugar, virou um mundo.

– *Parece que o modo como você trata a experiência é como se afirmasse que você construiu um saber docente que te orienta, para além daquele da formação inicial universitária.*

– Eu acho que tô construindo, porque eu vou vendo a necessidade. Por exemplo, já há muito, uns 5 ou 6 anos que eu percebi que eu tenho que fazer vocabulário com meus alunos de 5a série. Porque a Geografia é muito rica em vocabulário. Um texto, um capítulo de Geografia traz ali um vocabulário muito novo pra eles e aí eu comecei a fazer vocabulário com eles. Primeiro que eu obrigo a ler o texto e selecionar. E fazer um vocabulário.

– *Como é essa seleção?*

– Eles vão lendo e vão selecionando. Hoje em dia eu até não consigo reclamar, olha esse início...

– *Sim, mas selecionam o que?*

– As palavras que eles não conhecem.

– *Qualquer uma ou você direciona alguma coisa da escolha?*

– Qualquer uma. Você vai lendo e vai, aí tem, livremente. E eles vão selecionando. Reclamaram Santana! Reclamaram, reclamaram. Quinta série. Pararam de reclamar rápido! Eu acho que é porque, essas turmas não eram horrorosas como as que eu tenho hoje, mas eles começaram, eu

acho que eles começaram a ver que eles estavam aprendendo muito. Sabiam um monte de palavras novas, significados; quando iam num outro texto, isso lá pelo meio do ano, eles já estavam vendo que sabiam – *e essa daqui?* Sabiam a palavras que já tinha lido, *procedimento* a gente já viu essa palavra num vocabulário lá atrás. E eles lembravam, óbvio, estavam vendo que estavam ganhando, ganhando, entendeu! Hoje, com as turmas mais fracas eu já faço diferente, primeiro é: pág.2, o que você achou? Vamos lá! Senão eles vão me enrolar. Entendeu? Eu perco um tempo enorme? Perco. O conteúdo do ano da 5a série não vai. Não! De que que adianta eu pegar, eu trabalhei, trabalho o livro inteiro, inteiro, no ano. O que que esses meninos sabem desse livro inteiro? Não tenho pressa. E a rede pública te dá essa liberdade. Então, eu faço isso. Hoje é palavras cruzadas! Professora, eu não sei fazer isso, nunca fiz isso na minha vida! Não tô conseguindo. Vai é assim mesmo. Uma palavra você não saber, a outra sabe. Depois vai encaixando. Aí eles se mobilizam e tal.

– *Vamos combinar essa conversa da Geografia agora com a palavra aprendizagem. Como é que ela bate pra você? Você ouve a palavra aprendizagem. E aí? O que tem a dizer a respeito?*

– Aprendizagem. Hoje, nesse momento, tá uma coisa muito difícil! De 5a a 8a mais né. Primeiro porque tem um desinteresse imenso pela aprendizagem - “num sei, não quero saber, tenho raiva de quem sabe”! Tem uma coisa muito forte assim. Tem um desinteresse pelo aprender. Porque não vamos discutir as causas que a gente vai ficar até 2010, mas... aprendizagem. Difícil essa hein! Acho que eu vou ficar reprovada nessa, rsrsrs.

– *Você pode contar caso, falar de comentários de outras professoras, como é que vocês estão lidando. Qual é a presença dessa palavra no trabalho?*

– Tá. Reprovação e aprendizagem. Quando o aluno é reprovado um ano, isso eu já vi muitas vezes, quando um aluno é reprovado um ano. Isso eu já vi muitas vezes! No ano seguinte ele é outra pessoas. Já vi isso à noite, com adulto. Que o cara cresceu. Sabe assim um cara analfabeto em Geografia! Não fui que fiz não, ele é adulto, eu ajudei a ele. Em algum momento a gente tem êxito também né! Éee, ele, difícil, analfabeto em Geografia, não foi aprovado, foi reprovado, no ano seguinte, que a gente foi trabalhar que ele viu, eu tava trabalhando o mesmo conteúdo com ele, e ele era um outro aluno de Geografia, tava ali, comentando, participando. Esse ano eu também tô com uma aluna, que é outra aluna. Um dia, ano passado, faltava pra caramba. Um dia chegou tarde e eu brinquei com ela: – Pô você é muito caô cara, muito caô! Eu ganhei a menina nessa brincadeira. Eu descobri ela na sala, ou ela me notou. Sabe aquela coisa adolescente, ela matava muita aula e eu disse: – Ó, tá ruim, quero melhor hein! Tá muito caô hein, vou ficar de olho! Deu abertura pra brincadeira e tal e aí, devagarinho, devagarinho, hoje ela senta na frente, ela se interessa, ela faz trabalho, participa. Ela é outra aluna de resultado de Geografia. Eu acho que, onde a gente, eu, que eu consegui mais sentir que o aluno aprendeu foi quando o aluno ficou reprovado. Quando, no ano seguinte também, quando a gente consegue pegar na sequência, dois anos, no segundo ano, a gente também, às vezes, consegue ver isso. Cada dia menos. Eu acho que é nesse momento mais do que ao longo do ano. Só se for bem assim, uma distância maiorzinha, mas eu acho que você tem, assim, de mais concreto é no ano seguinte. Com aprovação ou sem aprovação.

- *Você tá atribuindo a idéia de aprendizagem a compreensão de um processo longo? E lento? É isso o que estou entendendo.*
- Não sei. Longo? Eu acho que... porque eles vem, às vezes... eu acho pra Geografia... eu acho que sim. Eu não sei se eles vem de uma, no caso de 5a a 8a eles vem de nada de Geografia. Porque alguém me disse que não tem que ensinar mapa de 1a a 4a! Que na lei, no programa não tem mapa. Eles chegam analfabetos, não sabem que, o mapa do Brasil é mudo, eles não sabem nada, nada. Então, eu acho que eles vem muito crus em Geografia. Eu não vou questionar quem ensina, se é professor, que eu acho que também o do 2º grau vai ter me criticar e sou eu mesma. Mas, Santana, pode ser, pra Geografia, mas lento.
- *Pelo seu relato, a impressão que eu tenho é que você vê a idéia de aprendizagem relacionada com alguma mudança perceptível, alguma alteração perceptível no comportamento do aluno e que não foi um processo de estalo, foi algo construído lentamente.*
- Porque Geografia é um processo mesmo, né, se a gente for entender a Geografia como uma visão do mundo.
- *Mas na sua fala primeira, pra além da Geografia. No modo como a menina relaciona com o aprender. Quando você fala: ó, ganhei a aluna assim. Tudo bem que tá dentro da Geografia porque e a matéria que você tá lá, mas a leitura que eu fiz é que você viu uma mudança dela. Em relação ao que tava fazendo ali.*
- À aluna, sim vi.
- *E isso, às vezes, se estende pra além da aula específica da gente.*
- Pode ser.
- *Bem, mas aí já é suposição*
- O aluno que falou “que é?!” pra mim, de cara no início do ano. Não deu tempo nem criar uma empatia, porque era de um grupo antipaticíssimo, de um grupo mal educado, da pá virada que ia dar trabalho. E aí, como ia dar trabalho, eu cortei ali. Vamos acabar com o trabalho aí. Já está havendo uma mudança de comportamento. Tava falando sobre isso outro dia. Demorada! A mudança, eles, que é que aconteceu que eles viram que eu cortei ali, drasticamente, a agressividade eu tomei, a falta de educação, o comportamento que ele teve comigo eu fui dura! Eu odeio isso, mas não tinha outra: que é?! Que é?! Duas vezes pra mim. Sete horas da manhã, acordei quinze pras seis pra ir daqui pra Taquara? Pra falar “que é?” e ganhar 900 reais no final do mês? A num vai não! Sai de sala! Deus me ajudou que não alterei minha voz. Então, quando eles, já tava vendo que aquela turma ia dar trabalho, logo no início, todo mundo já tava falando da turma. Eu nem tava falando. Né, assim: vai mudar, vai mudar! Aí naquele dia em que eu pá, cortei, eles passaram, mudos. A turma muda, um porre, né, 2o ano, globalização, e tal num sei que. Agora, no finalzinho do semestre eles estão começando a participar, responder. Esse menino agora já participa, já responde, já olha pra mim na chamada. Por que ele ignorava, né, entrava na sala de aula e ignorava, né, mas também não conversava, mas ignorava. Assim: que hora que essa f@#\$&~ vai embora né? Essa vaca que chamou, que fez o meu pai vir na escola e

que, deve ter levado uma sova! Um moleque, um grupo desse tamanho Santana!! Tudo barbado, um monte de homem, barba na cara e eu.

– *Que série?*

– Segunda série, ensino médio. Aí. O que acontece nos dois né! Mas esse tipo de coisa, bom aí já tão, devagarinho, já tão participando, eu já tô conseguindo rir com eles entendeu.

– *Éee, ser bom professor de Geografia! Comente aí: características, fatores, elementos.*

– Eu acho que ser bom professor de Geografia, primeiro, você tem que se interar com a turma. Minimamente. Não dá pra você ter um comportamento que certos professores tem, que acham que é o rei da cocada, a turma é uma bosta, é, mas eles tem que fazer isso. Passar no segundo grau. Não tem condição disso: – foda-se!! Eu vou passar isso, eu sou o cara! Não tem a menor relação com a turma. Primeiro que você tem que descer do seu pedestal e falar a língua deles. Novamente, sem você empobrecer o seu vocabulário. Ao mesmo tempo que você brinca, fala: qual é, já, fui! Eu falo a linguagem da Geografia, a minha aula é naquele que eles tem que aprender aquele vocabulário. Eles tem que falar hegemonia, eles tem que falar, sei lá. Eles tem que falar porque eles vão ser cobrados assim. Tem um formato deles, mas não dá pra você botar ele lá. Então, primeiro eu acho que você tem que ter uma boa relação. É como é rede pública, principalmente, por ser rede pública que a gente tem uns alunos muito fracos, sem em casa respaldo cultural, econômico – como a Mariavilhosa diz: três refeições ao dia, todinho e viajam todo ano pra ene lugares e tal. Principalmente, a gente tem que ir no ritmo deles, tem que ir no ritmo deles. Não adianta dizer: eu trabalho o livro inteiro, com todas as turmas. Isso pra mim, antigamente, eu não dizia não, mas agora eu digo: você é uma merda! Porque não é possível! Eu sou muito lenta então! Eu vou no ritmo deles, na realidade deles, é, você não se colocar assim, nem... e conseguir fazer eles aprenderem alguma coisa, mas acho muito difícil. Eu acho que é você conseguir atingi-los de alguma maneira, porque se você colocar goela abaixo: xis igual a dois, num sei que parará, você pode fazer isso com a Geografia também. Óbvio. Acho que ser um bom professor de Geografia é você, minimamente, você despertar ele pro mundo, interar ele na sociedade, nos direitos dele, nos deveres deles, porque eles são cheios de direitos. Né? Eles são cheios de direito.

– *Pra mim tá bom. Você quiser falar mais alguma coisa?*

– Não.

– *Contar casos. É tenho pedido pra contar experiências de sala de aula. Atividades, projetos realizados. Com base em quê? Imagina assim: – Ah, essa experiência vale a pena ser contada! Seja porque você ficou feliz, deu certo, ou porque você ficou decepcionada, não gostou e vai contar pra ninguém fazer de novo, não quebrar a cara. Sei lá! Se possível duas, uma de cada tipo.*

– Como eu não uma pessoa organizadinha. Isso aqui, por exemplo, vai servir pra eu me organizar mais, que é um facilitador. E comprar uma impressora, rsrs, isso é um absurdo. Preciso me organizar nisso. *(Fazendo referência ao notebook fornecido pelo município do Rio de Janeiro aos professores)*. Isso aqui me ajudou muito pouco pro que eu tenho que usar como ferramenta

de trabalho. Não sou uma pessoa dada a projetos, acho que eu não sei fazer, é o que já falei. Eu vou construindo o meu modo ao longo do ano. Eu acho que a experiência do vocabulário vale a pena. Vale a pena por tudo. Por, é uma maneira disfarçada de obrigar eles a lerem, olhar pro livro, abrir o livro, eles vão pesquisar conteúdo, é, vão escrever tudo errado. Dou o exemplo de manga: manga de camisa, manga fruta, então, se você for olhar e tal. Valorizo o tempo todo o português, porque sem o português não tem nada. Não tem Geografia, não sei como é que *(inaudível)* não como é que eles, tem aqueles casos, né, o cara não saber ler e escrever e aprovou em português – se ele aprovou em português também vou aprovar em Geografia! O cara é um analfabeto, mas português aprovou, quem sou eu pra reprovar! Pô eu fico assim numa... Aí Paulinho: você não deu porrada? Ah não, não dei. Eu fico: – E a ética? Aí ele: – Num tem ética, tem que dar! Aí enfim, e o trabalho dos filmes que eu acho que dá certo. Eu acho que dá certo. O *Escritores da Liberdade*, a gente colocou 3 turmas num auditório, claro, desconfortável, aquela cadeira de plástico assim, e um pedaço da pior turma, de disciplina, é dentro lá dessa sala que parece um auditório, que não tem nada de auditório, pra ver *Escritores da Liberdade*. Não tinha um pio! A professora de história, que não tem hábito de trabalhar, não tinha hábito de trabalhar com filme saiu assim, impressionada! Por que tem que saber selecionar bem o filme pra poder passar. Você não vai passar, eu passei...

– *Como é que foi a escolha dele, deve uma conversa antes pra preparar a turma?*

– Eu escolho assim o filme. Eu amo o filme, mas tem a ver porque tá muito próximo da realidade deles, *Escritores da Liberdade*, e aí antes eu converso. Não, antes eu falo com eles, opto por cada filme de África, num fundi assim, o filme e a aula tudo não. Mas foi o filme mais forte. E falei que eles vão assistir a um filme, assim, depois a gente conversa sobre o filme. Porque o filme *Escritores da Liberdade* não é um filme de Geografia, né. É um filme de educação, de respeito, um filme de, que mostra dificuldades terríveis de vida de pessoas. Toda vez eu choro na mesma cena, já vi umas 10 vezes, eu choro na mesma cena. Agora eu abaixo a cabeça na hora dessa cena eu abaixo, que eu choro na mesma cena. Aí eu pergunto pra eles as cenas, teve um aluno que bateu com a minha cena. Qual a cena que você lembra do filme, aquela coisa. Qual a cena que mais te marcou no filme? Aí teve um aluno que falou da mesma que eu, mas pra cada um bate diferente. Isso que eu acho legal. Cada um bate diferente. Que é assim com adulto numa roda de bar, numa roda de chope... Quer uma cerveja?

– *Não, vamos terminar aqui primeiro.*

– E aí bate diferente pra cada um. Eu acho que filme é, que eu vejo como é pra mim. Eu, tudo que eu aprendi de história na minha vida, quase tudo, eu aprendi nos filmes. Eu pego muito de ver filmes de histórias, as verídicas e tal. E, *(inaudível)* eu vi agora *Operação Valquíria*, não sabia nada de *Operação Valquíria*. Eu revi *Tróia* e um outro. De História, que eu acho aquilo é difícil, a cruzada! Eu acho aquilo difícilíssimo. Pô Bruno, difícilíssimo esse negócio na minha cabeça. Eu: vou rever cruzada e vou rever *Tróia*. Mas Gabriela, foram catorze! É isso mesmo. Ah tá! Que bom não sou tão burra! E revi entendeu, como uma coisa boa pra você, você não quer passar para teus amigos? Eu quero passar pra eles uma boa formação cultural, geral. Falei: – Gente, pega o ônibus aqui, desce na cidade! Vai, sabe, enfim.

– *E nesse tempo, você não acumulou nenhuma experiência que dissesse: nossa, foi horrível! Eu planejei, procurei fazer e não deu certo.*

– Outro dia eu escolhi um filme, pensei assim: eu sempre tô escolhendo filme pra porrar! Aí eu escolhi *Batismo de Sangue*. Uma turma boa que eu tenho de 7a série, 8o ano, a p#\$@ dessa mudança de nomenclatura pra nada. Aí eles, não foi muito legal não! Eu pedi à professora de História pra entrar e continuar e fazer o fechamento e eles viram até o fim. Mas eles ficaram muito chocados com a tortura, mas não tem que saber o país que eles vivem, o que aconteceu? Talvez ele não tenha que saber agora, né, na 7a né? Mas eles veem *Cidade de Deus*! Eu penso assim, a criança que pode ver *Cidade de Deus* pode ver qualquer filme. Pode ver qualquer filme, o pai não pode vim brigar comigo. Sei filho viu *Cidade de Deus*? Viu. Então, por que não pode ver...

– *Viu com ele!*

– É. Viu com você? Você comprou uma cópia pirata pra ele? E eu não passo. Não passei *Cidade de Deus* pra eles, não passei. Frustei, como eu sou a professora que passa filme, e a, eles, professor passa *Cidade de Deus*. Eu falei: não! Você já não viram? Eu falei: não. Ah, professora, passa! Não. Vocês não tem bagagem pra discutir isso, suficiente, profunda. Não tem. Eu gostei muito da fala daquele menino que a gente foi lá na UERJ. Aquele que passou, que foi discutir o mapa da violência colocado no livro, não sei que e aí falou. Caraca, ele pode falar. Realmente, é uma situação que a gente não pode falar levemente. É, não pode. Agora, eu não sei Santana porque, é, a decepção acontece toda hora quanto você, é acho que ensinou uma coisa, não aprende. Você fala de novo, não aprende. Agora eu tive um problema sabe com o quê? Com as 5as séries? Fuso-horário. Fuso-horário. Teatro. Que eu sou uma atriz e o palco é meu. Leste, oeste, láaaa looonge, láaa loooonge. Latitude, láaa looonge, né, fuso horário. Andou pra cá aumenta, andou pra cá diminui. Pra mim isso é... tudo mundo já aprendeu. Fazer exercício: nada, tudo errado!!! De novo, tudo de novo e nada, tudo errado!!! Fui falar com a Luciana, que fez UFF, mais nova que a gente, não sei se você conhece, trabalha comigo. Eu não conheço, a Preta conhece que a Preta ficou na UFF um tempão. Lú, Luciana, aí eu vou falar porque eu fico desesperada, todas as turmas de 5a série, eu tenho 6, mesmo problema. E eu lá no teatro: anda pra cá aumenta, ó tá vendo o Japão? Japão, 12 horas a mais, ele sabem que pro Japão são 12 horas a mais, então, sabe que pra lá aumenta, mas Santana não ia de jeito nenhum! Ia pra lá, pra cá e nada. Aí fui, falei: vou desistir, vou passar por cima, não sei que. Aí fui exercício pra lá, aí eles evoluíram, eles evoluíram, mas é uma decepção que você acha que todo mundo entendeu aquilo, tem um outro que, na hora, é muito fácil! Muito fácil entendi. Aí vem o exercício: errado! Entendi tudo: mas o exercício tava errado. Difícil.

– *Nessas experiências, em algum momento você já criou algum recurso, algum material assim, seu. Eu vou inventar tal recurso hoje? Você já?*

– Não, acho que não! Meu, de minha própria autoria, não. Tô sempre pegando um recurso pronto. O vocabulário que não é meu, palavras cruzadas que não é meu.

– *Tá. É, você falou: “a linguagem da Geografia” na fala anterior ainda, quando eu tava falando do bom professor. Que é você entende por isso. Explicita melhor, quando você pensa “a linguagem da*

Geografia”, que é tá na sua cabeça? O que está por trás dessa expressão: “a linguagem da Geografia”.

– Eu acho que é o entendimento de mundo, quando a gente trabalha, agente tá tentando levar eles pra um entendimento do mundo, daquele velho do local pro geral. Essa é o caminho, óbvio, que a gente faz do local pra para o global. Um entendimento dele. Quando falo de políticas públicas. Aquela realidade da escola, sem ventilador, né, e isso, isso, isso. E o que que vai. Políticas públicas. Entendimento do que é ele cidadão.

– *E no penúltimo ponto. Na verdade é o último, pra discussão é o último. É, o fato de ter uma pesquisa acadêmica, que é uma pesquisa de doutorado, que envolve o professor da escola básica. Aí eu queria conhecer de vocês, nessa hora eu estou do lado da academia! É como é que se sente essa relação, e como é você que se sente envolvendo-se com uma coisa dessa natureza. Assim, o meu lugar é o lugar da escola é o professor. Aí tem algo que me requisita de outro ponto, um outro lugar que me requisita, que é uma pesquisa acadêmica, que mesmo problematizando aquilo que eu trabalho que é o ensino da Geografia, tem, coloca em relação sujeitos diferentes, né, sujeitos da academia e sujeitos da escola. É aí você, pessoalmente, como pensa essa relação e como é que você se sente? Com você envolvida nela. Porque, diretamente, está envolvida nela. Uma coisa é a gente falar dessa relação e eu poderia deixar você falar de uma forma distante da relação entre a universidade e a escola, mas não quero isso. Eu quero até que você avalie que é essa a relação que está em jogo nesse momento aqui, apesar de estarmos na tua casa, mas como é que você se vê envolvida nisso e qual é o sentimento desse envolvimento.*

– O sentimento é ótimo de você saber que alguém tá pensando a situação que a gente vive na educação, concretamente, não da coisa distante. Eu acho muito legal. Eu sempre falo isso com as pessoas, você que tá fazendo doutorado, e estar dentro do município, estar a tanto tempo num município. Tanto que muitos acadêmicos ficaram pouco tempo no ensino básico – fundamental e médio – e não tiveram a experiência da rede pública tão longa. Eu acho isso assim, porque pra discutir a educação. Eu sempre falo isso assim, de uma maneira muito agressiva. Discutir a educação, quem tem que discutir a educação do município do Rio de Janeiro, sou eu! Quem tem que discutir a educação do município de Itaboraí é você! Não é um cara que tá fazendo doutorado. Por acaso é você. Entendeu, quem tem que discutir é a gente. Então, que bom que você tá fazendo doutorado com o pé dentro da realidade da sala de aula, de 5a a 8a. Porque me irrita, profundamente, as pessoas lá em cima tomarem decisões administrativas, né, ou psicopedagogas, né, com palestras que tá mal alimentado, que tá isso que tá aquilo. Eu sei disso tudo! Eu acho que sou melhor psicóloga pra conversar com a mãe do que muitas psicólogas. Só com 14 anos de sala de aula. Que as mães cometem erros básicos que eu acho que quem tem que escrever sobre 5a a 8a é você que está dentro da 5a e 8a e ouvir os seus colegas que estão dentro do ensino fundamental. Entendeu? Eu acho ótimo poder contribuir e assim, da minha maneira, mesmo, assim, não tenho projeto escrito meu, não sei fazer projeto, sou uma pessoa desorganizada, mas eu sei levar os meus alunos. Eu tenho uma coordenadora que chegou e falou assim: Por mim, me deu umas turmas, falou, por mim você pegava todas as piores. Essas turmas todas tem que ser suas! Por que? Porque eu me relaciono com eles. Eu chego junto deles. Eu tive

umas oitavas ano passado. Sétimas. Eu quero que uma professorinha lá esteja com eles. Ah, ela estava até, mas uma outra lá. Eu queria que ela pegasse eles. Porque tudo é livro, ela trabalha o livro de 5a série todinho com eles. Entendeu. Pega aqueles marmanjos lá! Que estão dentro da Cidade de Deus, vão ao baile *funk* até 4h da manhã, que querem falar de bandidagem dentro da minha sala, entendeu? Trabalha com eles o ano todo! E a Geografia vai pro cacete, mas eu consigo me relacionar com eles, porque senão, o conteúdo, óbvio, vai ficar prejudicado? Muito. Ou porque eles estão mais preocupados com outras coisas, porque são analfabetos, fica só uns dois, entendeu? É isso. E é legal também o projeto de você olhar pra educação de base porque não adianta você olhar, preocupar com o resultado final. O resultado final é fruto de quê? Da base. Então, tem que discutir a base.

– *Essa pergunta tá presente porque uma intenção que eu tenho é juntar todos entrevistados num dia, pra uma discussão de estudos mesmo. Troca de experiência e com base em algum texto que reúna os elementos principais da primeira entrevista de todo mundo. Na verdade é uma espécie de sondagem que eu quero fazer assim, pra saber a predisposição das pessoas pra participar em mais de um momento da pesquisa.*

– Legal, você sabe que foi total desde o início. O tempo todo, falei pra você. Falei: – Caraca, o Santana vai saber que eu sou toda desorganizada, num sei que, mas não tô, isso não me faz uma péssima professora do município em sala de aula.

Transcrição da Entrevista - Professor Bruno Salvatori

Entrevista por pautas, em que apresento alguns temas abertos e os comentários correm livremente, conforme a intenção e vontade do(a) entrevistado(a).

Houve um breve comentário sobre o projeto de pesquisa em andamento.

- Tá tentando dar uma identidade escolar à Geografia?

- *Procurando essa identidade. Tô partindo da premissa que ela existe e que ela está nos conteúdos. Agora, como os conteúdos ratificam ou não esta premissa? É pelos fundamentos, é pela abordagem na aula, como é? E aí eu tinha caminhos de investigação que eram: Ah, eu vou analisar os conteúdos dos livros, as apostilas. Ficaria muito frio. Então, pode ser que a abordagem que o professor dá, dentro da sala de aula, torne isso mais claro. O livro, a apostila, friamente, é um material empírico...*

- É eu vou abolir o livro que eles colocaram lá em Itaboraí porque o livro é muito ruim. Não sei se eu cheguei a falar contigo?

- *Pois é, então, pensei assim: metodologicamente, vou dialogar com os professores. A idéia é que o livro pode ser qual for, os conteúdos podem se repetir, mas o professor vai dar um tratamento xis que pode tornar a identidade do seu conhecimento trabalhado em sala de aula, mais ou menos claro para os alunos. É provável que isto possa estar claro também para o próprio professor pra ele poder fazer essa exposição não é. E aí a opção de dialogar com os professores. Vamos entrevistar, na medida do possível fazer uma ou duas observações de sala de aula pra conhecer sua abordagem, não pra avaliar a sua prática. E aprofundar na medida do possível, auxiliado pelos professores nessa direção, do material que ele trabalha, do material que ele seleciona. Pra qualificação levei esse material aqui, foi uma conversa boa e nós saímos mais seguros dessa metodologia que aprofunda o diálogo com os professores. Então, estou nesse caminho.*

A entrevista, eu elenquei para ela até o momento 8 pontos de conversa. Não são necessariamente, perguntas. Eventualmente, na sua fala eu posso aí sim, formular alguma coisa, mas eu quero em princípio apresentar o tópico para que você comente ao seu gosto, na direção que você quiser. O que tô chamando de entrevista com conteúdo aberto. O primeiro ponto é pra você se apresentar.

- Primeiro eu me apresento.

- *O que eu to chamando de apresentação. Assim: apresentação do entrevistado por ele mesmo. Quem é o professor, quanto tempo de experiência, qual é o volume de trabalho hoje.*

- Você pode no meio da pergunta fazer algum comentário, pra se tornar uma conversa, mais do que uma entrevista.

- *Claro, no meio da fala pode surgir uma pergunta.*

- Meu nome é Bruno Salvatori, como você já falou. Tenho 33 anos de idade, sou professor a aproximadamente, 10 anos, com diplomas essas coisas. Eu já tinha uma prática na educação antes porque fui auxiliar de coordenação de turno, que é a função de inspetor de alunos desde 94, sou militante. Isso dá um diferencial porque você acaba tendo um outro olhar sobre educação, a escola não é apenas um pouco para transmissão do conhecimento, mas para nós, a transformação da sociedade, da questão crítica, e...

- *Aqui em São Gonçalo mesmo?*

- É. Militante eu sou desde o segundo grau né! Fui de grêmio, depois fui do DCE da UFF, depois militando em partido político. Inclusive fui candidato a prefeito pelo PSOL em São Gonçalo. Participei de algumas coisas, participei da direção do SEPE, estive sempre envolvido. Então, meu olhar é muito permeado por essa lógica da militância marxista que eu desenvolvi. Trabalho em Itaboraí, em duas escolas. Trabalho no Odilon Bernardes, o CIEP municipalizado ali em Marambaia. Trabalho também no Gastão de Oliveira Dias, que é uma escola lá em Cabuís. Itaboraí não tem bairro definido, mas o Gastão é na entrada para Cabuçu, pegando a Duques na entrada que vai pra Cabuçu. E são duas realidades diferentes né. Em Marambaia há uma comunidade de pessoas que vieram da Rocinha e de um conjunto que dera origem ao Conjunto BNH. E em Cabuís você tem uma realidade que é com os filhos daqueles que viram a laranja, porque na entrada pra Cabuçu é a entrada da onde tinham as plantações de laranja. Se conversar com os pais das crianças e com pessoas locais ali eles dizem que todo aquele matagal que existe no entorno da escola, a escola é bem isolada mesmo, era plantação de laranja. Então, são duas realidades distintas.

Além da experiência em Itaboraí! Eu tenho, atualmente, né! Eu já dei aula em Saquarema, dei aula em colégio público e privado também. Eu trabalho na UNIVERSO em São Gonçalo, a seis anos, como professor de Geografia, trabalhando com cursos afins. Hoje o curso de Geografia, na realidade está acabando em algumas universidade privadas, está desaparecendo. Eu trabalho nos cursos afins, né, de geopolítica pra Petróleo e gás, Prática de Ensino pra Pedagogia, disciplinas afins na História. Existem outros colegas, que não é o meu caso, que trabalham pra dentro da biologia, trabalhando com ecologia e meio ambiente, e trabalho no Ensino à Distância, que esse aí ainda tem Geografia, mas aí é na UNIVERSO de Niterói. Ou seja, ou um professor que tá lá na ponta e também dou aulas na universidade. Trabalho no Estado, também, mas só que é lá em Nova Iguaçu. E tem uma coisa que é comum, né, tanto no Estado quanto em Itaboraí, é que eu dou aula pras mesmas séries! Trabalho...

- *Ah tá! No Estado não é ensino médio?*

- Não!

- É que tá acabando fundamental na rede estadual por aqui.

- É, tá acabando. Eu dou aula pra 5ª série. No Estado como lá em Itaboraí eu dou aulas pra 5ª série. Pego uma sexta, aliás, é um sétimo ano, antiga sexta série, no Estado, mas a maioria das minhas turmas são de 5ª série.

- São quantas turmas no total? Já fez essa conta.

- Olha, 4 no Estado. Inclusive a UNIVERSO?

- É?

- Olha, são 42 tempos, agora quantas turmas eu não contei não.

- Só pra gente ter uma idéia do volume de trabalho.

- O volume de trabalho: 42 tempos de trabalho em sala. Semanais. E engraçado também que na UNIVERSO, no ensino à distância, além de dar aula pra quinta série, sendo assim. Os meus 27 tempos, quinze em Itaboraí, mas doisinhos de História, me pegaram para dar aula de História lá em Itaboraí. Então, tenho 27 tempos no ensino fundamental, 9 no presencial, que agora vai diminuir um pouquinho mais, e mais 6 no ensino à distância. É, eu no no, na pedagogia, eu dou aula de Geografia pra 1ª. a 4ª. série (Formação e Prática de Ensino e Espaço, Teoria da Geografia pra Pedagogia e Prática de Ensino). E no ensino à distância sou professor de Docência Supervisionada I, que é matéria que trabalha com 6º e 7º ano de escolaridade. Então, o que faço na ponta eu reflito aqui e dialogo com outros colegas os seus estágios. Então, é uma coisa muito legal. Não foi nada montado, mas as coisas foram se encaixando, se encaminharam e eu vou tentar manter as coisas do jeito que estão. A apresentação é isso.

- E quanto tempo você tá no ensino superior?

- Olha, no ensino superior eu to a 6 anos.

- Então, são 10 fundamental e 6 combinados com o superior.

- Eu diria até que eu trabalhei mais tempo no ensino superior do que no ensino fundamental né. Porque no ensino fundamental, eu, no ensino médio eu trabalhei em 2002. Aliás, 99-2000 trabalhei no pré-vestibular, colaborador né. Pré vestibular popular. Em 2000 eu entrei numa escola, 2000-2001 escola particular de ensino fundamental. 2002 não dei aula fiquei, eu era inspetor de aluno, simplesmente. Porque eu já tinha esse trabalho que foi desde 94 a 2008. 2003 eu entrei na UNIVERSO e fiquei um bom tempo só trabalhando na UNIVERSO que foi minha prática cotidiana. Aí 2008 eu voltei a trabalhar no ensino fundamental. Então, na verdade eu tenho uma prática maior no superior do que no ensino fundamental. Inclusive essa contradição que acabei, de ter todas as turmas de 5ª série, aconteceu, aconteceu e é uma reflexão que eu fiz e outros colegas também, porque os professores não querem pegar, de 6º e 7º ano. Como entrei no concurso agora, o novo pega essas coisas, e pra mim foi bom, to mantendo e to gostando.

- E tua formação?

- Eu sou formado pela UFF, de 94-99. Eu entrei em 94, segundo semestre, aí teve uma mudança de currículo. Eu fui a última turma do currículo antigo e aí fui obrigado a optar. E optaria também com o maior prazer porque o currículo novo era melhor que o currículo velho. Era mais definido, mais claro, mais consciente do papel do Geografia, especialmente, da Geografia do Brasil, que é a minha praia, que eu gosto. E aí isso levou mais um tempinho; então, eu fiquei 5 anos na faculdade na licenciatura e levei mais tempo, que eu era bolsista de pesquisa, levei mais

um tempo pra fazer bacharelado e fiquei seis anos. E nesse primeiro período eu fiz uma pós-graduação, também quando acabei a licenciatura já entrei na pós enquanto fazia o bacharelado.

- *A pós em quê?*

- Na organização “territorial” do Rio de Janeiro na UFF mesmo.

- *Se te apresentar desse jeito você fica satisfeito né! O segundo ponto eu quero colocar a seguinte idéia: a Geografia escolar contribui para a educação das pessoas, uma educação para a vida comum na sociedade, pra cidadania. A educação geográfica tem uma participação nessa educação. Essa é a afirmativa pra você dialogar com ela. Eu entendo também que há algo a justificar pela presença permanente e contínua nessa educação formal da escola. Entra reforma e passa reforma educacional e está lá a disciplina garantida. Ela pode ganhar peso, perder tempos, mas está sempre lá presente. Então, combinar essas coisas: a contribuição da Geografia escolar pra educação das pessoas com essa permanência. E por último, no terceiro ponto, que especificidade é essa que a Geografia tem, que marca é essa para a educação?*

- Isso aí é muito interessante né. Você tem, na verdade essas perguntas que você colocou já indicam uma tese de pós-doutorado, rsrsrs. Você tá refletindo o que? O que é Geografia pra si mesmo, e o que ela se apresenta pra fora. Isso é uma coisa importante, porque se uma ciência, se ela não consegue se colocar na sociedade ela começa a perder a sua função social e a tendência é que ela perca espaço, né, porque seus objetos não estão muito claros. Eu converso isto, lembro que conversamos isso com um amigo, umas quatro horas ficamos conversando, você deve até conhecer, o Marcelo, que estudou lá na UERJ. Provavelmente, foi seu aluno. Hoje a Geografia vive uma crise de identidade, é uma crise de reafirmação. Por exemplo, porque que não abre, nas faculdades particulares, elas estão com dificuldade de abrir cursos? A universidade vai lá e põe. Tem Geografia, mas não vem. Por que? Porque lá no ensino fundamental, no ensino médio, a disciplina não é clara. A dicotomia da Geografia, ela se aprofunda e a Geografia não se apresenta com um norte, com um olhar. Por exemplo. Quem gosta de Geografia humana, e tende a se aprofundar, esse é um problema na universidade, a escolha precoce da Geografia. Um aluno acaba optando pela História, um aluno da escola fundamental. Um aluno que começa a se interessar pelos temas que a Geografia aponta, pra questão do meio ambiente, ele vai cair pra Biologia, né! E nós não conseguimos ter um diálogo entre as duas. Muitas vezes um bom pesquisador, né, ou um bom professor, ele é muito bom na Geografia humana e acaba não sendo um bom professor ou um bom pesquisador na Geografia física, não domina os métodos. Já é uma coisa que temos que resolver. Outra coisa que temos que resolver também é a seguinte: a Geografia, ela ainda trata os seus temas, isso é um problema das universidades como um todo, ela trata os seus temas a partir do seu olhar interno. A Geografia não busca e não se apresenta pra dialogar com as outras ciências da sociedade, não busca, através das produções geográficas dar respostas a um todo. Por exemplo: hoje a temática ambiental, pra dar exemplo, ela não é uma temática ambiental meramente do ponto de vista verde, ecológico, daquilo que existia nos anos 80. Hoje a temática ambiental da Geografia é uma temática de climatologia, se nós formos discutir mais acertadamente, é climatologia, que, entendeu. A Geografia não, a gente não vê geógrafos se destacando na esfera política, na esfera social. As próprias revistas de Geografia

tem um peso menor. Se a gente perguntar aí na rua, pra uma pessoa de média formação, quantas revistas de História ela vê nas bancas, não é, ela você vai ver, ela vai conversar sobre “A nossa história”, Revista História e não sei que. E quantas revistas nós temos de Geografia pra dialogar, diretamente, com a sociedade a nossas opiniões sobre um olhar em que a Geografia se apresente e tente dar respostas a essa realidade? Isso é um reflexo. Outro reflexo também, é que o conteúdo de Geografia lá no ensino fundamental, e tô trabalhando ensino fundamental porque no ensino médio muitas pessoas podem não ver Geografia, porque você pode ter uma formação mais específica, esse conteúdo também ele é trabalhado de forma muito mecânica. A ausência de um laboratório, a ausência de de um olhar, a prisão ao livro didático, que é um amigo e inimigo ao mesmo tempo. Eu falo amigo e inimigo porque, poxa, você tem um livro que ele orienta mas ele castra. E aí acaba sendo um problema. Tem a discussão e o conteúdo se torna muito generalizante, tá. Então, é nesse sentido que eu acho que é esse o problema: nós não estamos conseguindo atrair, lá na base, pra cá pro nosso conteúdo, pro nosso conteúdo geral. Eu não sei se respondi a todas as perguntas. Acho que estou sendo muito longo também.

- Não, não tá bom. Pode até discorrer mais. Porque nesse ponto, quando eu estou pensando como a contribuição da Geografia escolar deixa marcas na educação das pessoas é pra fazer os professores pensarem. Afinal, deixa mesmo? A minha aula, o que se leva de geográfico a partir da escola e qual é a especificidade, então, dessa aula em relação às outras disciplinas? Quer dizer, se nos compararmos, qual é a especificidade? O que é só nosso?

- O que é só nosso né? O problema é o que é que é só nosso?

- Ainda que dialogue com o outro, possamos dizer assim: esta marca foi, não viria de outro lugar que não fosse tal campo.

- É difícil você olhar pra mim, fazer uma autoreflexão, não adianta fazer uma reflexão se eu tiver olhando os meus professores, se eu não olhar os meus alunos, né. Eu vou fazer o contrário, eu vou me colocar como eu era aluno e a professora que me ganhou pra eu fazer Geografia. Porque essa é que é a questão. Eu lembro o seguinte: primeiro foi a questão crítica na forma de encarar a complexidade do mundo moderno, final da Guerra Fria e ela apresentava o conteúdo com criticidade e apresentava um conteúdo político pra discussão. Isso me encantou na Geografia e fez com que eu tivesse um interesse mais apurado pra dentro disso. De Geografia como uma ciência, ela apresenta muito isso, que é a ciência de diversos pontos, de diversos lugares, da sociedade. Inclusive a Geografia responde mal a isso. A Geografia ela tinha, pelo menos na minha visão, deveria dialogar mais como sendo a ciência dos lugares e a gente objetivar mais o espaço. Porque o espaço ele é muito genérico, enquanto um conceito, ele é muito abstrato, ele não materializa, ele não dá cor. E o lugar, como diz o Y Fu Tuan, ele é que dá materialidade ao espaço. Então, a gente, poderia, a gente trabalhar apontando mais pra essa questão, a gente tende a melhorar a questão da Geografia. Infelizmente, eu lembro também, ela trabalhava muito com coisas, de que a Geografia era quem servia pra planejar e organizar a sociedade. Um bom conteúdo geográfico organizaria a sociedade. Ela fazia isso por ela, não que os livros didáticos, a professora Rosilene fazia isso por ela, Rosilene Garcia. Ela fazia isso por ela. Não pelos livros didáticos e não pelos conteúdos que estavam apontados. E eu falo isso porque, se você não

encanta o seu aluno pra ser um profissional, alguma coisa no nível superior, você não atrai. A Geografia hoje perde campo, é que também, cara, eu vou falar da atuação profissional do Geógrafo que tá imbricada também na questão. O geógrafo hoje perde espaço pra um arquiteto na hora de discutir planejamento urbano. O geógrafo perde espaço na questão do meio ambiente pro biólogo porque não tem uma formação mais direcionada, específica. Isso acaba atrapalhando na hora que vamos discutir com a sociedade porque a sociedade não nos enxerga. A Geografia estuda tudo e não estuda nada, como você no início da entrevista aqui colocou. A Geografia estuda tudo e não estuda nada. Qual é a nossa especificidade, qual seria o nosso olhar? De repente numa sociedade com outro patamar, com outros paradigmas, numa sociedade que tivesse uma visão mais holística, onde a lógica pelo lucro a centrada, a Geografia de repente seria a, aquilo que a gente brincava com os meus alunos, a prática da filosofia da pós da pós da posmodernidade. Seria o que, a ciência que vai, a ciência do Século 22 que consegue unificar todas as visões holísticas, mas nós não estamos nessa realidade, então, a Geografia não se apresenta. Por exemplo, vamos entrar nos conteúdos mesmo. Na 5ª série é uma introdução à Geografia. A introdução à Geografia ela é feita com algumas problemáticas. Primeiro o aluno, ele vai pegar de uma metodologia que ele ainda não domina que vai discutir a geomorfologia, como você vai explicar geomorfologia pro seu aluno com um grau de maturidade que ele ainda não tem, com 9 ou 10 anos, se você não tem instrumentos práticos pra isso. A cartografia então, é mais problemática ainda, porque você tem uma matemática. O aluno não aprendeu alguns pressupostos de matemática e que você já que aplicar. O aluno não aprendeu ainda Conjunto Z, conjuntos inteiros negativos. Eu falo isso porque eu fiz matemática 3 períodos e fugi da faculdade de matemática por causa disso. O aluno não aprendeu e você vai trabalhar com sistema de fusos horários, com sistemas de localização e ele não tem claro isso. Então, é uma dificuldade muito grande. É uma dificuldade muito grande, uma coisa muito difícil. Eu acho que a Geografia contribui pras pessoas, isso, infelizmente, a sociedade vê assim, quando você conversa de uma visão geral, do mapa. Tanto é que nós somos muito identificados pelo mapa. Essa conversa se tivesse sendo filmada a gente botava um mapa pelo fundo pra tentar identificar. Isso a Geografia dá um corpo, ajuda, localiza, mas isso ainda é pouco. Nós ainda temos o mapa como uma coisa fria e a sociedade ainda enxerga a gente como uma coisa fria. A Geografia precisa, e eu falo Geografia não como uma entidade, mas como algo vivo e pra ela ser viva ela precisa ser, é o profissionais da ponta, lá da sala de aula, da universidade e suas reflexões, a gente precisa transformar esse mapa vivo em coisa concretas. Quantos mapas locais nós vemos sobre a realidade local? Quantos mapas nós temos de difusão das escolas de determinado município? Por exemplo Itaboraí. Ou quantos mapas nós temos de nível de renda que são socializados sobre nível de renda que a população tenha acesso? Nós discutimos o Brasil, discutimos o mundo, mas não discutimos sobre o lugar. Por exemplo: até hoje Itaboraí não tem bairro definidos.

- *Tem os distritos definidos.*

- Tem os distritos, mas as pessoas chamam de cabuís, é engenho do..., sei lá, Aldeia Velha de Aldeia Velha mas isso não existe enquanto uma institucionalidade. É a ausência da Geografia dentro da própria ação do Estado. Isso não existe porque nós não convencemos. Porque se você for perguntar os conteúdos, se alguém for fazer uma pesquisa sobre um levantamento de dados,

de fontes de um município com certeza as pessoas vão consultar um historiador, mas não necessariamente, quando formos discutir a difusão espacial de um determinado lugar a Geografia não é apresentada porque não se faz presente.

- É, você começou a antecipar esse ponto dos conteúdos e na verdade ele é o terceiro item. Então, a gente pode aprofundar mais isso. Você já apresentou um pouco a sua visão sobre os conteúdos, agora, com base em que eles se definem? Como é que se chega a esses conteúdos pra aula? E você, especificamente, escolhe, seleciona conteúdos pras suas atividades, pras suas aulas. Em que base e como se dão essas escolhas?

- As bases ainda são muito pouco... não houve muito uma escolha né. Eu sou professor de Itaboraí a 4 meses, estamos em agosto de 2009. Eu trabalho lá desde abril 2009. Infelizmente, os livros didáticos ainda determinam o conteúdo, mas não é só o livro didático, também não vamos penalizar, há uma orientação mais geral dos parâmetros, das discussões e a gente acaba trabalhando, meio que seguindo ele né. É um equívoco que a gente tem que tentar reaver. É esse o grande problema, um outro detalhe é que esse conteúdo ele segue uma lógica. Partindo de uma lógica geral, ele é assim: partir de uma Geografia geral no 6º ano, no 7º ano Brasil, depois América Latina e América, depois mundo. Assim é no ensino fundamental. No ensino médio você já vai ter uma divisão por temáticas, abordando todos os temas da Geografia do ensino fundamental, mas por temáticas construídas. É assim, não vejo muita mexida, não vejo muito os colegas mexerem ou criarem um plano próprio. Até porque não vão ter a garantia de dar continuidade nos outros anos.

- Isso tratando dos conteúdos no currículo, de forma geral. E pra tuas aulas, aí é o seu momento com teus alunos?

- Não dá também pra ter uma forma definida de bolo, porque que é que acontece: eu dou uma aula na 502, lá no Odilon Bernardes diferente da que eu dou na 504 porque uma aula é um *feedback* né cara. A molecada, depende do grau de interesse que a molecada apresenta. Por exemplo, eu posso tentar administrar bem uma dificuldade, por exemplo, as turmas são cheias, né, a molecada muitas das vezes não se interessa pelos conteúdos e você acaba perdendo um tempo muito com a coisa da disciplina e com da auto-organização da sala de aula. A gente fez atividades, tem pensado, né, astronomia que é o primeiro conteúdo que a gente sempre opta, até por causa da Olimpíada Brasileira de Astronomia, a gente bota lá, tenta dialogar, tenta trazer o mapa, tenta fazer algumas dinâmicas, mas não é nada também que todo momento você vai estar fazendo isso. Até porque a a a ... você ser preso também, tem que ter um mínimo de conteúdo das provas fechadas, nos diários, acho que é um pouco por aí.

- E nas escolhas que você faz, qualquer professor faz, tem peso diferente a formação e a experiência docente.

- Tem. Com certeza

- Como isso bate pra você?

- Não existe. Isso é verdade. A minha formação, primeiro porque a formação, você pode ter uma boa formação teórica, geral e tal e lá na sala de aula você ter uma dificuldade nisso. Isso é verdade. Primeiro porque, eu tava lendo ontem uma entrevista, com Martin Ca??, comparando a educação no Brasil com a educação de Cuba. Aqui no Brasil, ele afirmava, que aqui no Brasil o professor aprende a lidar com a sala de aula já na sala de aula, ele não tem espaço de vivência, espaços de experiência, não tem espaço de atuação e de reflexão ali cotidiana. Ele pega os conteúdos de forma geral, aprende aquele, todo aquele conjunto de imbróglio e vai pra sala de aula tentar meio que isso. Então, ele aprende a dar aula dando aula. Não existe muito espaço de reflexão. Então, isso acontece, sim. E segundo, a escola ainda está muito atrás, do seu ponto de vista material, instrumental, midiático ainda está muito atrás dos avanços midiáticos. Por exemplo, você dá aula hoje pra uma certa molecada, a aula, ao menos, é uma aula que poderia ter sido dada, existem colegas, de repente até me inclua nisso também, que as minhas aulas de repente são feitas como a dos professores dos anos 70 e 80. Pela ausência de material, pela própria coisa que eu te falei dos 42 tempos que a gente dá, né. Eu não tô me me, de jogar não, da responsabilidade.

- *São as contradições, algumas delas inevitáveis, entre aquilo que carregamos de formação e o que se aprende quando o aluno nos desafia lá na escola. É isso que eu tô chamando da experiência. E aí, no ano seguinte, quando você trabalhar, às vezes, o mesmo tema diz: no ano passado já apanhei com tal coisa e esse ano vou fazer diferente, ou naquela turma lá eu apanhei e vou fazer diferente na outra. Por isso estou apontando pra fechar esse item dos conteúdos.*

- Sim e é verdade.

- *E agora que a gente já tratou, falou muito de Geografia. E a palavra aprendizagem?*

- Em que sentido?

- *Como é que ela bate pra você hoje, compreensões que você tem, debates na escola.*

- Olha, a questão da aprendizagem, a questão ensino-aprendizagem, né, ela passa pela idéia de que você, pra mim pelo menos, de que ela não é um todo, ela não é um conjunto totalizante. Alguns colegas que vão ali e apresentam o aluno tem que ter isso, isso, isso, isso. Eu penso que o aluno tem que ter o básico e saber dialogar com o restante e saber caminhar. Essa é a minha noção de aprendizagem. É, por isso que eu trabalho muito com a idéia de algumas coisas eu acho que o aluno tem que ter do conteúdo ali, por exemplo, em astronomia a gente tenta trabalhar, mostrar toda a questão dos planetas e tal, existe algumas coisas que ele tem que ter noção. Por exemplo, mínima: o Sol é uma estrela, não é um planeta; os satélites giram em torno de um outro astro, o Universo é uma coisa pra além da realidade do mundinho dele, que é uma coisa difícil de você fazer, que é muito abstrato. Muito abstrato mesmo. Eu trabalho por aí. Não sei se eu to contemplando a pergunta, porque a aprendizagem ela é muito...

- *Na verdade eu to jogando pra conversa. Às vezes, ela aparece como um tema da moda, os meios de comunicação falam dela, mas e os professores estão lidando como com essa história?*

- Eu trabalho com essa coisa do objetivo mínimo, o que é que eu quero ali? E o resto vira argumento. Principalmente, se você traça uma idéia, entrei na discussão do planejamento né. Você traça uma lógica muito geral, com muito conteúdo pa pa pa pa pa.

- *Você chama um conteúdo muito detalhadinho, fechado?*

- Isso não colabora, trabalhar com coisas muito pontuais. Que é que acontece: hoje a escola trabalha com coisas muito pontuais, não dá pra trabalhar a aprendizagem, meramente, com o conteúdo escolar.

- *Na entrevista com uma professora ontem, ela colocou uma coisa desse elemento que você está comentando, ela colocou a expressão: “insistir numa linguagem da Geografia”, numa linguagem que seja geográfica. Que está indo um pouco na direção dessa linha, que a própria pesquisa está indo pra isso também. Como é que a gente pode combinar uma aprendizagem que tenha como contribuição, nesse desenvolvimento, essa uma linguagem que é própria, que é diferente da linguagem da matemática, da língua portuguesa, da biologia, por exemplo.*

- A única coisa, aí é que tá o negócio, eu to lembrando um aluno que eu tive em 2001, encontrei com ele ano passado durante a campanha eleitoral e ele lembrou de um episódio que eu fiz, que era o seguinte. Era de pegar o mapa e pedir pra ele montar o mapa do bairro dele, depois eu tive com outro aluno e ele lembrou que eu pedi pra ele fazer um mapa dos times do campeonato brasileiro. O que ficou pra ele não foi o que eu escrevi lá “a Geografia isso ou aquilo, ou o território é isso ou aquilo”, mas os mapas que ele construiu. Que é o que a Geografia se apresenta e que é pouco, mas que é como se apresenta que é a coisa do mapa. O mapa ainda é a nossa linguagem pra fora. Eu acho perigoso essa coisa de uma linguagem geográfica específica. Acho que a professora não teve essa direção, esse objetivo, mas quando a gente começa a entrar, discutir uma linguagem específica da Geografia, que tenta dialogar com o aluno com o olhar da Geografia, não com o olhar da sociedade a gente aprofunda, que é a crise da Geografia enquanto ciência que não dá resposta ao todo, que utiliza não o método de discussão com a sociedade mas os métodos próprios pra discutir. Isso é cair no isolamento, cair no erro. Acho que pelo contrário, a gente precisa estimular o que a sociedade nos busca, por exemplo, tem um instrumento que poucos professores usam de ensino, mas que a sociedade aprofunda e por si só utiliza que é o *Google Earth*. Os professores de Geografia não dão aula utilizando o *Google Earth* e ali tem tudo: ali tem cartografia, noções de localização, você pode fazer aula de urbanização por ali porque tem possibilidade de planejamento, ou seja, a linguagem geográfica, se a gente for considerar de repente o que a professora tá falando, não está dando, sendo feita só dentro da escola, existe uma aprendizagem para além da escola e que a Geografia não está conseguindo se apegar disso, se apropriar disso. Eu acho que essa é a grande questão.

- *Aproveitar que você começou a contar casos e vou inverter o ponto. Para depois a gente continuar na sequência. Pra você contar casos, experiências que você passou como docente e que você pensou: pô, eu quero contar isso porque vale a pena, ou, essa experiência não foi boa e quero contar também para que não comentam o mesmo erro. Tem casos assim pra contar? Que te encantaram. Você falou de uma que deixou marcas no seu aluno. Alguma deixou marca em você? – Gosto de lembrar disso que eu fiz! E se alguma deixou marcas assim, não quero fazer isso de novo.*

- Vamos lá. Marca positiva? Marca positiva foi essa de fazer a questão do mapeamento dos bairros né. A dinâmica é a seguinte: você chega na primeira aula do ano, aquela aula que não tem muito o dar ainda porque você está se apresentando, entrega uma folha pro aluno, em branco e pede a ele pra desenhar a cidade ideal dele. Principalmente, no 6º ano de escolaridade. Pede a ele pra fazer um mapa da cidade ideal dele. A molecada não vai entender muito, e tal, mas vai fazer. Vai sair coisas legais. A princípio você vai com ele, ele vai produzir um mapa onde ele vai botar *lan house* né. Na época quando eu fiz em 2001 não tinha *lan house* ainda, agora é uma prática. Eu fiz mais recentemente. Então,, muita *lan house*, muito Mc Donald, pouco hospital. Mas acho que isso já é legal, você traz o garoto e depois pergunta: nessa cidade ideal, se as pessoas ficarem doentes, agora com essa história da gripe suína você pode introduzir isso. Se faltar, ficar doente pra onde a pessoa vai? Aí o aluno já começa a discutir, a mexer a olhar. Depois você criar um *interlink*, pode fazer uma coisa mais padronizada com saída e entrada da cidade, onde todos vão ter que discutir a combinação. Por exemplo, a minha cidade não tem uma plantação, mas a do colega tem, aí você pode fazer o grupo discutir. Essa segunda parte a gente não conseguiu avançar muito em todos os lugares porque aí já entra numa dificuldade que é a própria criança que é de interagir, ela com o outro. As crianças tem dificuldade de interagir e a possibilidade de dispersão é muito grande, mas foi uma experiência muito boa que fizemos numa escola muito boa, particular, no NEGEP. Essa foi uma idéia muito interessante. E ficou a marca porque um aluno comentou, outro aluno comentou.

- E você fez outras vezes? É uma marca que não foi só com esses.

- Fiz outras vezes. Pedir pra eles desenharem a cidade ideal. Outra coisa também interessante é tentar fazer o caminho da casa deles à escola, mas aí, foi bom mas não é o ideal porque ele faz o caminho mas ainda não tem dimensão de tamanho na cartografia, mas é uma atividade que dá pra se aproveitar. Outra atividade muito interessante, mas ainda é limitada porque a gente ainda não tem, infelizmente, o futebol no Brasil ele é visto como novela, não como arte. Os comentaristas não tratam o futebol como novela, você vai discutir que Ronaldinho hoje foi, se machucou, que está com a mão quebrada, que a torcida do Flamengo vaiou ele e tal. E não como uma estratégia de um controle dentro do campo, onde você tem, praticamente, uma guerra e uma arena, e não tem também uma discussão do que é que reflete, do que movimenta o futebol como é, como uma regionalidade. Você não tem discussão disso. A gente tentou fazer uma dinâmica que era a seguinte. Era pegar um mapa do Brasil e cada aluno ou um grupo de alunos, fazer a difusão dos times conforme os seus estados e regiões. A gente pediu pros alunos fazerem os mapas. Alguns saíam meio engraçados, né, saia a região norte pequenininha e o sudeste grandão porque tinha o maior número de times. Legal até aí, mas a gente nunca conseguiu discutir que São Paulo tem 7 ou 8 times no Campeonato Brasileiro atual, não sei quantos times são, o Rio de Janeiro tem 3, tem 2. Na verdade compõe o eixo central da megalópole né. Porque tem, é grana que tá correndo por ali. A gente não consegue discutir, não conseguimos fazer isso, mas é uma atividade também interessante que você passa a pensar a atividade. O conteúdo de Astronomia a gente teve experiências muito legais. Fazer teatro dos astros e essa coisa toda, mas assim, tudo depende do envolvimento que você tem com os alunos. Não vejo que nenhuma dinâmica pra fora seja ruim. Porque, sei lá, eu também sou um professor novo.

- *E alguma coisa que você fez e ficou chateado, triste: Pô eu planejei, fiz isso e não deu certo?*

- Não. Quer dizer, sai triste porque a turma não deu a correspondência, mas não acho que a atividade não tenha que ser feita não. A vida de professor é assim mesmo cara! Tem que, é senão começa a dizer: a não vou fazer isso que não dá certo com meus alunos. E tal, você já começando a entrar num processo de... é o banzo do magistério, tá começando a ficar doente com a profissão. Você começa: a não vou fazer as coisas porque não vão dar certo, eu não estou nesse espírito ainda. Não é demagogia não.

- *Nesse espírito, voltando ao item pulado. Se você tiver que conversar com alguém a respeito das condições, das características pra ser um bom professor.*

- Olha, é difícil porque, ser um bom professor de Geografia é igual a música, tem a embocadura, tem o cacoete, né, e a coisa mais difícil de um professor, quero trabalhar daí pra depois partir para o ideal, não existe um modelo ideal. Não existe um modelo ideal, você pode ser um bom professor na universidade e não ser um bom professor na 5ª série. Embora eu ache que tenha melhor condição de trabalhar com níveis já de adultos do que com as crianças. Isso é o que observo, uma autoavaliação minha. É, primeiro, planejamento é fundamental porque o planejamento ele ajuda. Principalmente, quando você tem, a escola não atrai muito, então, você tem que ter tudo planejado pra você poder desenvolver. Dois interação com seu aluno. Interação mesmo. Tentar interagir de forma não autoritária, não impositiva. Reflexão sobre o lugar. Se estou trabalhando com ensino médio, ensino médio, é discussão sobre o aluno onde interage. E quarta não tem como você ter um professor que não tenha formação e domínio do que está sendo apresentado. Senão você vira artista, não um professor. Um professor que não tem formação também. Ser professor não é um mero, não é um mero animador de sala de aula ou de aluno. O professor tem que ter conteúdo também.

- *Agora eu vou aprofundar um tema com você e esse tema eu não estico não. É, você valorizou o planejamento. Não tem sido comum nas entrevistas a valorização do planejamento. De onde vem essa idéia?*

- É, isso vem do seguinte cara. Eu não sou tão planejado como eu falei aqui, né. Não sou não, pelo contrário. Até porque o dia-a-dia impede a gente de vir, mas eu sou filho de professora, eu tenho uma irmã professora, né, namoro uma professora, vivo com professores, então, a gente dialoga. Um dia conversando com minha mãe ela falou. O que tem de diferença, na visão dela, de repente é a visão de uma profissional de uma outra época, o planejamento faz muita diferença, porque se você amarra. Se você chega planejado você tem você chegar, você tem o que oferecer, você tem o que envolver, você tem algum objetivo. Não vou dizer que seja aquele planejamento montado, com todos os objetivos, habilidade

- *Não a formalidade.*

- Não a formalidade, mas uma como uma coisa bem contada, o problema é que hoje os professores, e eu me peguei fazendo isso, por isso que estou falando em planejamento. Ele não planeja, quem planeja por ele é o livro didático, entendeu. É o livro didático porque ele vai ali, abra o livro na página tal e faça isso, porque...

- *Como se ele pudesse eximir-se da tarefa.*

- Exatamente. Eximir-se da tarefa. Eu dei aula pra militares um tempo. Um pré-oficial as aulas, necessariamente, tinha que fechar, eu tinha 1h30m pra terminar um conteúdo inteiro que não podia deixar para outra aula. Então, você tem que ser muito cronometrado. Infelizmente, no ensino médio, no ensino fundamental a gente não consegue isso ainda, mas é um desafio cara, é um desafio. Minha aula ainda não chegou a esse patamar, mas eu acho, mas as vezes que eu consegui me planejar bem elas saíram melhor.

- *E o fato de ter ido dormir de madrugada planejando?*

- Difícil. Porque você tem que dar, tenho colegas aí que tem que dar 40, 50, 70 aulas. Dificulta muito mesmo. Salários baixos.

- *é que quando chega nesse ponto do planejamento, um item que a gente acabou discutindo na parte inicial. Que o volume e as condições de trabalho influencia muito nas escolhas dele, no seu modus operandi vamos dizer assim.*

- Claro. Por que ele vai se adaptando. Eu ainda dei sorte. Tô falando para você que eu peguei 5ª série e tenho 24 turmas. Dão seis lá, mais 15. São 21 turmas só de 5ª série. Então, o que acontece, o meu planejamento, que é peculiar e que é limitado pelas minhas condições gerais, isso é uma autocrítica que eu to fazendo, até porque, às vezes, é o livro, já peguei as turmas andando em alguns pontos. Eu trabalho com 3 livros didáticos e nesse segundo semestre eu vou acabar com um dois deles, vou trabalhar com um só e vou tentar uniformizar tudo, me ajuda. Mas e o colega que tem 70 turmas e que dá aulas no ensino médio?

- *Com todas as séries...*

- É não dá. Nas 7 séries não dá.

- *... eu quis provocar mais isso porque há momentos em que a idéia de planejamento, ééé, professor não consegue pensar no planejamento como uma certa preparação pra ação, só pensa naquele quadrinho da formalidade da aula da didática. Não é esse o pensamento na área educacional que cabe ao professor ter cotidianamente. Pelo menos na minha visão, como você foi um dos primeiros que elencou esse item da condição de ser um bom professor esse item do planejamento então, eu insisti nele. É, bom, estou contemplado.*

- Isso não quer dizer que eu tenha, eu tenho dificuldade de tempo também.

- *Mas eu entendi que é um esforço de tornar-se, o professor não está pronto, como você disse, mas nesse esforço de tornar-se, vamos dizer assim, eficaz e eficiente. Pressupõe-se esse cuidado. Quer dizer: há ferramentas e há ações que cabe a mim procurar fazer pra essa melhora, vamos dizer assim, que vai não vai estar dada, que ninguém vai fazer por ele, por mim. Pra ser mais eficaz o livro didático pode “planejar” por ele, mas não vai garantir que ele dialogue de fato com os alunos, ainda mais na perspectiva que você falou que é de dar objetividade à sociedade e não ficar ensimesmado na ciência. Entendo que é um esforço. De tornar-se bom, que não tem garantia nenhuma de sucesso, mas tem intencionalidade no caminho não é! Essa forma de trabalhar com pesquisa e com entrevista, está colocando em diálogo uma pesquisa acadêmica, que é o meu*

projeto de doutorado, é uma pesquisa acadêmica que problematiza o ensino de Geografia, mas que eu tenho discutido com todo mundo – coloca em relação dois profissionais e dois campos de ação profissional distintos, melhor dizendo, que é o da universidade, da pesquisa acadêmica e da escola básica, que tradicionalmente, se vê distante e não se relacionam. É como se na ação profissional fossem ações restritas e de profissionais diferentes, mas a idéia do projeto, quando estou dialogando com você, na verdade estamos pondo em diálogo isso. Como professor de escola básica como você vê essa relação e que expectativas se cria em ter o professor da escola básica envolvido com pesquisa acadêmica e vice-versa?

- É interessante. A sua perspectiva é interessante. A perspectiva da sua tese, ela é positiva porque ela tenta interagir, cabe e é um limitador, eu tenho, não tenho, essa dicotomia pra mim não é tão grande porque eu trabalho na universidade particular e trabalho na escola na ponta. Por um lado eu sou cobrado, não posso ser cobrado de não se acadêmico, ter meu chão na prática ali, e por outro o chão da prática eu não fico só na prática e não reflito sobre ela porque a universidade me puxa, ela me leva a escrever material, a ter outro olhar, uma outra reflexão. Mas isso acontece com a maioria dos professores. A Geografia pensada de um jeito na universidade, e na prática dada de outro. Como poderíamos fazer? Isso aí passar por uma redefinição da educação no Brasil né. É, o professor ainda visto como uma reprodução, como reproduzidor de conteúdo e não como um agente de pesquisa e de ação. Os governos municipais ainda tratam assim. Por exemplo, a prefeitura de Itaboraí não estabelece, ou estabelece pouco ou nenhum projeto para que o professor realize uma pesquisa dentro da sala de aula ou junto à comunidade em que ele está. Não tem esse contato, não existe parceria para que os professores façam cursos de pós-graduação, nem estímulo, né, para que ele venham a crescer. Apesar de que tem o simpósio organizado pela prefeitura, mas é uma iniciativa deles, isolada, pontual mas que não é o geral da educação. É, então, se torna difícil, além do salário baixo. Você tem que se virar nos 30, o professor cada dia está se aproximando mais daquela coisa, ele é horista, mas é 40 horas de peão mesmo, tendo hora pra entrar, hora pra sair. Isso dificulta. Se tu pensar assim, uma escola onde você tivesse o professor com outros patamares, não sei eu posso falar, tivesse um salário maior, trabalhasse em uma, no máximo duas unidades escolares. Trabalhasse com uma carga máxima de tempos semanais na casa dos 24 tempos, tivesse mais 16 para pesquisas práticas ali, planejamento e pesquisas práticas. Isso lá na educação básica. Até porque os países que cresceram com educação, eles cresceram lá na educação eles eram mais bem formados. Na Coréia do Sul o professor da escola básica ele ganha mais do que o professor universitário. Mas também eu tem uma formação similar ou até superior a de alguns professores universitários. Não tem estímulo, nós tínhamos que ter isso, dar aula no máximo 24 aulas, no máximo, tendo mais tanto de pesquisa, de reflexão. O professor pra lecionar na universidade deveria ter algum vínculo com a escola básica.

- Isso se tratando de formação de professores!

- Isso. Formação de professores. Como é que você vai, você dá aula na FFP, como é que tu vai dialogar na formação de um professor se você não tem um diálogo com a ponta, não tem

relação lá com a ponta. É aquilo que eu falei, a aula não é só conteúdo. É interação, planejamento e reflexão sobre o lugar. Se você não tem reflexão sobre essas coisas fica difícil.

- Na verdade esse último ponto nós, estamos no caminho de explorar esse primeiro encontro que é um encontro de apresentação e de questões gerais da pesquisa né. É, a intenção, aí coloquei essa questão dessa relação aqui, pesquisa acadêmica com o professor da escola básica porque o meu desejo é reunir todos os entrevistados num grande grupo de debate um dia. Tornar o ponto forte de dialogar com os professores e colocá-los discutindo e observar o debate. Na medida do possível estou sondando qual é a predisposição dos entrevistados para esse momentos. A segunda entrevistas eu pretendo que seja um aprofundamento desse primeiro momento. (...) Você quer colocar mais alguma expectativa quanto a esse projeto.

- Como eu te falei. A sua iniciativa pra sua tese, ela é interessante. Agora a gente tem que trabalhar isso nas outras coisas, sair. A sua pesquisa precisaria virar alguma coisa que a gente transporte pra fora, um vídeo dos professores que estiveram nessa história, sei lá.

Continuação da conversa.

Pelo fato de cursos de Geografia fechando nas universidades particulares.

- Os cursos estão esvaziando.

- Os cursos estão esvaziando cara. E não é porque o curso está esvaziando por si, eu tenho discutido isso com meus alunos, tá perdendo interesse, as pessoas comuns estão perdendo o interesse pela Geografia, pelo que se fala que é Geografia, não pela Geografia. Por exemplo: se fosse assim o *Google Earth* não estaria arrebatando, os problemas ambientais não estariam se destacando, mas a gente não consegue se afirmar.

- É, mas estranhamente, o conhecimento geográfico, é, ele está disseminado. Informalmente, ele está disseminado.

- Mas não com nosso nome, com nossa cara. Por exemplo: ele é disseminado porque são temáticas gerais da sociedade, mas que a Geografia não se coloca e não se apresenta. Então, o conteúdo. Vi um professor uma vez falar: a Geografia discute, o estuda o todo, habilidade de todos os lugares, e está em dificuldade porque ela não é é... tem um filão dela que ela não consegue abocanhar. Acho que isso é difícil A gente precisa ter uma coisa mais fechada, conversei isso até como o Marquinho, isso a muitos anos, definir o conceito central da Geografia, o conceito não pode ser só aquela coisa da relação sociedade natureza, ou então, de sistema de objetos e sistema de ações, tem que ter uma concretude, mais clareza pra o não geógrafo e pro geógrafo. Por exemplo, os cursos de formação de bacharel em Geografia. Você se formar bacharel em Geografia é o nada, é nada, o cara faz o que. Por que nos falta a base comum de tudo.

- Até porque ele é o bacharel com foco numa especificidade. Ele é o bacharel planejador, geomorfólogo e perde a noção do conjunto.

(...)

- Na Geografia começamos a falar do geógrafo-educador. Há quem pense que isso é uma proposta populista, que pra ficar bem com os estudantes falamos do geógrafo-educador.

A formação do geógrafo é única, não importando se ele será o geógrafo educador e atuar em outros campos. Há quem chame isso de populismo barato. Há é outra concepção mesmo. Eu penso que, da mesma maneira que médico é médico e ninguém discute que o cara não seja médico, independente de que ele seja, ortopedista, anestesista ou clínico geral. Não é. Por que não o geógrafo ser geógrafo e ele consegue trabalhar com clima, dar aula onde ele quiser, na educação básica ou na universidade, ou dar consultoria e desenhar mapa, trabalhar com tecnologia de informação.

- Exato, mas o que acontece – e essa é a questão? Você criar habilidades dentro da Geografia. Você começa a regulamentar a profissão. Ela é regulamentada mas fechada. Eu não tenho grandes debates como vocês na AGB. Por exemplo, o cara é geógrafo habilitado em climatologia, ele vai começar a produzir um referencial, uma tecnologia que o cara não vai ser aquele que foi pescado. O cara que se aprofunda num tema é o cara que foi pescado pelo professor da pesquisa na graduação. O cara foi pescado, ele não teve o direito de optar.

- Tem o outro problema que é o sonho das áreas de especialidades virarem ciências independentes. A geomorfologia e a climatologia.

- É um medo que a Geografia tem, mas que está se tornando realidade.

Transcrição da Entrevista - Professora Lisa

- Entrevista por pautas, em que apresento alguns temas abertos e os comentários correm livremente, conforme a intenção e vontade do(a) entrevistado(a).
- *Bem, após esse breve resumo da pesquisa e do processo realizado, vamos para nossa conversa. A entrevista tem inicialmente, alguns itens ou tópicos, os quais eu apresento e a idéia é que você discorra sobre eles à vontade, da maneira que você achar mais interessante. Primeiro é uma apresentação – como é que você professora se apresenta, segundo teremos dois pontos falando de Geografia, dois pontos falando de algum tema de educação e depois é contar história, “causos” e histórias de professora que você tem pra contar.*
- Eita nós!!
- *Você já havia respondido por email que concorda em participar da pesquisa, mas como tive que preparar o documento do comitê de ética pra Prefeitura do Rio, eu trouxe um termo de compromisso pra você assinar também. E o primeiro tópico é esse, uma apresentação. Como você se apresenta, nome, trajetória, a formação, tempo de experiência e sua avaliação disso.*
- Meu nome é Lisa, eu me formei pela UFF em 1996, mas antes já dava aula, mesmo no período que eu tava estudando na UFF eu já trabalhava com ensino médio e fundamental em escola lá em Niterói mesmo. Antes disso eu já trabalhava com educação infantil desde os 16 anos.
- *Você fez magistério também?*
- Não. Quando eu tinha 16 anos eu fiz um concurso pra uma escola que tinha perto da minha casa, o Batista Shepard eu entrei como professora auxiliar, né, aí não precisava ter o magistério, só o segundo grau mesmo. Então, quando eu entrei na faculdade já trabalhava nessa de educação infantil, depois quando eu tava no 4º período da faculdade comecei a dar aula de Geografia. Na época tinha umas licenças que você podia dar aula, tinha umas artimanhas que você entrava com um processo pela Secretaria de Educação pra uma autorização provisória, enquanto tivesse rolando o processo. Comecei a dar aula em 92 pra 93 no ensino médio.
- Eu entrei em 92 e comecei a dar aulas em 93. Entrei no primeiro semestre de 92. Trabalhei lá em Niterói com o ensino médio, no Rio, quando eu me formei fiz logo o concurso pro Estado. Comecei a trabalhar no Estado em 97, depois a Fundação Osório, lá com fundamental. Trabalhei em algumas escolas particulares do Rio até que eu me casei, vim morar em Arraial. Aí abriu concurso aqui pro município de Arraial, fiz, desde então, tô trabalhando aqui no município, em 2004, só com ensino médio. O Estado eu pedi transferência pra cá. No Estado eu trabalho com o fundamental e médio, inclusive é a primeira vez que eu começo a trabalhar também com EJA. Trabalhar com EJA à noite foi a primeira vez aqui no Estado. E atualmente, trabalho também numa escola particular em Cabo Frio, que é mais voltada pra arte e educação, uma escola muito legal pra se trabalhar, eu gosto bastante, tem uma diretriz melhor pra se trabalhar, tem um foco

melhor, uma direção mesmo. Não me sinto tão perdida quanto me sinto, às vezes, no Estado, que eu acho assim, terrível.

– *E uma avaliação dessa trajetória, como se sente.*

– Olha, vou dizer. Não tenho o mesmo pique, o mesmo ânimo e as mesmas ideologias que eu tinha no início não. Sinto, às vezes, estar andando em círculos e sem chegar a lugar nenhum, não vejo crescimento dos alunos e isso me desmotiva demais. Como eu falei, nessa que eu trabalho em Cabo Frio eu ainda tenho liberdade, material e tudo pra trabalhar de outras formas e ainda tenho satisfação, agora no Estado eu tenho satisfação pra trabalhar não, nenhum. Até o ano passado era algo que eu ficava muito bem, né, mas eu não sei, os alunos, não sei ficando assim mais velhos, o quanto é difícil passar pra eles essa questão do interesse mesmo, pelo que está ao redor. Não sei se é do meu lado que não consigo mostrar pra eles a Geografia mesmo, o quanto pode ser importante pra uma mudança da vida deles, até prever o futuro... né que a Geografia, às vezes, pode proporcionar isso, ou se, pelo fato assim de trabalhar, à noite, estar mais cansados e desmotivados também né!

– *Só pra aproveitar o contraponto, você tem uma avaliação sua, sobre a diferença que faz trabalhar aqui e estar na metrópole?*

– Sim. Tem as diferenças, por exemplo, das principais você não tem a questão, quando eu trabalhava no Estado lá, você não tem o tráfico tão presente na sala de aula como era e que te gerava medo de enfrentamento com os alunos, né. Então, era algo assim, que você sofria muitas ameaças; por outro lado, outra diferença que eu posso ver grande aqui é que o trabalho de campo aqui, pra mim é mais fácil. Muitas aulas eu posso, simplesmente, sair daqui e: – Olha, vamos lá pra baixo, vamos na praia ou vamos subir aqui o morro, sem medo. Coisa que na metrópole eu tava presa dentro de uma sala de aula, eu não conseguia viajar com eles de nenhuma outra forma que não fosse o que eu pudesse tá mostrando ali entre as 4 paredes.

– *A tua condição me oferece explorar e ver essa diferença. Pra fechar esse ponto, pra gente ter uma noção de em que condições você trabalha: quantas turmas, volume de alunos... pra gente ter uma noção do volume de trabalho que você tem hoje.*

– Eu tenho, 22 turmas, acho que é isso. Já tô perdendo as contas, tem que parar: é estado, é município, particular né.

– *O Estado são quantas?*

– O Estado, é até uma coisa que me leva à desmotivação desse ano é que, simplesmente, as turmas aumentaram muito o número de alunos. Eu tenho turmas com 50 com 60 alunos e eu não consigo dar uma aula com turmas de 60 alunos, né. Pra mim parece que eu vou colocar alguma coisa no quadro apenas pra decoreba.

– *São quantas turmas que você...*

– São dois tempos só que aqui são 16h e tal. E aí é a mesma coisa. Como trabalhar, se bem que a prefeitura o número é menor de alunos. A gente tem turma de 35, 40, né, então, ainda são turmas grandes, porém você ainda consegue trabalhar com pouquinho melhor, até porque eu

trabalho aqui à noite. E à noite nunca são turmas assim tão cheias.

– *Tá. Você quer colocar mais algumas coisa?*

– E talvez faça diferença do particular que é que eles tem um limite de alunos pra 25 em sala. E pra trabalhar Geografia com o número melhor, turmas de 15 alunos é uma delícia.

– *Eu tô satisfeito com sua apresentação. O segundo ponto, é esse tema aqui. Que a Geografia escolar, ela contribui e pra educação das pessoas. Bom, quais são as concordância que você tem com isso? Essa frase, essa idéia, essa frase: a Geografia da escola contribui para a educação das pessoas. Há concordância, isso justifica a presença dela na escola, à medida que a gente tem uma Geografia presente em todas as reformas educacionais do país? A séculos que tem Geografia na escola. Então? A idéia é que ela contribui, mas como é que se justifica isso, se você concorda ou não? Como é que você pensa.*

– Concordo. Sem dúvida né. Aliás, é o motivo de eu ter escolhido uma disciplina assim porque era algo que batia com as ideologias que eu tinha na adolescência que eu queria mudar o mundo e acreditava na possibilidade de mudar a partir de algum lugar e que seria através da Geografia e no que que ela pode ter de específica. É isso né? Eu me lembro até um pouco assim, de Ruy Moreira falando: “A Geografia é superciência”, né, porque ela, realmente, ela acaba entrando em todas as disciplinas. Eu, às vezes, quando estou dando aula de escala eu tenho que dar aula de matemática, de física, você acaba tendo que ir em todas as outras disciplinas. E o que é te leva a ser, justamente, só Geografia? Do que ela pode contribuir mais, que é até uma diferença que eu faço em trabalhar no Rio de Janeiro e aqui. Por exemplo, por que não, nesta escola aqui. Você olhar pela janela você tem a prefeitura e ao lado a Câmara Municipal. Eu não tenho essa presença, esse tão fácil acesso como eu tenho no Rio né? Então, eu posso participar junto com eles, junto à vida política do município deles, as mudanças que eles podem atuar, diretamente, e isso indo até a sessão da câmara. Dizer: vamos lá assistir à sessão da câmara, vai ter isso, porque que é importante ou não, o que que modifica a sua vida, então, posso dar essa esclarecimento pra eles, o que que isto vai estar participando da vida deles, o quanto vai tá alterando. Eu tenho muitos alunos pescadores, eu sei que muitas vezes eu posso aprender muito mais com eles sobre clima, sobre correntes sobre outras coisas do que eu posso ensinar; mas também, por que não ver outro lado do ambiente, algumas coisas do que eles podem estar preservando dos peixes. Aqui tem uma discussão muito grande – Ah, tainha com ova! Mas por que, às vezes, a gente também pode estar levando: não, não vamos pescar nesse período, vamos tentar fazer um estudo, elaborar, tentar formar, ter associações mesmo deles. Aí, não sei se tô me perdendo, que que era mais.

– *Fica tranquila.*

– Não. Era pra direcionar porque fui indo pra outro lado. Pra educação das pessoas, sobre o dia-a-dia mesmo, das modificações, de como organizar o espaço delas mesmo né. Acho que é muito importante deles poderem estar entendendo o papel, aqui em Arraial tem muita dificuldade de entenderem qual é o papel do legislativo e qual é o papel do executivo. É muito fácil eles chegarem pro vereador e pedirem pra botar luz na rua deles né. Porque aqui é tudo

assim bem próximo, então, às vezes, mostrar pra eles os outros caminhos que eles podem fazer também, de mudanças. É.

– *E esse último ponto. Quer dizer, se a gente marca a educação das pessoas, marca como, que nos distingue dos outros componentes curriculares? Que seria mais ou menos no que você se diferencia dos outros professores nesse processo. Ou como que a aula de Geografia se diferencia da aula dos outros professores.*

– No que que ela pode ser diferente em relação às demais? Primeiro isso: eu posso trabalhar todo o meu entorno aqui com eles né! Porque as outras, eu acho que estão bem limitadas. Apesar de eu buscar, às vezes, muitas contribuições juntos né. Então, eu acho que em primeiro lugar a questão da nossa paisagem mesmo, de conhecer a própria região deles, do que que eles tem aqui, o que coloca eles como sendo de Arraial do Cabo. Então, a primeira coisa de fortalecer isso dentro deles, e só eles conhecendo o próprio espaço é que podem determinar o que é que vai mudar ou não.

– *Quer falar mais? Sobre a seleção dos conteúdos. O tema é esse, a seleção de conteúdos. Tem muita coisa. Você dizer se escolhe, se não escolhe, é importante não é importante, é eu escolho com base em que. Então, é isso.*

– É, conteúdo assim, acho que, de determinar pra cada série, eu acho que quando chega assim, 7a e 8a, no caso, eu muito sou guiada mesmo pelo livro didático. Porque se existe a imposição da escola de ter o livro didático porque a gente escolhe, então, não tem como você, às vezes, fugir daquele programa ali que tem que ser dado. Senão no final do ano você é cobrado pelos pais porque que não foi dado aquilo ali. Claro que muitas coisas eu consigo tirar e muitas outras acrescentar. Eu procuro não deixar, assim, o conteúdo tão fechado em sala de aula. Por que? Muitos alunos, às vezes, trazem curiosidades ou temas que são, a Geografia pode abordar aquilo ali, dar esclarecimento pra eles, então, aquilo lá acaba se revertendo numa aula. Então, aquilo que eu estava completamente programada pra fazer, acaba ficando de lado pra atender os interesses deles na sala de aula. Atualmente, eu gosto, assim, muito de trabalhar, por exemplo, com 5a série, 1o ano até. Porque, sendo uma série inicial acho que o primeiro contato que ela vai ter mesmo com a disciplina separada com sendo Geografia. Então, procurar identificar com eles o que eles vivem no dia-a-dia que já é Geografia, né, pra eles identificarem aquilo ali pra ele poder seguir. Então, gosto de trabalhar muito os mapas, aprenderem a fazer leitura de mapas mesmo. Porque uma das coisas que identifica a Geografia, pelo menos na cabeça deles. Se você perguntar: o que é Geografia? Ele só vai dizer que é país, capital né. Isso só é Geografia pra eles. Ah, eu sei todas as capitais! Eu sei. Tenho alunos que cobram até hoje: quando é que a gente vai estudar as capitais? Mas já que as capitais, os países, o primeiro contato com que eles vão ter com isso, por que não dentro de um mapa, por que não aprender a fazer a leitura do mapa? E buscar também ler com eles, muito assim, paisagens né! Gosto muito de trazer fotos, análise de cidades, ou de outras imagens e eles ficarem buscando, ali dentro, quais são os elementos, porque que eles existem ali ou não, é, já nessa escola de Cabo Frio, como é muito arte e educação, levar muitas pinturas, quadros também que eles podem identificar como paisagens urbanas, rurais, quais são as modificações que vai tendo ali. O que afeta a eles no dia-a-dia. Não sei se...

- *Você está falando de uma escolha que é, de um planejamento geral de um curso ou de uma aula específica? Eu queria que a gente pudesse diferenciar. A escolha de conteúdos de quando a gente planeja, sei lá, um bimestre ou um ano inteiro ou pra uma série da escolha de uma aula em si.*
- Não, eu coloquei de um ano inteiro. O que vai ser numa série. Porque assim, de um ano inteiro, se eu vou trabalhar América, vou trabalhar América na 7ª série porque o livro também me diz que a América tá ali na 7ª né.
- *Com relação a esse planejamento geral, é uma escolha sempre pessoal? Tem momentos de você trocar com alguém, de uma equipe de Geografia, ou você é a equipe de Geografia?*
- Depende da escola. Estado e município eu sou a equipe, tá. Particular, nessa escola, eu tô o tempo todo trocando. Então, por exemplo, eu sento com o professor de Ciências, o Fábio né: Olha só Fábio, tem esse assunto aqui, eu acho que é melhor você abordar pelo lado da Ciências do que deixar pelo lado da Geografia. Os planetas por exemplo, pra ficar mais claro. Eu acho legal que fique só do seu lado, né, e eu possa trabalhar mais a questão de escala, dos mapas. Aí eu posso enfocar, ter um pouco mais de tempo pra esses outros lados do que querer abordar muitos outros temas e ficar superficial em todos eles. Então, lá eu tenho uma troca maior. Aqui não. Toda hora um, sai um professor, entra outro professor. Na verdade só eu que tenho Geografia, não tem mais ninguém. Não tem nem contato com outros professores. Aqui nessa escola tenho contato com a outra professora, mas sou eu que passo pra ela o planejamento. O que fazer. E só com a de Geografia, não tenho contato com das outras áreas.
- *Não esa articulação de planejar?*
- Não tem. Na particular eu tenho, mas é muito mais do acesso que até o professor pode te dar. Porque não sempre os outros professores aceitam você tá dizendo: ah, vamos trocar isso aqui, ali, porque às eles entendem como isso sendo mais difícil. Eu acho que é muito mais fácil! Né? Quando você consegue abordar um mesmo tema por várias óticas, né, mas eu vou chegar pro professor de História e vou falar: – olha só, acho que você é que tinha que falar sobre indústria. Mas ele não vai falar sobre indústria. Nunca vi um professor falar sobre indústria, mas eu preciso que ele saiba sobre indústria pra ele saber identificar o que modificou ao redor. Então, eu acabo ensinando indústria. Na... –
- *Essa ausência do quadro de professores, ela é, acabei te cortando. É porque é só você de Geografia ou a dinâmica da escola, a coordenação pedagógica não faz isso.*
- Ela tenta puxar muito o trabalho. Acontece que não tem muitos momentos de encontro. Os professores hoje em dia, é aquele horário. Então, você não tem horário de encontros, onde você possa trocar. Você só tem o horário do recreio e nem sempre é o recreio no mesmo dia do outro professor. Nessa outra escola de Cabo Frio, por exemplo, segunda-feira agora já marcou. – Não, a gente tá precisando se encontrar, vamos marcar pra fazer projetos juntos, então, muitas coisas eu trago, levo pra eles. Por exemplo, esse ano eu tava trabalhando com 5ª, 6ª série a elaboração de um livro de aventuras. Eu pedi ajuda à professora de português, pedi ajuda à professor de Ciências. Eu fiquei com a coordenação e no fim, fiquei assim, como projeto todo! É um projeto que ficou assim, super bonito né. Acabou que eles escreveram livros lindos, né, e vivenciando a

história, fazendo personagens – contando desde a viagem dele pelo mundo, onde ele nasceu, então, abordando vários temas que eu queria trabalhar com eles de clima ou de migração, sobre os continentes, formação, vegetação, tudo. Só que acabou ficando um trabalho tão grande, onde antes tava sendo dividido em várias áreas e todos os professores, de repente, não puderam estar dando essa ajuda ali. Aí eu acabei engavetando ele pra esse ano, deixei ele só do ano passado quando finalizou. Entendeu, mas vai ficando assim, acho que é mais a questão do tempo. Eu mesmo me culpo. Pelo número de alunos que eu tenho hoje em dia, de turmas que eu tenho hoje em dia, às vezes, quando vai marcar uma coordenação eu já fico. – Ai! Não quero, quero ir pra casa!

– *É certo. Fica no esgotamento. Agora, quando você decide que vai dar uma aula, amanhã, ou a aula hoje. Você decidiu. Tem um planejamento mas ele é genérico. Então, minha idéia é que na aula específica em que é você e o aluno que vai dialogar, você escolhe um assunto. Eu queria que você comentasse como é que você escolhe, como é que você decide, de uma semana pra outra, ou de um dia pro outro, qual vai ser o tema da aula e como é que eu vou tratar? Como é que você decide, com base em que você decide. E se você tem... comentar primeiro isso. 24m01s*

– É, primeiro já faço aquele meu planejamento pelo menos dos conteúdos que eu tenho que abordar pro ano, né. Então, dentro deles depois é que eu vou planejando as minhas aulas. Não sei se é esse o ponto.

– *Pois é. Quando você decide: – Ah! O assunto vai ser X. Pode até usar exemplos. Por que é que esse assunto X é Geografia? Assim, com base em que que você toma a decisão. – Vou decidir por indústria. Pode até continuar que eu te cortei na hora. Como é que você decidiu que tinha que falar de indústria? E que esse assunto era Geografia.*

– Olha, diferente do que eu aprendi na faculdade, diferente dos meus primeiros anos de aula, eu acabei decidindo o que era Geografia pra mim de forma meio intuitiva e na prática e na porrada. Não é? Um pouco assim. – Eu não posso, simplesmente, mais abraçar o mundo, querer que dar aula de matemática, de física e de história pra poder chegar ao meu conteúdo. Então, que é que é Geografia pra mim? E eu decidi, né, diante claro, de outras leituras, de outras coisas que vim a fazer, que o meu enfoque, de maior importância que eu podia dar pro aluno é que ele conhecesse o próprio espaço dele. Fazendo leituras de paisagem, tudo que tivesse relacionado pra isso, que fosse prático e que eles pudesse tá visualizando, eu acho que despertava o interesse maior dele e era o lado que eu queria caminhar. Então, foi algo assim, decidido depois de anos né. Porque nas escolas que eu trabalhava antes eu já chegava lá com conteúdo pronto, tinha que ter aquilo ali, e agora eu tenho uma abertura uma sensibilidade muito grande pra isso. Então, agora, já que eu posso decidir, eu tenho escolhido muito mais esses caminhos que envolvem muito mais a cartografia, mesmo a climatologia, e que eles possam tá saindo e vendo: – Pô, eu vi isso! Né, na aula. Eu assisti à televisão, liguei: – Pô, a professora falou sobre isso. E alertando eles sobre situações do dia-a-dia deles mesmo, vivendo. Num quero mais ficar falando sobre, ah, sobre assunto que envolvam muito da política do mundo, por exemplo, senão daqui a pouco vão dizer que eu posso chegar aqui, abri um jornal, ler um jornal e dar aula de Geografia! Isso pra mim não é mais a Geografia. É um lado deles mas não o que eles possam aprender comigo. Acho

que o que eles podem aprender comigo é mais uma leitura de mundo mesmo. De paisagem, do espaço, da região. Então, trabalho, realmente, bastante mapa com eles, bastante imagens.

– *Tá! Ééé. Você. Tá muito pertinente a tua fala. Como é que você relaciona esse modo de pensar, se não sei, talvez você nunca parou pra pensar. Senão, faz agora. Qual a relação que você, como você relaciona esse modo de pensar com a tua formação original de faculdade, a formação inicial de professora. E a experiência. Se tem peso diferente, como é que influencia? Essas duas coisas: a tua formação e tua experiência nesse campo que você está.*

– Vou dizer mais. Se for assim, separar, a minha Geografia física e a minha Geografia humana. Eu acho que na humana eu tive uma grande formação dentro da faculdade que eu fiz. Agora dentro da física não, eu aprendi sozinha. Então, né, eu acho que aprendi muito mais com a minha experiência do que, bom. Acho que você até lembra né! A aula de clima minha era de *crimatologia*, né. O vento faz *vúúúúú*. Eu não, né, era *chupando chicrete de bola proc de bola créia*, né. Não sei se ela ainda anda por lá, já deve ter se aposentado. Então, isso pra mim tá distante. No que eu tinha de didática eu não lembro de nada do que eu tinha ali, porque meus professores eram apenas me ensinando a como escrever no quadro, só uma formalidade. Como que eu tinha que me dirigir pro aluno, como que eu tinha que avaliar ele ali. Então, eram só nas questões de formalidade. E hoje em dia tenho aprendido até em outras escolas. Posso dizer que sou uma professora bem diferente lá do início, que eu posso analisar eles de outras formas, até pelo Ser. Eu tenho essa capacidade, quando eu tenho um número menor, então, de trabalhar com eles, agora tá distante do que eu aprendi em sala. E hoje em dia, o que eu consigo, assim, lembrar – Ah, to estudando de novo pra preparar tal aula, ver isso, caramba eu vi essa abordagem junto com meus professores, mas da parte física não tenho boas lembranças não.

– *Você acha que tem peso diferente, hoje, pra você tomar decisão, a experiência e a formação? Uma coisa pesa mais do que outra? É diferente?*

– É. Porque eu já to distante da formação que eu tive. Acho que não em termos assim, da prática quando eu penso no lado da formação, sem dúvida a minha formação influencia na minha experiência, nas minhas práticas né. Porque eu consegui ver e me orientaram em caminhos assim, que hoje em dia eu ainda sigo, pelo menos na prática, na questão humana mesmo da Geografia. Não como Geografia humana, mas a parte humana da Geografia entendeu! Do ser mesmo eu tive umas visões assim, que acabam direcionando, posso dizer de esquerda, em muitas coisas das aulas devido a formação que eu tive. Né, mas uma formação que eu tive desde o meu ensino médio, não só na faculdade. Desde os meus professores que eu tive de Geografia no ensino médio. Que também me influenciaram bastante entendeu, então, não posso dizer que tenha sido só faculdade que me incita a fazer certas práticas de sala de aula não!

– *Dessa experiência, destaca alguma coisa que foi assim, você construiu pra você. Da experiência profissional dessas coisas que você falou que valoriza, você consegue, pensar assim, numa ilustração, num exemplo, coisas que foi da experiência que eu aprendi, que não foi da faculdade, para aquilo que você faz hoje. Tá claro isso?*

– Não.

– *É, porque é um ponto, vamos dizer assim um pouco obscuro mesmo. Hoje quando a gente fala na pesquisa, quando estuda formação de professores e da docência, tem-se falado muito de uma coisa que temos chamado saberes docentes. São os saberes da prática do professor, aqueles saberes não ensinados a ele, ele é que construiu e aprendeu. É a vivência dele da sala de aula, quando o aluno, x, y está fazendo tais coisas ele tá sabendo o que está acontecendo; quando ele quer apresentar alguma coisa ele cria imagens e situações que não tinha como ninguém prever que ele aprendesse na faculdade. Ele construiu. Essas coisas tem sido chamadas de saberes docentes. É uma coisa pouco clara pra nós, quando a gente vive na escola, no ensino fundamental, na educação básica a gente não faz elaboração, reflexões sobre isso. Então, a gente tem esses saberes, a gente pratica esses saberes, a gente até elaborou, elaborou como prática mas não elaborou como idéia. Por isso faço aqui essa provocação. E nem sempre isso tá claro.*

– Tá. O que hoje em dia eu posso ver, mas eu acho que eu tive na minha formação sim, e talvez eu não tivesse na época maturidade pra entender; e com a minha experiência, hoje em dia, eu consigo ver e voltar à minha formação e ver com outros olhos como se eu tivesse vendo lá, de novo. Deixa ver se eu te dou um exemplo pra você pegar. Ééé, a gente tinha muito trabalho de campo né. Só que eu acho que na época eu tava da faculdade esses trabalhos de campo era mais uma diversão, era uma brincadeira, por onde andava e tal. Hoje em dia eu volto a esses trabalhos de campo e vejo com outros olhos o que eu tava vendo ali. Entendeu? Às vezes, até por isso eu entendo que muitas coisas talvez não entrem na cabeça dos meus alunos agora, mas que eles possam refletir anos mais tarde. Pelo que eu passei. Até o próprio fato de eu abrir a janela hoje, olhar tudo ao meu redor e começar a observar de forma diferente, eu já tinha professores que, às vezes, me indicavam isso lá, mas eu não via. Hoje em dia eu consigo ver. Talvez tenha a ver com a formação, mas a experiência ou a maturidade é que me faça, né, tá enxergando. Então, se, eu tive, deixa uma pensar. Tá. Eu tive um trabalho de campo, deixa eu lembrar, com Caio. E era questão de assentamentos na Bahia. Então, a gente passou ali. Eu vi a questão de reforma agrária, eu vi irrigação, eu vi como é que estava se dando a exclusão; mas não conseguia fazer nenhuma conclusão a respeito daquilo ali quando vivi. Hoje em dia quando eu olho pra trás eu posso citar esse trabalho de campo que eu tive lá com os meus alunos e fazendo observações críticas pra eles né. Como teve ali um assentamento só que as pessoas não tinham acesso a outras informações, não tinham acesso a outros meios e acabam ficando mais com produtos pro mercado interno, enquanto do lado, eu via, assim, tentar colocar isso de forma como eu to vendo hoje, não na aula pra você. Eu vi assim, uns que estavam com fruticultura e tava pegando as terras do outro. Então, como é que o abandono estavam deixando eles. Então, eu consigo ver já, agora, com outro olhar, um olhar assim, mas crítico. Não sei se era isso.

– É que mostra uma apropriação sua. Você se apropria da informação.

– É, eu consigo abri a janela, ver, agora eu vejo – Pô, isso tá acontecendo aqui! Eu observo mais o que está acontecendo ao meu redor do que quando eu tava na faculdade.

– *Agora a gente vai sair um pouquinho da Geografia. A gente já falou bastante da Geografia, da presença dela e dessas coisas mais internas. A palavra é aprendizagem. E aí, essa palavra tão presente, tão mais destacada do que, pelo menos no período da formação inicial, pelo menos que*

you vivenciou, não era a palavra tão prezada pelos pedagogos, tão colocada assim. E hoje é. Então, a palavra é aprendizagem. O que você pensa dela, que você pensa, o que você lê. Fique à vontade.

– Aprendizagem. Assim, o que o professor possa contribuir nisso. Até, puxando um pouco da minha fala anterior. Eu acho que a gente pode contribuir em informações que, às vezes, podem até parecer um pouco sem ligação, um fato com o outro, mas que até pela minha atual experiência, minha atual maturidade maior, eu percebo que, às vezes, mais à frente é que a gente vai poder fazer a ligação com algo, ou fatos que a gente possa vivenciar. Então, acho que o professor pode tá dando isso pros alunos, pode tá dando esse tipo de informação e ajudar eles a começar a fazer essas ligações.

– *E essa coisa da aprendizagem ser apresentada pro professor hoje como a prioridade. Muitas vezes em oposição ao ensino, hoje é muito mais claro que aprendizagem é processo, a tua vida de professora com essas 20 e tantas turmas, não é, faz você pensar o que sobre ela quando olha. Olha o que você faz e olha as recomendações, essas coisas.*

– Não é, sem dúvida. Eu acho que você fica assim, cheio de: Ah, faça isso, faça aquilo, faça aquilo outro, mas é muito difícil quando você tem um número grande de turmas assim. Né, então, você se importar tanto, como que ele vai tá chegando até lá é diferente quando você tem uma turma com 60 alunos e você não tem como saber avaliar aquilo ali a não ser através, às vezes, de uma prova escrita. Que é que eu to avaliando dele? Posso tá verificando né. Aquela coisa de avaliação-verificação essas coisas, essas discussões assim. Mas então, eu não, eu posso muito mais o processo, de novo falando, nessa outra escola lá de Cabo Frio. Ali eu posso ver como eles já vão construindo de outra forma, diferente de algo muito mais pronto que eu chego aqui, às vezes, to no “cuspe e giz” mesmo e despejo pro alunos. E acho. Isso até me deprime porque, às vezes, quando eu acho que foi, assim, lá em cima, quando eu tento verificar o que é que ele alcançou, não vejo nenhum retorno. Eu tava até comentando com outra professora, amiga minha: “– Lisa, tem dia que entro na sala, sobre um tema, quando eu vejo esse tema eu tinha que ter dado pra uma outra turma. Aí já começa a embaralhar um pouco”. Aí eu: – Olha, cá entre nós. Eu acho que já aconteceu comigo. Você pensa que tá indo num sentido, né, e, ainda mais turma de EJA que você só tem o que, 6 meses de aula. São 6 meses, né, com alunos que tem 60 anos, às vezes, tão a 15 anos sem estudar, 10 anos sem estudar. O que é que eu vou ensinar de Geografia pra eles? O que pode ser importante pra eles pro dia-a-dia. Isso pra mim é terrível né. O que que pode ter de mais importante pra eles. E como chegar com eles?

– *Agora, da sua experiência de mais de 15 de profissão, pra ser bom professor de Geografia, que é que você listaria como elementos e aspectos pra ser bom professor, de Geografia especificamente.*

– Pra ser bom professor, que primeiro que você não precisasse ter um número imenso de aulas com um número imenso de turmas. Acho que você não consegue planejar algo pra fazer pro seus alunos, outro ter pique e ânimo pra sair com eles sempre quando, viajar com eles, constantemente, quando você tem que dar conta de 10, 15 20 turmas.

– *Tá. Essas são as condições! E pro cara se tornar bom professor? Que é preciso ter?*

– Primeiro tem que gostar. Vejo muitos na área que é apenas foi a faculdade mais fácil que eles

entraram e não tem a menor noção. Acho que tem que gostar. Segundo, tem que estudar, tem que aprender a observar como eu hoje em dia consigo. Fazer a leitura do que tá ao seu redor mesmo, né, espaço, você localizar, acho que gostar é importante porque se você não gosta não tem conhecimento sobre isso você não consegue passar isso pro seu aluno, não consegue, sabe despertar isso nele né. Aliás, até brinco com meus alunos, a única disciplina que eu fiquei em recuperação na minha vida foi Geografia né. Também! Meus Deus do céu, olha só!! E eu lembro até hoje.

– *Na 5ª série.*

– *Não, o meu foi no primeiro ano, o professor disse que ia me reprovar de qualquer jeito, entendeu. Nunca estudei tanto. Outro dia tava pensando: – pra que que eu aprendi aquilo lá de pirâmide etária? Né, eu entendo até os alunos quando falam assim, pra que eu quero saber isso? Né, porque muitas coisas, aí isso me faz, às vezes, refletir. Realmente, pra que que se quer saber isso? Vamos colocar alguma coisa que ele, realmente, queira saber. Adolescente tem muito isso do prático, do imediato: – Pra que saber isso? Que nem saber fazer logarítmico em matemática. Bom, pode ser, depende da profissão lá frente. Bom se eles já soubessem, nascessem com uma profissão. Bom, to fugindo aqui, rrsrsr.*

– *A idéia é: o que precisa pra ser bom professor.*

– *Ééé. Acho que é isso, sei lá.*

– *Agora vou pedir pra você comprar caso. De alguma atividade, algum projeto que você tenha feito com os seus alunos, que foi muito bom ou que foi muito ruim, mas que vale a pena contar. Se tiver um de cada ótimo, se você quiser priorizar uma experiência só. Contar casos, conta uma situação que você pode promover na sala que te marcou.*

– *Ééé. Muito bom e muito ruim, como exemplo dos dois lados, foi o que eu te falei até, fazer com que cada aluno, cada aluno escrever um livro. Né, um capítulo de livro. Como é que era? Primeiro eles tinham que escolher, é, um local que eles gostassem e tivessem vontade de conhecer, de viajar pra lá e pesquisar a respeito. Então, cada aula que eu ia dando eles tinham que ver naquele lugar ali, criar um personagem que ia viajando e explicando. Em prática: escolhia Amazônia. Então, ele era um viajante indo pra Amazônia. Então, ele começa o caminho dele primeiro falando toda a árvore genealógica dele, da onde ele veio, onde ele nasceu, foi viajando pelo mundo, se aquilo ali era nacional ou internacional. Ah, nasci num navio, eram em águas internacionais, então, a qual país pertence? Então, já vinha até chegar, apresentar primeiro, o primeiro capítulo era apresentação, fazia a árvore genealógica, aí pegava o mapa do mundo, eles irem fazendo o trajeto até o local que eles tinham escolhido. Chegava lá tinha que criar uma aventura. Podia, se eu tivesse dando aula sobre o clima, eles tinha que abordar o clima dali, fazer um climograma sobre aquela região. Então, era o próprio livro de aventuras deles permeando por todo o conteúdos do dia-a-dia da Geografia ali. Foi lindo, se eu mostrar pra você ficou cada livro gostoso de ler, dá vontade de publicar. Então, vivia uma aventura lá, foi pra Amazônia – os rios né. Tinha um que conta a história do igarapé, éé das lendas de lá, depois, éé aí tinha as fantasias. Teve um menino que fez a história de um rato que ia pro Egito e deram*

descarga, ele viajou – tinha assim mentes brilhantes . Então, isso foi muito legal porque eu pude juntar duas coisas com eles: primeiro a questão da Geografia, você poder fazer uma viagem, né, que isso com eles era legal, uma aventura, viver a disciplina como uma aventura também era muito bom; pude, dentro... eles perceberem direto que a Geografia tava relacionada pro dia-a-dia deles. Então, eles podiam fazer ali a ligação. Eé, pode colocar, o que mais? Ih, até finalizar mesmo como uma grande obra de uma história. E o que teve de ruim? É que eu busquei ajuda de outros professores, né. Então, se eles iam lá de um país, eles tinham que descobrir qual era a língua falada naquele país – vamos supor que alguém escolheu Estados Unidos – então, eu pedia ajuda pra professora de inglês pra ela tá construindo algum diálogo ali pra eles, se existia palavras ali do inglês que estava dentro do nosso pra gente construir. Aí depois, e assim ia com cada área tentei buscar, puxar todos juntos. Por que que foi ruim? Ao mesmo tempo que eu pedi ajuda a todos eles, no final acho que o professor tava um pouco sobrecarregado, então, tinha aquela questão depois de corrigir, de mandar refazer, formatar, fazer com que fizesse mesmo no feitio de um livro e aí de repente eu descobri que eu não tinha tempo de corrigir um a um, o tempo todo, indo e vindo, indo e vindo, né. Isso ficou muito cansativo, apesar de ter sido um resultado muito legal ficou muito cansativo pra ficar trabalhando sozinho. Porque aí você tem toda a parte do português pra analisar. E nem sempre eu sei todas as regras de português, sinto muito, entendeu, isso aí a gente coloca no *Word*, tenta consertar e vai!

– *Ou paga a alguém pra fazer!*

– É, mas aí imagina você ter pra corrigir, eram 35 livros, né. Toda semana um capítulo novo, consegui assim me satisfazer em relação com os alunos. Aí eu pude ver o processo deles, eles mesmo irem adquirindo o conhecimento. Eu apenas dava uma informação, eles também podiam construir aquilo ali e aí chegaram no resultado final. E ao mesmo foi ruim por esse outro lado.

– *Você tem esse material guardado?*

– Tenho. Tá até lá no meu armário lá na outra escola.

– *Conseguiu produzir quantos livros? Era individual, era em grupo?*

– Era individual. Eu acho que esse aí foi meu erro. Tô falando que foram 35 livros. Esse ano tem muitas mães que ficaram me cobrando de novo de fazer. Eu falei: - Talvez seja uma sugestão de fazer algo em grupo, né, diminuir, algo. Outras atividades assim muito, legais né, deles poderem reproduzir, fazer quadros de espaços urbanos, né, fazer quadros, construir as mudanças do tempo, marcas do homem, fizeram quadros, pintaram quadros muito legais, né. E vendo os espaços, porque que mudou.

– *Esse livro foi na escola de Cabo Frio?*

– Foi.

– *Ok. O último ponto. Bom, eu estou satisfeito com a história que você contou. É. Se quiser contar mais algum caso triste é por sua conta.*

– É aqueles tristes a gente tenta apagar, né, rsrs.

- *Falo isso porque um colega de trabalho insiste que a gente devia discutir mais os nossos erros, a experiência que deu errado, aquela música que você escolheu e achou que ia abafar e deu tudo errado!*
- Não. Sem dúvida. Eu falei. Já falei já várias vezes eu entrei em sala: - Não, hoje eu vou arrebentar! Aquele debate, aquela coisa maravilhosa. Aí depois quando você tenta concluir com a turma, chegar, ver se eles conseguem perceber, chegar a uma crítica, chegar ao final. Aí vem completamente diferente do que você imaginava, né. Aí isso dói lá dentro.
- *Mas ele diz que isso é muito mais educativo para o professor do que aquilo que deu certo.*
- Pra mim é!
- *Porque aquilo que deu certo, óbvio, dá prazer, você conta e os erros você tenta esquecer.*
- Não. Eu tento esquecer assim, a angústia que tenha me dado, com certeza eu tento abordar de outra forma. Então, o que eu aprendo isso é...
- *Depois a gente troca mais figurinha sobre as história do livro que eu fiquei curioso! O último ponto é o fato de você ter decidido responder a um chamado, um pedido. Na verdade significa ter decidido participar de uma pesquisa acadêmica. Por que eu coloquei esse último tópico? Porque, invariavelmente, estamos na escola e essa coisa de participar de pesquisa acadêmica não é o nosso lugar. Quando a gente tá na escola básica é uma coisa distante (gesto com as mãos). No entanto, alguns colegas responderam positivamente em participar disso. Aí eu fiquei curioso: - Por que participar de uma coisa dessa natureza? Primeiro é isso. O que é que leva, que motivação tem pra responder a um chamado dessa natureza e está dentro de um projeto acadêmico? E que expectativas se tem, se existe, quais são? Essas duas coisas pra gente concluir.*
- Olha, ééé a expectativa e porque participar? Primeiro lugar, acho que a gente, assim, estar só dentro da sala de aula, não vou dizer que a troca com o aluno não possa me enriquecer, me leve refletir sobre muitas coisas, mas a troca também em outros patamares, com outras pessoas, a possibilidade disso também enriquece muito mais e eu sinto muita falta, né, de poder estar, realmente, trocando, de, às vezes, participar que a frustração do colega também é a minha. Então, talvez, como mudar isso até pra que as minhas aulas possam render mais, ou que eu possa pelo menos me divertir mais como eu me divertir com as próprias aulas. E até pela expectativa que eu tenho também no meu trabalho de EJA. Eu fico muito perdida em relação ao que tá passando pra eles, qual o conteúdo que, realmente, seria importante pra eles. Porque eu não tenho tempo de estar com eles assim, de ver as expectativas deles, então, talvez outra pessoa, com o olhar de fora possa tá me ajudando a chegar a essa conclusão. Então, também é algo que me despertou muito interesse em saber, que é o assunto que você tá buscando pesquisar, então, isso me despertou bastante. O que mais? De repente penso um monte de coisa, falo algumas e perco as outras né!
- *Isso, porque participar e as expectativas. Por que coloquei isso? Porque algumas pessoas que aceitaram participar e responder são pessoas que conviveram comigo na faculdade, ou que a gente trabalhou durante um tempo, então, eu pensei – talvez tenha aí algum vínculo de amizade e colaboração. Mas tem outras pessoas que eu não conhecia, numa tive contato nenhum, inclusive*

um dos critérios que eu usei pra deixar fora desse momento da pesquisa, que tinha expectativa com as entrevistas, mas que por terem se tornado próximas demais eu não fui avaliar porque achei que, não sei se meu olhar seria tão tranquilo. Aí por isso coloquei esse último ponto pra ouvir das pessoas o que é que elas esperam. Em função também da expectativa que eu tenho, que, terminado o projeto de doutorado esse diálogo continue. Entendeu?

– Essa expectativa é maior, rsrsr. Porque sem dúvida, até hoje tava aqui pensando. Caramba, Santana quer assistir, justamente, as minhas aulas de amanhã. Amanhã acho que você vai ter uma frustração, é ruim falar assim, mas são as piores turmas que eu já peguei. Chegar a um ponto, por exemplo, de 6ª feira passada eu ter falado pra diretora: - Eu não quero mais entrar nessa turma, porque eu ia entrar na sala tava cadeira voando, gritos, berros na sala. Eu falei não, acho que não tenho nada pra estar aí com eles. Não passaram pela idade pra ver, tipo, tem alguém importante ali na frente falando alguma coisa. Então, tipo, amanhã, o primeiro tempo talvez já seja uma turma diferente, e os outros dois em alguma que tá razoável mas que eu tô perdida pelo seguinte, eles não tiveram professor de Geografia 4 anos seguidos, 3 anos seguidos. Sabe, aí você chega, por exemplo, entrei em turma de 2º ano que nunca tinham tido professor de Geografia. O que que no 2º ano, pergunto eu – tai a minha expectativa. Que que no 2º ano eu posso tá vendo com eles que seja de mais essencial, dentro da Geografia?

– *E pra começar, né, já que eles não tiveram. Complicado hein.*

– Como primeiro momento. Se você queria saber qual era minha expectativa, essa é uma entendeu!! Rsrsr. Me ajude a refletir sobre isso. Mesma coisa com essa 6ª série, o 7º ano. Não tiveram professor ano passado. Aí a turma que eu troquei me colocaram agora numa turma de 5ª série que até então, também tá sem professor. Sabe, mico leão dourado né!

– *Ao mesmo tempo que tem essa complicação, viver isso pra colocar numa pesquisa que é essa realidade que desafia o professor eu acho que é pertinente. Sabe aquela coisa de mostrar pra academia a verdade nua e crua das escolas numa condição de solidariedade com o professor. Isso foi um debate da qualificação porque na redação não consegui colocar essa coisa. Outra coisa que acho pertinente em perguntar: como é que o professor resolve essa situação? É a coisa da prática docente. Essa coisa da expectativa dentro do projeto, quando eu falei que os professores refletem pouco sobre os saberes que a gente constrói, é porque tenho conversado com professores que nós perdemos muito da nossa identidade intelectual, assim, de autores né. E a idéia é que a gente precisa resgatar um pouco disso.*

– É outra coisa que, quando você falou, eu achei muito bom porque me sinto afastada. É outra coisa diferente de estar na metrópole e estar aqui. Parece que eu estou afastada do grande centro onde você tem as grandes discussões, onde você tem outras mentes pensando de outras formas. E aqui, às vezes, eu me sinto muito restrita à sala de aula. E, ah: “– Você tem contato com outros professores onde você pode tá trocando no dia-a-dia outras informações, crescendo um pouco!” Não, mas eu entro na sala, de professores, por exemplo, se for nessa do Estado, de amanhã, você só vai ouvir queixa sobre as turmas, sobre como tá fulano, sobre como não está aguentando, sobre como quer pegar licença, ou que fulano que abandonou. E um número imenso de professores saindo, largando, chutando o pau da barraca, entendeu, tentando fazer concurso

pra uma outra coisa, uma outra área completamente diferente porque é uma profissão que rouba a sua saúde.

– *Pois é. Acho que a gente precisa colocar isso pra academia, quando fizermos as análises disso, ser um pouco mais responsável, vamos dizer assim.*

– E o mais engraçado é que quando você entra na escola, a escola tem câmera de ponta, vigilância 24 horas monitorando, tem sala de informática toda equipada, buracos imensos na colocar ar condicionador em cada sala, tem *laptop* pro professor e na hora de dar uma prova colocar aluno no corredor pra fazer porque não cabe na sala todo mundo que vier. Então você se sente superquipado por um lado, mas se você for escrever no quadro não tem a caneta, não tem o giz. Então, isso você ainda fica refletindo: o que é que eu to fazendo aqui? Porque nem to dando mais o meu melhor por causa desse desgaste mesmo! Então, amanhã, à tarde esses tempos que eu tenho são assim, depois tenho outros tempos à noite, onde pelo menos já tenho mais prazer de estar com os alunos, porque eles tem um interesse maior, acho que até maturidade, menos adolescente. E aí eu paro até pra preparar mesmo as minhas aulas. Hoje em dia com esse negócio de *Power point* que tem né. Busco imagens. Eles assim até adoram, pra amanhã preparei uma que, onde eles comparam bastante o natural e o humanizado. É uma coisa, uma realidade até diferente da tarde.

Transcrição da Entrevista - Professor Tulio

– Esse tema que está aí, ele surgiu de perguntas que todos nós estamos acostumados a ouvir em sala. Geralmente, eu gosto, como está apresentado aí, de fazer um cenário da pesquisa. É que o documento ele tá frio, pra apresentar só o tema né. Esse tema, como está apresentado aí: Os conceitos e conteúdos de ensino da Geografia como elementos da identidade da educação geográfica, surgiu de perguntas que todo professor está acostumados a ouvir em sala. Que como você apresentou o assunto hoje, as placas tectônicas, e às vezes, o professor de ciências já trabalhou isso, então, o aluno, às vezes, pergunta – Professor, é aula de Ciências ou de Geografia? Quando você fala de Revolução Russa ou Revolução Industrial e o aluno pergunta – Hoje é aula de Geografia ou de História? Aí eu ficava me perguntando porque o aluno tem dificuldade de entender que o tema é geográfico? É o tema ou é a abordagem, é o conteúdo ou é a abordagem? E nos últimos anos formando professor, durante o curso, ao chegar na disciplina de metodologia e alguns começam a ter experiências já como professor, né, ainda durante a faculdade, e vem perguntar pra gente – Professor, quais são os conteúdos que tem que ensinar em tal série? Seja na 5ª, na 6ª ou 8ª. Então, o professor em formação também tem essa indagação. O projeto de doutorado acabou surgindo desse convívio duplo, da escola básica e da universidade, a respeito dos conteúdos da aula. A minha premissa é que a identidade, então, pro aluno, da aula de Geografia, passa pelos conteúdos inevitavelmente. Eu posso até descobrir ao final da pesquisa que não passa. A premissa é que a diferença da Geografia pra Ciência ou pra História, ou pra qualquer outra disciplina no modo de tratar os seus temas está nos conteúdos e como esses conteúdos se vinculam, então, aos conceitos da ciência geográfica acadêmica. A metodologia escolhida de fazer entrevista com professores e observar a aula foi definida que forma? Depois de avaliar que se eu ia investigar os conteúdos nos livros didáticos, nos manuais, nas apostilas - eu podia, simplesmente, conferir que tipo de conteúdos estão nos livros, nas apostilas ou em qualquer tipo de material didático escolhido pra poder então, indagar porque que não se percebia a diferença entre o tema ou conteúdo “placas tectônicas” ou o conteúdo “revolução industrial” na aula de Geografia e de História ou de Ciências. Só que eu não consigo dialogar com o conteúdo do livro. O livro não vai me responder! Eu teria que fazer uma análise, e seria também subjetivo, só que frio, ter isso dos livros didáticos. A opção então, como a gente pretende que o trabalho seja conseqüente para a formação de professores e pra a ação da gente como docente, né, eu fiz a opção de conversar com os professores, conversar com os profissionais. Partindo da idéia de que, essa identidade além de estar nos conteúdos ancorados nos conceitos, aquilo que o professor faz acaba definindo também essa marca do que seria o geográfico ou não. Essa é a idéia. E daí a opção de conversar com os profissionais da escola pra entender como eles decidem e que referências eles tem. Então, o básico do projeto é isso. Então, a gente tá em andamento. Já passou a qualificação. O campo está na fase final. E depois é a parte de análise e escrever. A entrevista ou a conversa passa por esses 7 pontos que estão aí no documento que você tem em mãos e começa com o professor dizendo que ele é. Seria a sua apresentação de modo que

you consiga deixar claro, como você se apresentaria considerando a sua trajetória, sua experiência de formação, e toda experiência acumulada como profissional. A sua história no caso.

– Tá bom. Olha só, eu me chamo Tulio. Trabalho como professor de Geografia, mas concretamente, desde 99, ou seja, quando eu ingressei aqui na Fundação Osório. Me formei pela *UFRJ*, certo, e assim, essa formação, você falou a questão da formação, a meu ver ela foi cheia de lacunas, muitas lacunas, porque não tinha uma formação voltada para o ensino, então, eu me senti, nessa época em que eu me formei, meio que jogado às jaulas dos leões né! E realmente, eu não tinha muita referência porque as nossas aulas e vivência em prática de ensino foi muito limitada, em vários sentidos – no sentido do posicionamento político, no sentido até da própria constituição metodológica, da proposta de oficinas didáticas, enfim. E não é ênfase da universidade essa formação. Acho que até hoje. Agora com o currículo da licenciatura, que eu tô vendo a tentativa de resgatar um pouco essa questão da formação do professor né. Porque por muito tempo a *UFRJ* ficou muito centrada na questão do bacharel - um bom bacharel vai ser um bom professor - esse era como se fosse algo natural. Você sendo um bacharel, bem formado, você vai ser um bom professor. Se você domina o conteúdo você vai ser um bom professor. E não tava na questão do conteúdo, na forma de você transmitir esse conteúdo, a relação didático-pedagógica. Então, essa foi uma questão que eu me resenti muito, foi um aprendizado que eu fiz muito em função do dia-a-dia da escola, da experiência e que eu estou fazendo. Eu estou em formação. Eu costumo dizer isso. Eu não estou acabado, não estou formado. Eu acho que tenho aprendido coisas novas, tem coisas que eu não rompi. Tem, digamos, com aquilo que nós podemos chamar de escola tradicional, em vários sentidos eu me vejo como esse professor tradicional ainda, que trabalha aquele conteúdo, muitas vezes não contextualizando, mas são dificuldades mesmo, que eu vejo na minha prática. Eu com a minha prática, o meu cotidiano de prática profissional. E outras questões, claro, que estão ligadas a esse processo que é a auto-estima, a questão da formação em serviço. Uma série de coisas que perpassam por esse tipo de problemática, né, e que eu acho agora não me vêem tão claramente. Mas eu não me vejo como um profissional completo.

– *A formação foi em qual período?*

– Eu me formei, entrei em 1990 e saí em 1995. Depois fiz o mestrado. O mestrado foi de 2003 até 2005. Aí o mestrado, eu acho que foi a grande novidade na minha formação foi o mestrado. Foi no IPPUR. O mestrado me deu uma direção crítica do meu trabalho, a questionar mais, minha postura política. O mestrado no IPPUR, o mestrado me deu isso, a geografia não me deu isso. O Depto de Geografia da *FEDERAL* não me proporcionou isso.

– *Você falou que se formou em 1995 e só entrou aqui em 99.*

– 99.

– *Mas você ficou 5 anos sem trabalhar? ...*

– Fiquei sem trabalhar (na escola), fiquei trabalhando em pesquisa. Tive uma passagem pela rede estadual de 1998 até 2007. Essa experiência foi interessante.

- *Com ensino fundamental e médio?*
- Só o médio. Essa experiência foi mais interessante. Acho que foi mais enriquecedora porque eu trabalhava com aluno trabalhador, na Baixada Fluminense, em São João de Meriti. Então, ali eu tinha, eu acho que o muito que eu aprendi, na minha trajetória profissional veio muito desse contato com esse aluno do noturno. Acho que lá aprendi muito mais a ser professor do que aqui, na Fundação.
- *Aqui você é concursado. Depois queria que você falasse um pouco das condições de trabalho. Antes das condições de trabalho, você estava fazendo uma espécie de balanço dessa trajetória. Qual é o sentimento do professor Tulio com essa trajetória profissional até agora?*
- Meu sentimento. Assim, salarialmente, eu to satisfeito. Salarialmente, mas é aquilo que eu e ... falamos sempre, salário não é tudo. É boa parte, é importante, mas ele não basta em si. Você precisa de outras coisas mais além do salário.
- *Você pode caracterizar como é o seu vínculo...?*
- É o vínculo didático pedagógico...
- *Não, seu vínculo de servidor, de trabalho?*
- Ah, sou servidor público federal. Aí o que acontece, eu me perdi.
- *Tô pedindo para você aprofundar, já que falou que está em formação, que balanço você tem dessa trajetória.*
- Olha, eu acho que em alguns sentidos eu avancei, em outros sentidos eu não avancei. Por exemplo, eu acho que é importante, quando a gente se refere a isso, falar um pouco do perfil da escola. E aí seria muito interessante pensar um pouco numa pedagogia institucional. Sem fazer apologia dessas pedagogias empresariais não. Eu to falando de uma pedagogia institucional: a instituição, o professor e o aluno. Que a meu ver passar muito pela questão da democratização das relações. Essa relação no espaço escolar. Eu compreendo que essa democratização, ela é oriunda, ela vem de um processo de conquistas, de lutas. Ela vem de lutas, mas como, quando você vê um grupo muito fragmentado como o nosso aqui na escola, você não vê essa possibilidade de mudar muito, você tenta, dentro dos limites do seu feudo, até brinquei com você – aqui é o meu feudo, aquele é outro feudo – é assim que prevalece. Você trabalha num feudo, ciências é outro feudo, Geografia, aí chega depois no ENEM você fala pro aluno emendar isso tudo. – Você vai emendar isso tudo na sua cabeça tá, vai ser cobrado de você! Agora eu vou dar aula no meu feudo, o outro vai dar outro feudo, a História vai dar feudalismo, vai falar do capitalismo, eu vou falar um pouco das transformações espaciais. Eu vou trabalhar com mapeamento porque é o meu feudo. O outro vai trabalhar interpretação e por aí vai, e o aluno é que emenda tudo! Então, isso é uma consequência de uma escola que não tem espaço coletivo. A questão é essa: construir o espaço coletivo de atuação. Porque se não existe o espaço coletivo, você fica limitado no seu trabalho. É assim que eu me vejo hoje. Por isso que eu falo, eu não estou completo e não estou satisfeito com aquilo que eu to fazendo, eu sinto, sabe porque, porque eu

sinto que eu posso fazer melhor do que isso, só que não depende só de mim. Depende de mim também! Mas não depende só de mim.

– *Então, vamos para as condições de trabalho. Pra gente ter um panorama. Porque uma das coisas que me pedem quando eu apresento a pesquisa em algum canto, é como trabalham os professores, em que condições. Pra poder dar um panorama, qual a carga de trabalho e atividades profissionais que você desenvolve?*

– Bem atualmente. Bem, vou falar um pouco da Fundação. Há um rumor desde o ano passado de que a Fundação seria uma escola gratuita, para todos. Então, a atual administração, Cel. Abistnêcio, o General, eles fizeram uma política de ampliação do número de alunos por turma. As turmas que tinham 25 alunos, turmas pequenas, elas pularam de 25 para 45 alunos. São turmas muito numerosas, muito grandes. Por que? Porque você aumenta o bolo arrecadatório, essa lógica da administração né. Porque esse seria o último ano para poderem se deliciar com essa fatia do bolo. (Marcas em amarelo, retirar do anexo da tese)

– *São quantas turmas que você trabalha hoje?*

– Atualmente, estou com 13. 13 turmas.

– *Isso corresponde a qual carga horária?*

– Tô com 26 tempos. Mas eu sou DE, aquela história, mas eu to com a carga máxima. Incluindo a recuperação, claro. Eu sou vínculo de dedicação exclusiva.

– *Considerando esses 26 tempos, você dá conta do trabalho dentro das 40 horas semanais? Ou levar trabalho pra casa?*

– Lógico que não!! Lógico! Porque se você não fizer isso, você vai comprometer, mortalmente, o seu trabalho. Eu acho que 40 horas já não dão conta, acho que eu já to deixando muito furo com 40! Tinha que ser 70, 80, 120, rsrsr. (16'20")

– *Bom, eu acho que dá pra ter um bom panorama de quem é o Tulio. A gente vai poder voltar mais vezes à formação entremeada com outro ponto. O segundo ponto, a idéia é de que a geografia escolar, no caso, é que ela contribui para a educação das pessoas. Essa é a questão. A geografia escolar contribui pra educação das pessoas e aí o que você pode comentar a respeito disso considerando os seguintes pontos: a contribuição que você enxerga dessa geografia justifica a presença dela na educação escolar? Emendando a isso, considerando que passam tantas reformas educacionais e a geografia continua lá, cativa, no ambiente escolar. E no terceiro ponto, como diferenciar, qual é essa contribuição específica da geografia que diferencia ela dos outros componentes curriculares?*

– Interessante. Sua pergunta é interessante. É uma coisa que a gente não pensa, a gente pratica, não pensa a relevância do nosso papel na escola, nós não nos historicizamos. Isso eu acho que é gravíssimo, é a alienação total, você olhar a geografia como algo estanque, algo pronto. Já veio preparado, o livro pronto. De onde isso veio, pra onde isso vai? Quem fez? Como se fez historicamente. Quer dizer, é o programa. A gente não refaz o caminho. Você me alertou agora. Porque na verdade a geografia, a geografia escolar, ela tem, você sabe melhor do que eu aquela

questão do Yves Lacoste, que fala que a Geografia escolar é ainda aquela geografia do nacionalismo, ela teve ou serviu a uma perspectiva nacionalista, do ponto de vista histórico, de constituição do imperialismo europeu. Então, ela tinha um papel específico, um papel político. Então, resgatar esse papel político é um dever nosso. É um dever importante. Se eu to falando lá, da tectônica de placas, não sei se você notou, mas a questão que eu elaborei pra eles pega o aspecto humano-espacial. Aí a gente não está desprovido de considerar que a Indonésia é uma ditadura, recebe muitas multinacionais, é um país densamente povoado, e que as consequências dessas tsunamis foram catastróficas pra aquela sociedade e que o poder de ação e reação da sociedade foi muito mais limitado devido às limitações materiais dessa sociedade e as prioridades políticas. Então, a questão é política. Você me alertou para uma coisa muito interessante, que a gente faz geografia, a gente pensa no dia-a-dia da escola, mas não pensa o seguinte: nós temos um papel a desempenhar na sociedade, agora a questão é – esse papel, como é que eu vou resgatar a especificidade da minha disciplina geografia? Porque, o que eu vou ser? Vou ser um historiador, vou ser um cientista político, vou... Hoje eu fui um pouquinho geólogo, vou ser um pouquinho demógrafo, pô, que p é essa? Você vai ser isso tudo!? Ou você vai ser geógrafo né! Então, existe aí uma questão que é a própria síntese espacial. Por exemplo, se olhar as várias correntes do pensamento geográfico, o pensamento lablachiano é o que predomina no espaço escolar, nos temos aqui, eu ainda sou tributário dessa tradição. Eu mesmo, pensando mais criticamente, a gente pára, faz geografia crítica, não é, faz geografia crítica e tal, mas muitas vezes não sabe nem o que é isso. Está falando de espaço, mas o que a gente produz são temas de politização e pensar no papel político e social disso que a gente tá, que a gente tá passando pro aluno. Mas ao mesmo tempo, a gente tá lá, mamando nas tetas do pensamento lablachiano, eu não fujo muito disso não. A geografia escolar sobretudo, eu tive até no ENG agora, no ano passado, né, aí conversei com uma professora lá da *FEDERAL*. Não vou falar o nome dela por razões óbvias. Aí ela me disse assim: a Geografia ainda tá muito pautada no pensamento positivista e romper com esse pensamento é o grande desafio da Geografia, de nós profissionais da Geografia acerca disso. Que é outras pessoas até estavam. Agora imagina a geografia escolar, né, você fazer a mediação didática, transposição desses conteúdos aí chega no espaço escolar ainda tá, não é, tributário de concepções ainda bem aquém daquelas que você até teve na universidade. Tá defasado, em termos de conteúdo. Agora o que é que dá identidade à Geografia? Aquela velha história: Ah, é o mapa! O mapa dá identidade à Geografia! Você espacializou o fenômeno, pronto, isso é geográfico, é o que aparece mais de pronto quando você pensa no que seria esse objeto do saber geográfico escolar. Aí você vai espacializar. O que é a geografia, uma espaciologia? A gente faz um pouquinho esse exercício de espaciologia. Quando faz, porque a gente não integra pra nada. A gente não integra. Muitas vezes dá lá, a física, dá geografia humana, econômica como as gavetinhas e cadê o trabalho, a tarefa de recuperar essas relações? A gente não tá fazendo isso! Aí a escola vem falar do ENEM, vem aí a ação governamental. Aí há uma pressão da sociedade no sentido da escola se reformular, mas a escola por sua vez não promove a reunião de vocês, dentro do espaço escolar. Ninguém se encontra. Isso aqui [a escola, a sala de aula onde estávamos] é um desencontro!! Aqui é o espaço do desencontro. Só encontra as pessoas pra dar beijinho no corredor, é o único momento do encontro, fora isso é só desencontro.

– *Você falou da, da cobrança da sociedade, então, pra você reforçar ... é preciso dois pontos: aquilo que a geografia escolar deixa nas pessoas justifica que ela continue compondo essa educação formal? (24'26")*

– Bem, o aluno, ele é muito prático nisso. Ele diz assim, geografia, pra que que isso serve? Acho que essa pergunta é mais atual do que nunca. Porque o aluno se pergunta isso o tempo todo, pra que que isso serve, pra que essa coisa? Então, isso aí, lá de 1978, lá de Yves Lacoste, está presente, é isso mesmo. Acho que a gente tem que perguntar, permanentemente, renovar essa pergunta até porque a geografia ocupa no currículo aquele espaço, ela recebeu o *status quo*, mas um *status quo* também relativo, porque digamos assim, a matemática e o português imperam soberanas, a Geografia aí, surge como um suplemento, alguma coisa que vai dar supooorte, nada mais que isso. Aqui na, pelo menos aqui na, naquela última reunião, aqui do Comando Militar que nós tivemos, que eu acho que você foi um dia, que era reformular o PLAEST, PLADIS. Que que é aquilo gente? Aquilo ali era pegar o livro didático, aquela sequência já consagrada pelos livros didáticos, quando você propôs a temática, né, todo mundo achou linda a idéia de trabalhar por temas, mas na prática isso não aconteceu. Então, a gente não tá pensando a relevância de nada, de um conteúdo, ela existe porque existe. É um pouco o pensamento ahistoricizado, ahistórico. Ele existe porque existe tá! Ela tá aí porque tá aí. Eu não vejo dessa forma, a geografia ela tá no currículo escolar, ela tem que se reformular pra pensar a sociedade atual e o desafios. Por exemplo, os alunos, quando eu fiz um projeto aqui, pra pensar o espaço urbano no Rio de Janeiro, que até redundou no IX ENPEGE, aí você vê uma reação, que um movimento aqui nessa escola é mais de permanência e do que ruptura. Eu lido com um público muito reacionário, e você, se você não se der conta acaba se tornando um reacionário junto. Então, acho que essa grande capacidade de ter essa crítica, de você mesmo no seu trabalho, não está completo, por isso que eu falei não estou completo, por isso. É muito importante. Trabalhei o espaço urbano no Rio de Janeiro. Ah professor, isso é trabalho de 4ª série! Aí eu perguntei: por que isso é trabalho de 4ª série? Pensar o espaço geográfico do cotidiano de vocês, onde nós trazemos questões onde, resgatar a realidade social e econômica da cidade através de imagens do espaço urbano que eles traziam, eles tiravam fotos e traziam pra gente, isso é, não é, isso é muito geográfico. Mas é que eles fazem, aquelas velhas comparações. Ah professor, quem faz geografia aqui é o *Tio Ultímio*, *Tio Ultímio* faz geografia. Ele chega, falas das regiões mundiais, fala da Europa, da Ásia, África, da Oceânia e da Antártica. Esse aluno ele já vem formatado, ele vem com uma concepção de mundo, de sociedade já muito bem definidos. Então, ele não trabalha na ruptura, esse aluno trabalha na permanência. Você sabia que tem alunos que apóiam o fascismo! Eles não sabiam o que era e depois que eu falei eles falam assim – a democracia não dar certo nunca, o que dá certo é autocracia. Valores, valores pré-revolução francesa! Se a Revolução Francesa é burguesa, eles apóiam valores pré- brugues, pré-Revolução Francesa: igualdade, fraternidade. Somos todos iguais, somos fraternos? Aí eu perguntei assim, certo, a democracia é burguesa. A gente tá falando, essa democracia você não acredita, agora desacreditar a democracia? É a educação que eles recebem em casa Santana, agora você lida com resistência. Agora eu to aqui pra incomodá-los, to aqui pra incomodar.

– *Mas não é bem o papel do professor mesmo, de desestabilizar?*

– O meu papel aqui é esse. Porque hoje eu não vejo isso em História, o professor de História fazendo isso, não vejo ninguém fazendo isso. Aí eu to fazendo. Aí eu sou o problemático porque, às vezes, eu levo questões, aí muitas vezes eles são agressivos comigo porque eu tento fazer um trabalho muito afetivo com eles. Reparou nessa proximidade afetiva, eu tento me aproximar afetivamente porque eu sei que isso é mas importante porque sei que tenho que romper barreiras muito fortes.

– *Acho que você está dando margem para os pontos seguintes já, os temas e os pontos não se separam. Essa coisa do professor que exerce um papel que desestabiliza. Às vezes, a gente desestabiliza, não é só o aluno não, os próprios colegas também. Quantas vezes a gente se depara com determinadas coisas que a gente cria, que a gente faz e aí vem um colega e faz uma pergunta, faz uma atividade diferente que também desestabiliza a gente. Acho que temos esse papel que desestabilizando não só pessoas, mas instituições inteiras, acho que faz parte do ser professor. A minha discussão com os alunos na prática de ensino é a prática de ser professor não é a prática de sala de aula! É uma prática muito mais ampla que a sala de aula. A sala de aula é só um momento que a gente vive como professor, mas a prática no geral é muito mais ampla. Agora*

– Agora é um momento privilegiado.

– *Sem dúvida é um momento privilegiado. Eu digo muito que é o momento que a gente presta contas daquilo que nós somos, porque é o momento em que você mostra a cara de fato, onde você tem que lançar mão dos recursos que você tem. De todos os tipos: os recursos materiais, sejam eles abundantes, fartos ou não, dos recursos intelectuais, cognitivos, psicológicos. A hora da aula é o momento X, mas a prática docente é muito maior. Uma das práticas docentes tem a ver com a seleção dos conteúdos, que é o próximo ponto. Então, quero pedir pra você comentar isso, a seleção dos conteúdos. Eu não formulei perguntas, mas o tema é esse. Seleção de conteúdos: possibilidades e compreensões a respeito disso. Primeiro. Depois, as referências pra essa seleção de conteúdos.*

– É, seleção de conteúdos, primeiro, acho que deve ser uma seleção que parte da, esse é o discurso que a gente aprende na faculdade de educação, ela parte, primeiro, dos interesses do coletivo, né, mas quando você chega a ter o PLAEST e o PLADIS que você tem que seguir, né, aquilo já tá de cima pra baixo. Então, você não tem nenhum interesse, você não traz nenhuma motivação pro aluno. Você constrói isso a partir de um levantamento que você faz com os alunos. Que é que é um conteúdo relevante? Aquele que vai cair no vestibular, é aquele que você vai construir nessa relação social, didática, pedagógica? Essa é que é a questão. Só que aí você vem com parâmetros curriculares nacionais. Aí você já impõe uma agenda de conteúdos a serem trabalhados a partir de uma visão de que os notáveis, você não sabe mal quem são esses notáveis né, entre aspas aí, estabeleceram. E se isso partiu de um diálogo com a comunidade de professores, se veio da academia, você não sabe nem quem são os consultores que fizeram isso, né, muitas vezes. Ou fizeram, nesse meio do caminho, o que é que fizeram disso aí, desses documentos, dessa produção intelectual. Parece que chegaram numa publicação e essa publicação: *parâmetro nacional!* Então, isso aí já é um erro, partir dessa idéia de parâmetro nacional. Você tem que trabalhar a especificidade do conteúdo e definir junto com a tua coletividade os conteúdos importantes a serem trabalhados. Por exemplo: eu parei uma aula

aqui, eu ia dar geografia física aí parei tudo, falei, vou falar dessa questão dos Morros dos Macacos. Aí eu introduzi conceitos de geografia urbana, né, que eu adoro, é minha área de formação, eu adoro, trabalhar as desigualdades sociais no espaço urbano, trabalhar as contradições sociais no Brasil contemporâneo, trabalhar a formação, né, o mercado imobiliário e especulação imobiliária e valor do solo urbano, o acesso do trabalhador ao ambiente do trabalho, a questão do transporte. Aí você vai trabalhando né até chegar ao tráfico, que você trabalha numa dimensão multi-escalar do tráfico, desde a questão da arma, por onde ela está passando, ela está chegando aqui de que forma? Aí você vai vendo: ó, a sociedade é toda corrupta. – Aí c... f.. meu pai é corrupto também, aí ele vai se percebendo corrupto também, entendeu? Aí esse mal estar que a gente acaba provocando aqui. Teve um ano aí, por exemplo, aquele filme que foi pirateado pra cacete, é o, éééé, aquele filme... Tropa de Elite. Teve um efeito terrível aquele filme, foi uma deturpação tremenda e aí os alunos estavam trazendo aquele filme e pedindo pra gente passar, né. Aí eu e Admirança dissemos: nós não vamos passar esse filme porra nenhuma! Agora não. A gente vai deixar ele ser lançado e passar. Quer dizer, eles não pensam nem na questão da ilegalidade. Não a questão da legalidade, da ilegalidade a questão principal, mas pensar o seguinte: - é, vamos trabalhar fora do jogo da regra, não temos regra e vamos trabalhar na subversão. Subversão? Não, eu não diria, não é subversivo não, isso é contravenção. É um pensamento contraventor. Vamos trabalhar nesse limite. Então, parte da idéia que eu sou corrupto. Então, foi isso que eu e Admirança trabalhamos. Que corrupção é essa? Essa corrupção é uma lesão. Tudo bem: é acumulação, o cara vai ganhar dinheiro em cima disso, e tal, tem uma questão capitalista aí no meio, tudo bem, mas o filme nem foi lançado!

– *Você tá citando isso pra fazer uma relação com os conteúdos por que?*

– Porque o que acontece, tava falando da questão da ética, a questão do trabalho ético, né. E aí quando você começa a trabalhar com o aluno as questões mais imediatas, de ética, valores humanos, direitos humanos né. Você ó: o favelado, ele é favelado porque as condições de vida, a sociedade se reproduziu e fez dessa forma, ele não foi morar no morro porque ele é preguiçoso. Como diziam nossos alunos aqui, que ele é bandido, ele é negro, ele é marginal. Sabe? E aí você vai rompendo com isso, vai causando um mal estar. Eu não vou ficar seguindo roteiros. Eles vem reclamar: ah professor, o senhor não deu o roteiro, o senhor não deu o conteúdo todo. Não vou dar!

– *Só pra ficar esclarecer, na transcrição da entrevista, o que é o PLAEST, PLADIS? Pra você explicar o que é isso. (36'36")*

– Ah, PLAEST, PLADIS é o Planejamento de Estudos, né, que é elaborado no âmbito do DEP/DEPA. DEP é Departamento de Estudos Educacionais, do Ministério da Defesa, é ele que define um currículo mínimo, um currículo padrão, a idéia de padronizar mesmo, a uma grade, pra todos os Colégios Militares. Que a idéia é a seguinte: que um aluno de Manaus, que o pai é transferido, que eles tem essas transferências, que é algo muito freqüente, de Manaus pro Rio de Janeiro. O filho dele saía de lá aprendendo região nordeste e chegue aqui começando a sudeste. É uma idéia de seqüenciamento muito rigorosa, daquele regime militar, descontextualizado. Aí o cara do Amazonas tá falando de um tema sem contexto com aquela realidade. E eu to falando,

não tenho nada contra falar sobre a Rússia não, mas desde que isso esteja contextualizado, entendeu. Igual os alunos aqui, eles estavam questionando, você viu naquela hora aqui²⁴ – nós não temos terremoto aqui. Ouviu falar – nós não temos terremoto aqui, porque você tá falando disso? Eu falei – não to falando que a gente tenha terremoto, estou falando que existem causas tectônicas e que a gente vai ver a distribuição da riqueza mineral no Brasil ligada à história geológica e que isso tem um potencial econômico. E que esse potencial econômico tem a ver com a forma do homem se apropriar do espaço, dos recursos naturais. Tem que mediar muito. Se você não fizer esse mediação, Santana, a coisa se perde.

– *Então, o PLAEST não prevê essas adaptações?*

– Ele prevê como um protocolo.

– *E o PLADIS?*

– PLADIS é a mesma coisa. O PLADIS é o planejamento do conteúdo, é o conteúdo elencado: isso, isso e mais isso.

– *Aí é por disciplina no caso?*

– É, por disciplina. A sequencia conteudística, é a sequencia de conteúdo, isso é que é o PLADIS. Aí eles colocam o tema de atualidades. Porque os militares são muito espertos, trabalham muito com esse verniz democrático, mas é só o verniz democrático. Então, “tema de atualidade”, eles prevêem ali. Só que aqui é um escola burocrática, né, é uma escola em que o aluno demora 9 anos, 11 anos pra aprender a marchar. Porque toda semana tem marcha! Ele desce pra marchar. Então, 11 anos ele fica aprender a marchar. Aí tem esses eventos militares, param as aulas, aí tem essa semana de provas absurda, você duas três semanas só de provas, aí termina o ano agora na segunda quinzena de novembro, aí os bimestres viram mestres, aí você tem que trabalhar uma sequencia de conteúdos enorme. Aí dois tempos.

– *Isso tudo previsto nesse documento?*

– É. Eu tenho que trabalhar por, tenho que priorizar.

– *Esses são os conteúdos que a gente pode chamar de geral dentro da escola, né. Então, do ponto de vista do planejamento geral, ele tá, vamos dizer assim: fechado. Ele já tá definido e fechado. Muito bem. Porque eu não vou problematizar isso com você porque onde você tem o exercício do trabalho, isso está definido. Então, não tem, por exemplo, uma reunião de início de ano que defina essas coisas. Ou tem?*

– Tem, mas no âmbito da Geografia essa reunião é uma ficção. Uma ficção irônica, porque, por exemplo, uma das coisas que eu venho apoiando aqui na escola é a equipe de Geografia e de História se fundirem.

– *São quantos professores de Geografia hoje?*

²⁴ Referindo-se à aula observada na escola, horas antes da entrevista.

- Somos 4. De História são, na verdade a História, a Sociologia e a Filosofia já se fundiram, formando uma, aí a Geografia quis ficar de fora, mas por razões, não por razões de posicionamento político, nada disso, mas por razões. Ah, é um posicionamento político né: eu não quero ficar sob a guarda, eu não quero discutir com o pessoal de História porque a minha área é essa, meu espaço é esse. É espaço dentro da escola, não tem nada a ver com conteúdo, com concepção política, mas é algo assim do meu espaço. Aí eu defendi que a gente podia se fundir. Aí pronto, foi uma briga porque o coordenador, que é o Tenente aí já se sentiu melindrado, veio perguntar qual era o problema, se tinha alguma questão pessoal com ele. Aí eu falei que não é pessoal, que a questão minha era de enriquecimento das discussões. Aí ele: - então, você tá dizendo que a gente não tem discussões ricas! Aí eu: - não, a gente nem se reúne!
- *Então, do ponto de vista geral eu não vou poder fazer a discussão, então, vou fazer do que é específico. Tô partindo da seguinte idéia. Ainda que exista um planejamento fechado e geral a respeito dos conteúdos, ou a definição desses conteúdos de forma ampla já definida a priori. Então, se eu sou um professor novo e chego na escola eu já recebo a lista pra trabalhar.*
- Já!
- *Tudo bem. Só que quando a decisão da aula, a decisão disso ao longo do ano, ao longo dos bimestres, e o modo como eu trato na escola. O que eu vou chamar do conteúdo da aula em si. Aí eu penso que ainda que a liberdade seja relativa, mas existe alguma, então, eu vou focar agora nessa liberdade relativa a respeito da aula.(42'53")*
- As brechas!
- *Isso. Vou colocar assim: em relação à tua aula específica, quando você decide – essa semana o assunto vai ser X ou Y. Pronto. Vou pedir pra destacar duas coisas, já que você tomou a decisão, vai ser a sua aula, você vai dar aula quarta-feira de manhã, pra que série. Então, você vai, sei lá, sentar no domingo de manhã, ou na segunda-feira preparar a aula de quarta-feira. Então, você vai ter que tomar decisões. Qual vai ser o assunto, como vai ser o assunto. Com qual material.*
- O grande problema é que a gente não prepara aula nenhuma. Vamos ser reais.
- *Não to dizendo preparar no sentido de você ter um planejamento, aquele planejamento da aula de didática formatado num quadrinho, mas, minimamente, você prevê o que vai trabalhar.*
- Lógico, o conteúdo previsto.
- *Isso. Você prevê o que vai trabalhar e como vai trabalhar. Essa é a idéia. Se não é assim, você relata como você faz, o que eu queria que você destacasse é o seguinte: a aula, o seu encontro com os alunos, que você escolhe o tema X, Y, Z. Por que que isso é geografia no modo de você fazer? Essa é a primeira coisa, porque essa escolha sua é Geografia no seu entendimento? E qual a influência da tua formação e da experiência pra essa decisão que você toma?*
- Bom, total, né, minha experiência e formação aí foi determinante pra esse tipo de aula que eu dou hoje.
- *Vamos começar por ela, depois você vai pro papel da formação...*

– Por exemplo, uma coisa que me enriquece muito é que, por exemplo, são as discussões, que eu vou a ENPEGEs, participo e tenho contato com pessoas e tal, então, troco algumas coisas, algumas experiências. Então, embora eu não tenha nada específico na área de educação, não é o meu específico. Meu específico é a área urbana, rede urbana, geografia urbana, essa é a minha praia. Aí o que acontece, na hora de eleger o conteúdo. Essa é a sua pergunta? Porque eu escolho esse conteúdo e não outro, porque que eu escolho esse conteúdo e não outro e porque que ele é geografia? Bem eu escolho esse conteúdo, como eu já te falei, já trabalhei com projetos, quando eu trabalho escala por exemplo, eu trabalho o espaço local, eu faço um resgate a partir do aluno, daquilo que ele vive no espaço cotidiano dele. Procuro fazer isso. Não sei se faço isso muito bem não. Essa é outra questão. Eu procuro, eu acredito que possa fazer isso melhor, mas o que acontece. Quando você resgata esse cotidiano, né, tá aluno: ah, professor, a crise americana, a crise lá nos Estados Unidos, o que é que eu tenho a ver com isso? Né! Aí você: você tem tudo a ver, você tá dentro desse contexto, aí você tem que mostrar pra ele que isso faz parte da vida dele, de alguma forma. Se você não traz isso pra dimensão concreta do aluno, aquilo vira saber inútil. Saber inútil. Esse aluno não se identifica com aquele conteúdo. Agora, por outro lado, existe uma produção de representações sociais do que é Geografia! É isso que é a questão. Porque o aluno chega pra você e diz que você não está fazendo Geografia. Isso não é Geografia porque o pai dele diz que isso não é Geografia.

– *Você diz o que?*

– Aí eu digo que isso é Geografia. Eu vou construindo essa mediação com ele. Eu digo assim: primeiro, como eu te falei, a geografia ela trabalha o que? Com a espacialidade dos fenômenos. Então, a gente espacializa os fenômenos. A primeira preocupação minha é essa: eu vou trabalhar isso espacialmente. Como essa sociedade, esse agrupamento humana vai organizar esse espaço, ou até falo muitas vezes, ele não organiza, ele estrutura esse espaço. Como isso está estruturado e porque está estruturado dessa forma. Essa é a questão. Aí isso torna o conteúdo geográfico. Mas eu trabalho no âmbito de uma concepção geográfica ainda lá atrás, como eu te disse, de uma espaciologia. (48'00")

– *Isso. Agora vamos pra segunda parte. Você toma essas decisões, mas já parou, já fez um balanço – a maioria dos professores entrevistados não, fez na hora da entrevista mesmo – qual é, o que você ver o peso da formação e das experiências nessas decisões?*

– Se eu consigo ver? Olha, consigo. Como eu falei no início da entrevista, eu tive a formação muito falha, essa falha em minha formação talvez tenha sido por uma questão até, que na universidade a licenciatura, isso como um aluno de Geografia, a licenciatura era vista como algo menor. Você pode ver, várias pessoas em minha época não fizeram licenciatura, porque a licenciatura era algo menor. Algo pra aquele aluno que era o aluno medíocre, na aceção deles, da representação que eles trazem. Então, já te passam uma imagem muito depreciativa do que é uma licenciatura. A licenciatura é algo menor, que o grande lance é o bacharel. Como se o bacharelado fosse empregar todo mundo. Como se vira-se bacharel e fosse pra EMBRAPA, fosse pra Petrobrás, fosse pra uma empresa. Não é nada disso!! Quem absorve a maior parte da mão

de obra da Geografia são as licenciaturas. Então, por que? A *FEDERAL* cria muito essa ilusão na tua cabeça, como se a licenciatura fosse algo menor.

– *Essa formação, ainda que falha como você avalia, você consegue identificar que ferramentas, ou que instrumentos você herdou dessa formação?*

– Claro!

– *Quais seriam? Pra você listar brevemente.*

– O próprio pensamento positivista, essa coisa de compartimentação, de noções de saberes. Porque como eu faço agora com meu aluno, é o que fizeram comigo na universidade. Passaram as coisas estanques. Geografia Econômica, Geomorfologia, Geografia Política, isso foi passado de uma forma estaque. Gavetinhas. O pressuposto deles é que eu na minha cabeça, eu unisse essas coisas todas. E eu reproduzo isso com meus alunos. Isso eu tenho clareza.

– *Agora e a formação, qual a influência dessa formação de forma ampla?*

– A influência da formação é muito grande. Ela acaba sendo determinante porque, como eu te falei.

– *Desculpe. Estou tentando passar da formação pras experiências. Qual o papel das experiências?*

– Pois é. Eu considero que o mestrado no IPPUR foi um divisor d'águas importante. Porque, por exemplo, o conteúdo do marxismo, da análise crítica da sociedade, eu não tinha feito isso na graduação. Eu tive uma disciplina, de Geografia agrária – pergunta ao Renato – que a professora nunca falou de reforma agrária com a gente. Você acredita? Uma professora passar o semestre inteiro, a Bicalho, sem falar de reforma agrária e conflitos no campo, do MST! Ela falava da pequena propriedade rural, familiar, né. Era isso. A Iná falava da geografia política, geopolítica, e trazia algumas considerações rápidas da filosofia política e tal, mas, né. Aí vinha o Egler, o cara é empresário da educação. Empresário do ensino superior e vinha com aquela visão economicista. Então, quer dizer, se você for juntar isso tudo, se você quiser levar isso pra sua prática...

– *E o peso disso tudo pra sua experiência?*

– Ah! A experiência é que começou a mudar alguma coisa, começou a mudar a minha prática. Até a questão da crítica. Por isso que eu falo: eu estou em formação, não estou formado. Tem muitas falhas que eu preciso corrigir no intercurso, no meu processo, na minha trajetória como professor.

– *Dá alguns exemplos de como a experiência te ajuda hoje a decidir, quer dizer, você consegue?*

– Humm, agora de imediato não. Como é que a experiência ajudaria?

– *Se você toma decisão do assunto, de como vai dar aula na semana que vem, se tem a influência que vem da formação, mas também da experiência, como é que a experiência te ajudar a decidir? Que coisas da experiência são essas que te ajudam a decidir?*

– Olha, a questão da experiência é quando você começa a tomar consciência da tua posição dentro da sociedade. De que lado eu estou nessa sociedade de classe. Então, você começa a ter

consciência disso você começa a fazer escolhas coerentes. Por exemplo: eu vejo sempre o aluno aqui, no primeiro ano [do ensino médio] que vem muito bem preparado falando horrores do socialismo, que ele é muito, o *Tio Últmio* passa o ano inteiro falando mal do socialismo, falando mal mesmo, não é criticando não. Que aí tem uma diferença. Esse aluno chega aqui e quando você fala de coletivo, quando você fala de experiências socialistas alternativas, que aquilo foi o socialismo científico, né, e aí você chega e fala que o capitalismo também está de mal a pior; esse aluno fica puto. Quer dizer, é isso. Aí você vai começando, fica no exercício de persuadi-lo. No exercício de fazer o aluno pensar que esse socialismo era o socialismo científico, aquele socialismo soviético de estado, que não foi o socialismo que acabou, o que acabou foi uma experiência de socialismo. Aquele socialismo planificado, estatal, soviético.

– *Essa leitura sobre marxismo e socialismo não tem muito mais a ver com leituras de formação do que com experiência?*

– Leituras de formação? Eu acho que sim. A experiência é o algo novo, né, é o novo que você quer saber, a partir daquilo que eu vivencio com meus alunos, é isso?

– *Isso mesmo, a experiência docente, a experiência acumulada. Se você começou em 98, né, já dá aí 11 anos de sala de aula. Acho que tem um acúmulo que de alguma forma pode influenciar no que você faz hoje. Esse seria um lastro.*

– Aí é que tá. A grande questão, eu coloco até uma contradição no meu discurso. Eu acho que a gente é reprodutor. A gente é reprodutor. A gente se relegou a esse papel, de mão de obra, como uma mão de obra barata de reproduzir que a máquina, que a estrutura, você vai reproduzir determinados modelos e estruturas. Eu acho que aí é que tá a grande novidade, de você romper com isso. Eu acredito que eu não tenho rompido muito não. Tô sendo bem franco com você. Porque, deixa pensar, o que é que a experiência me ajudou? Eu tenho projetos, talvez eu não tenha clareza do que você tá falando agora, eu não consiga visualizar, entendeu! (56'16")

– *A palavra aprendizagem, pra quem vive dentro de qualquer escola é uma palavra que tem se tornado constante. Que é que você pensa dela? A palavra é aprendizagem. Em relação aos processos educativos escolares. Essa palavra diz alguma coisa a você?*

– Tá, aprendizagem. Aprender o que, pra que? Pra quem? Acho que é isso que vem na minha cabeça, quando eu penso na palavra aprendizagem, mais do que – ah, existe um conteúdo a ser aprendido e que esse conteúdo é naturalizado! Isso que eu penso: aprender pra que, pra quem? E por que? Isso a gente não faz!

– *Isso está presente em seu cotidiano escolar?*

– Não. Não tá. Não, eu acho assim, eu não tenho clareza, como te falei. Eu posso não ter clareza. Eu acredito, que eu também tenho uma coisa de me autocriticar muito forte. Então, eu acredito que, eu, não faça esse movimento não. Posso até estar fazendo, mas a questão central é – não estou pensando na minha prática. Vou repetir: não estou pensando a minha prática. Esse é o tema central.

- *Não está pensando a sua prática, exclusivamente agora, quer dizer, no momento, como professor você não está pensando nisso? Ou, “não tenho tido o exercício profissional de pensar a minha prática!”?*
- Não tenho tido o exercício. Não tenho sido estimulado e também não tenho tido vontade de pensar isso. Eu o que eu to falando mesmo!
- *Tranquilo. É por aí que a gente quer... Bom, se você tivesse que conversar ou recebesse um estagiário, ou alguém te perguntasse - o que é preciso pra ser um bom professor de Geografia?*
- O tem que ter...
- *Para ser um bom professor de Geografia.*
- Para ser um bom professor de Geografia? Eu falaria assim: você precisa estar aberto e pensar que você não está formado; e essa formação da faculdade ela vai ser importante, mas o mais importante é o que você vai fazer a partir dali. Aquilo da faculdade é importante, porque vai ser a base daquilo que você vai ensinar, agora você saber reconhecer que você tem muitas falhas e que nesse processo vai ter que reaprender muita coisa. Esse é o desafio. Esse é até o desafio que eu não consigo. Eu vou falar pra ele, exatamente, o que eu não consigo.
- *Só isso ou mais alguma coisa, alguma característica ou mais alguma coisa que você listaria?*
- Eu listaria também a questão de você ter um compromisso com aquele com quem você está transmitindo esse saber social. Que muitas vezes se perde um pouco quando você pensa na coisa pública, na escola pública. Na escola privada você vai ser um, na escola pública outro. Ah, aqui eu vou ganhar X, se eu fizer X vou ganhar, se fizer vou ganhar X também. Então, vai um pouco disso aí, do tem compromisso social.
- *A gente tá já no penúltimo ponto, é, e eu queria que você contasse história. Em que sentido? A gente acumula, você, provavelmente, já deve ter acumulado em 11 anos de sala de aula, alguma coisa que você fez e adorou com os alunos, uma atividade de sala de aula mesmo, uma atividade didática. Uma experiência com os alunos, alguma proposta, alguma coisa que você fez que ti encantou, que você guardou na memória, que você de repente até guardou em casa. Boas histórias que você pense assim – vou contar porque outra pessoa pode querer fazer e vai ser bom. Mas também histórias que você diz assim – vou te contar, mas não faz isso porque eu quebrei a cara, vou te contar pra... senão. A gente acumular boas histórias e coisas que a gente dá com os burros n'água né! Então, eu queria que você contasse dois casos, se possível, se você tiver, obviamente. Tem alguma coisa que você pensaria: Se eu tivesse de contar pra alguém que vai ser professor eu contaria essa experiência aqui.*
- Ó, eu tive duas experiências muito boas. Por exemplo: eu vou começar com uma experiência aqui em 2003, que nós. Você saiu quando, 2001 né. Então, foi 2003, não, 2004, foi quando eu vi pro ensino médio. Nós fizemos um projeto, foi a última vez que fizemos projetos multidisciplinares nessa escola. Pegou literatura, quem teve à frente disso foi a Admiraça e a Dulcineusa. Eu trabalhei junto, fizemos um blog. Foi o projeto Cazuza – o tempo não pára! Foi uma coisa assim. Aí nós conseguimos letras do Cazuza, composições, a história de vida desse

poeta, desse compositor, através de momentos da nossa aula, demos aulas juntos e pra gente foi uma experiência muito interessante, mas foi muito transtornante porque esse direção infernizou nossa vida. Por exemplo: eu foi acusado de fazer apologia ao homossexualismo, né, apologia ao homossexualismo e às drogas, né. Que os pais queriam me processar. Então, foi nesse nível que a coisa andou. E nós fizemos uma apresentação, uma culminância na sala lá em baixo, no auditório, aquele que pegou fogo. Aquele que você diz que eu botei fogo e eu não botei fogo nada, rsrsrrs. Aí fizemos uma culminância, os alunos; foi na marra, que eles não queriam fazer isso não, aí a gente desceu, a Dulcineusa marcou um filme, constava lá que ia ser um filme, descemos e fizemos uma culminância. Eles recolheram os trabalhos, foi tempo de fotografar e botar no blog. Então, esse momento foi momento de muita repressão, sabe. Esses cabeçudos aí embaixo, eles não entendem nada de uma escola. Eles podem entender o que é munção, o que é um quartel, mas eles não sabem nada do que é uma escola.

– *Mas você começou falando como uma coisa positiva!!*

– É falei como coisa positiva porque foi uma das últimas experiências que eu vi o coletivo funcionando. Hoje você já vê o seguinte: eles foram bem exitosos em fragmentar o grupo. Hoje o grupo está fragmentado, hoje todo mundo, aquela idéia do feudo tá aí é isso mesmo! Cada um vai trabalhar no seu feudo. Aí hoje o que predomina é a guerra de vaidades, os narcisismo pessoais e aí cada um vai trabalhando o seu. Eles conseguiram, o objetivo político deles era esse mesmo. Porque as outras experiências que eu tive são individuais, mas essa que eu tive coletivamente, essa me marcou porque fiz com um grupo. Agora, por exemplo, eu tive uma experiência de *blog* com eles, os alunos produzirem reportagens a partir de leitura de temas, eu fiz um blog chamado terra em transe, eu trabalhei com eles, nós redigíamos textos. Aqui é um momento também que eu tive forte resistência porque eu utilizava a sala de aula como se fosse uma assembléia. Aí nós tínhamos uma pessoa que dirigia a mesa, um aluno, tínhamos um redator que fazia a redação da ata. Era um movimento político. Aí eles ficaram putos, aquele Coronel *Amílcar Mascarenhas*, que é o mais safado de todos aqui nessa escola, ele veio me minando, veio jogando baixo comigo, foi falando que eu não fazia geografia, que eu não queria p.. nenhuma, né, mas com o Sr. *Tio Ulímio* junto também. Foi minando o meu trabalho. Eu fiquei feliz porque eu mostrei a esse aluno que ele tem como se organizar como um grupo, coletividade. E que essa organização coletiva depende de diálogo, mediação, saber ouvir o outro. Que é a grande dificuldade aqui. Ele não é preparado pra ouvir o outro. Essa é uma das experiências.

– *E a outra experiência?*

– A outra experiência foi a experiência que eu fiz com o professor de Química, em 2007. Um trabalho com Química e estudos regionais, mas eu achei que esse foi muito mais modesto, muito mais restrito. E nós trabalhamos a ocupação urbana do entorno da Baía de Guanabara né. Pegamos a questão história, desde a questão histórica à questão ambiental, dos poluentes químicos. Trabalhamos isso na forma de projeto, aí trabalhamos isso em forma de projeto com o 3º ano. O balanço positivo é que nós traçamos algo diferente daquilo que eles estavam acostumados, mas houve uma reação dos alunos de que nós tínhamos que trabalhar conteúdos

de vestibular e que aquilo não cairia em nenhuma prova. Então, todas as experiências que eu mostro pra você um êxito, eu mostro uma frustração, porque essas coisas estão muito juntas.

– *Até então, sua lembrança está muito mais pelo êxito do que pela frustração? O gosto que deu fazer do que pela frustração!*

– É. É muito mais por ter feito do que por não ter feito.

– *Em alguma predominou a frustração?*

– Alguma predominou a frustração? Frustração. Eu acho que é um misto das duas. É de frustração e é gratificação. Acho que assim, a maior frustração é quando eu to dentro dessa sala, to totalmente desconectado. Que o projeto dessa escola é esse, que você dê a sua aula e vá embora. Você fique separado. A frustração tá aí. Isso é frustração. Agora você desenvolver, por exemplo, eu trabalhei um projeto de vídeo, de produção de vídeo sobre a cidade do Rio de Janeiro. Foi outro que eu trabalhei. Fizemos aqui vídeos sobre a cidade. E eles trouxeram, fizeram *Power Point*, um vídeo muito interessante sobre essas as desigualdades sociais no espaço, que era Muros Invisíveis, o nome do trabalho. Então, esses muros existem, são concretos, mas eles são abstratos. Trabalhamos muito essa questão do concreto e do abstrato nesse espaço. Foi gratificante também, mas mais uma vez...

– *Quando foi?*

– Foi em 2007. Ó, trabalhei projeto em 2003, 2007, trabalhei 2005. Anos ímpares né!! Rsrtrs. Esse ano, 2009, é que não rolou nenhum projeto. Acho que chega uma hora também que, sabe aquela coisa, você vai vê tanta resistência que você fica tão só, que eu acho que a frustração é essa. Você tá sozinho, você não vê ninguém, sabe. Agora o que eu acho mais grave aqui na Fundação, que aconteceu de mais grave agora é essa guerra de vaidades. Isso é o mais grave agora. Coisas do tipo: eu faço, eu aconteço, eu sou bom, eu isso, eu aquilo entendeu. Aquela relação muito paternalista e muito infantilizada. Porque a direção nos infantilizou muito. É uma relação infantil que é motivada por eles – vamos infantilizá-los bastante pra que eles ajam como crianças. Então, isso é um retrocesso hoje.

– *Com relação ao último ponto da gente, que eu chamo de expectativas, é, eu acho que você até tem um contexto diferenciado pra lidar com ele, na medida em que, pelos processos acadêmicos que você tem vivido, mas a expectativa é o seguinte. O que eu coloco aqui é a expectativa do professor. Eu venho dialogar com o professor que está na escola, pé no chão da escola, na sala de aula. Invariavelmente, professor não se envolve com pesquisa acadêmica, ou ele não é convidado a participar, não pra oferecer dados, ou então, é só pra oferecer dados. Nesse caso não, porque o que o professor diz do papel dele tem importância, então, o que eu tento conhecer aqui é – que expectativas tem o professor da educação básica quando ele dialoga com a academia? Que expectativas o professor da educação básica tem, como é que ele se sente diante de uma conversa num projeto que envolve, no nosso caso a geografia que se ensina. Será que isso gera expectativas? Que sentimentos produz essa relação?(1h10'33")*

– Eu reformularia a sua pergunta. Você ousa ter uma academia como se fosse uma coisa homogênea e a academia não é homogênea. Ela é extremamente heterogênea. Esse é o primeiro ponto. Acho que você tem que lidar com projetos específicos de experiências de professores em determinados programas, universidades, departamentos. Isso é uma experiência mais concreta. A academia é algo muito abstrato, é como você falar do povo brasileiro. É uma categoria tão abstrata quanto. Então, acredito que, você, a gente precise estar focado em experiências mais concretas. Que academia é essa? A UERJ São Gonçalo que tem projetos de formação de professores, já focado nisso, ou é a *FEDERAL* que separou a licenciatura do bacharelado pra não lidar com esse abacaxi das 300 horas né? Ou a UFF, que eu não sei como é que é? Que academia é essa? É muito genérico, você concorda?

– *Tá. Pra contextualizar: a idéia da academia aqui está mais no sentido que o professor da educação básica, ele cumpre determinadas funções e se envolve com determinadas atividades, diferente de qualquer projeto que estejam envolvidos com pesquisa, aqui como atividade acadêmica mesmo. Pesquisa como se faz com um projeto de doutorado por exemplo esse, que é um projeto de doutorado na Universidade de São Paulo. Ainda que o objeto seja o fazer da sala de aula e os saberes do professor, eu tô colocando em diálogo sujeitos que, ainda que sejam uma representação como você falou antes, mas são sujeitos com funções sociais distintas do ponto de vista educacional. O professor da educação básica e aquele que faz pesquisa.*

– Não! Existe uma divisão intelectual do trabalho né!

– *Pois é. Como é que você pensa o sentimento e as expectativas de um professor de educação básica e de alguém que toca os projetos políticos dessa relação. Eu queria focar na relação.*

– Então, eu gostaria de falar da proletarização do professor. A proletarização no sentido *latu* mesmo. De que o professor perde a sua função intelectual, né, de pensar o seu processo. Vide o meu caso agora. Eu não pensei em nenhuma questão dessa, nunca parei pra pensar em nada disso que você acabou de falar. Eu não to pensando o meu papel, porque nós não somos formados pra pensarmos a nossa prática. Nós não somos preparados pra pensar isso, mas pra executar algo já pronto. É essa a questão. A gente vai ser executor e aí deixa pra universidade o papel intelectual. Aí depois a gente vive criticando a universidade, que são soberbos, são soberbos, arrogantes, que vocês são os donos do saber e a gente também negou esse papel, a gente também vive negando o tempo inteiro esse papel. É fácil, né, ficar jogando a culpa né. Fica nessa, nesse jogo de empurra né.

– *Se você tivesse que resumir uma expectativa e um sentimento diante desse diálogo, como é que você resumiria?*

– Expectativa nesse diálogo?

– *Porque agora esse diálogo já está estabelecido. Já tem uma hora e tal de conversa, então, ele já transcorreu e já se apontaram várias coisas. Então, esse diálogo, que colocou em evidência esses papéis diferentes, essas representações diferentes produz em você alguma expectativa, algum sentimento?*

– Produz. A expectativa de ler a sua tese, rsrsrsrsrs. Lógico né. Não. Minha expectativa é que eu preciso ter algum retorno né. Porque tudo que você me falou eu nunca pensei. Nada disso que você me perguntou. Então, isso é algo extremamente não consciente. Eu gostaria de saber qual o meu papel, o que, a serviço de quem eu to trabalhando, né, dentro desse jogo ideológico e político né. Eu acho que é interessante essa tomada de consciência e que o teu trabalho pode vir a me ajudar bastante. Eu gostaria desse retorno, inclusive. Manda a sua tese tá!

– *Este é um dos compromissos. Acho que está bom. Você gostaria de fechar com mais alguma coisa?*

– Eu gostaria de falar um pouco desse meu projeto agora com *Internet* né. Eu tava tão sem gás, no magistério, tava tão... sabe a pior coisa do magistério. É quando você sai de casa: ah, tem que trabalhar e você vem empurrado, uma mão invisível de empurra. Não é a mão invisível do mercado, é a mão invisível da opressão da sala de aula, você conviver com Burnout [Síndrome de], essas p todas aí você fala – tenho que fazer alguma coisa diferente. Então, eu tenho essa preocupação de introduzir o novo. Assim, embora esteja tendo consciência de que eu trabalho essa nova tecnologia ainda de uma forma tradicional, mas eu acredito que ela pode trazer algo novo, é algo que eu quero pensar. Isso eu quero pensar, eu não to vendo ninguém fazer. Eu to sendo o primeiro a fazer pelas pessoas que eu conheço. Você conhece alguém que esteja trabalhando com esse recurso de navegação de *Internet* na sala? Não né! Então, isso é algo novo e eu gostaria de pensar um pouco mais. Eu fiz um trabalho agora para o 10º ENPEGE, eu tentei fazer uma reflexão, aí percebi que isso é muito mais um meio do que um fim. Que algo fim é alguma coisa que você estabelece como uma prioridade política. Isso aqui é um meio. E você pode usar o quadro, o giz, o quadro muito bem e chegar a lograr bons resultados, mas que coisa nova isso pode ajudar a trazer? Essa é a minha interrogação. Isso é o que eu gostaria de pensar depois e que você me ajudasse até.

– *A gente pode pensar, pra reflexão, vale a pena pensar essa questão do cyberspaço, por exemplo, ou as referências do ponto de vista pedagógico, pra esse movimento que você faz com as tecnologias. Que na verdade as tecnologias impõem, de certa forma, uma mudança de, uma mudança de episteme também, não é, porque muda a estrutura de cognição, o modo como as pessoas vão conduzir a sua cognição.*

– A rede de saberes!

– Isso.

– Muda totalmente aquela lógica seqüencial de conteúdos. O próprio aluno, estou percebendo, essa pode ser a grande fecundidade. Porque ele tá fazendo, ele começa a puxar questões – professor, mas e isso e aquilo? – que, aparentemente, parecem estanques, muito distantes, mas aí você vai procurando, fazendo essa busca. Eu aprendi pra cacete com eles fazer busca por *Internet*, vídeos, recursos, sites, né. Você falou do IBGE Teen, eu já tinha entrado no IBGE Teen. Aí eu já tinha feito aquela animação da tsunami, eu já tinha encontrado, só não fiz o seqüenciamento. Aí é que eu falo – eu to pecando aonde? É no planejamento.

– *E nos registros, nos registros das experiências.*

- Planejamento também.
- *A maioria dos professores, quando eu pergunto sobre as experiências eles não tem o registro pra contar. Ah! Encontrei duas professoras, nas entrevistas que eu fiz até agora que elas tinham material guardado, registrado das experiências.*
- Eu tenho só duas experiências que são as do ENPEGE. Por isso eu falei pra Admirança – por que a gente não registra essa experiência do projeto Cazuya. Isso não foi registrado, isso se perdeu. Então, você tá certo, é isso mesmo.
- *Eu acho que pra essa coisa dos múltiplos links e, porque agora você, e aí já refletindo e pensando algo essa coisa aqui, eu penso que das tecnologias com relação à rede ela eleva, sei lá, eleva à décima potência a história da, do papel que tem a relação com o outro na aprendizagem, que é do socioconstrutivismo. Porque agora o outro não é só o adulto que está perto de mim, é um recurso enorme que tá presente na máquina que me permite ter múltiplas intervenções, múltiplas contribuições de diferentes tempos, só que num único momento. De diferentes tempos, mas num momento só, tudo de uma vez. Talvez você possa ler mais coisas sobre pensamento complexo, pra te ajudar nisso.*
- Eu fico muito inseguro, sinceramente, preocupado se, há, eu não vou dar conta! Só que é preciso ter uma postura, eu não digo de humildade, mas uma postura de quem tá aberto pra novas coisas.
- *É vai experimentando.*
- É vai experimentando. Meu nome é experimentação, pronto!

Transcrição da Entrevista - Professor Mauro

- Na introdução é apresentada ao professor a proposta da pesquisa, a forma de participação dele e a trajetória do trabalho desenvolvido.
- *Primeiro, é pra você se apresentar. É fazer uma apresentação que você considere a mais completa possível.*
- Nome, onde estudei?
- *Isso. Onde estudou, quanto tempo de experiência etc. Aí vai detalhando o que você puder, se faltar alguma coisa dos detalhes eu peço pra você completar.*
- Eu sou Mauro, tenho 45 anos, me formei em 89 na Faculdade de Filosofia de Campo Grande, FEUC. Estou no município a, praticamente, 15 anos, com duas matrículas, mas comecei a trabalhar na escola particular, escola católica – 1 ano mais ou menos. Pedi demissão, voltei a trabalhar numa empresa que eu trabalhava anteriormente. Depois eu percebi que não era o meu caminho aí retornei à educação, fiz concurso pro Estado, passei. Trabalhei um ano no Estado, fiz concurso pro município, passei aí assumi município e Estado. Depois de 5 anos abandonei o Estado, fiz outro concurso pro município, passei. Agora tenho duas matrículas no município. Ehhh, não sou do Rio de Janeiro, sou natural de Pernambuco, de Recife, mas eu moro aqui a muitos anos. Uns 37 anos talvez.
- *E da sua trajetória, entre formação e as experiências, se você tivesse que fazer um balanço breve dela. O que você colocaria.*
- Bom, desde que eu deixei a faculdade e comecei a trabalhar, efetivamente, com educação, com a Geografia, éh, eu, claramente, que há um distanciamento do que você aprende na sala de aula do que você tem que trabalhar, do que você aprende na faculdade, na sala de aula, do que você, efetivamente, tem que trabalhar com teu aluno. Isso é claro, é como se você tivesse assim, um abismo muito grande, do seu conhecimento, da sua formação acadêmica, com o teu dia-a-dia. Você chega, realmente, sem saber o que fazer e como fazer. Até que essa tradução, do que você aprendeu lá pro que você vai ensinar aqui. E é área de interesse. Pra mim foi difícil, inicialmente, como é pra todo mundo, obviamente, mas rapidamente eu fui me adequando, me adaptando, lendo, me enquadrando, tentando trazer o conteúdo ao alcance do aluno; na medida do possível! Não sei se dou conta disso, se dava naquela época. À medida que os anos foram passando, a gente vai adquirindo algumas experiências, vai observando algumas coisas importantes, como por exemplo, trabalhar com o menor número de série possível pra você se aprofundar mais naquele conteúdo, daquela série em especial. Acho bacana isso, acho importante porque me dá condições de pesquisar mais, de ler mais, de preparar atividades mais palpável pro aluno, tornar essa atividade mais concreta. E, à medida que o tempo vai passando fui adquirindo, fui assimilando essas experiências. Tive a sorte imensa de trabalhar numa escola com uma

professora que foi a minha professora de Português, por incrível que pareça, uma professora fantástica, mas que, efetivamente, foi a grande contribuição para o meu fazer geográfico, pro meu fazer de sala de aula. Veio da colega, de uma parceria estabelecida com a professora de Português, que tinha uma larga experiência de sala de aula, de mais de 40 anos, e evidentemente, a partir dessa parceria, do olhar, do trato com o aluno, o compromisso, a responsabilidade, as atividades desenvolvidas pra chegar a esse aluno, atividades desenvolvidas, isso me contribuiu para uma formação complementar que a faculdade não me deu. Foi o dia-a-dia, o cotidiano da escola é que me deixou um pouco mais preparado pra lidar com esse aluno. Essa língua do aluno. O que eu não sei se dou conta não, entendeu, rsrs, porque naquela época eu tinha um aluno, e olha que não tem tanto tempo assim – são 15 anos – e naquela época eu tinha um aluno, eu trabalhava de uma determinada maneira, eu trabalhava determinados conteúdos que hoje eu não consigo mais. Hoje eu não consigo mais trabalhar com determinados conteúdos, eu não sei mais se eles são significativos, se não são, se eles se perderam ao longo desse tempo todo, se esse aluno não tem mais motivação ou se eu não sei mais falar a língua do aluno, se eu não estou sabendo dar significado a esse conteúdo para o aluno. Que é uma possibilidade que é real e eu admito isso sem nenhum constrangimento. Eu acredito que tento fazer o melhor caminho, que tento oferecer o melhor trabalho, que tento traduzir o melhor possível pra esse aluno, dentro da minha experiência, das viagens que faço, dos livros que leio, dos cursos que participo, mas na prática eu acho que há um distanciamento muito grande, do que eu falo, do que faço, do que eu preparo, das atividades que eu preparo pra essa apreensão do aluno. Eu não sei, ao final de cada ano letivo, se eu contribuo pro pensamento geográfico do aluno, teoricamente, é muito fácil, é muito simples, é muito bacana, mas na prática ao final do ano eu conto nos dedos os alunos que, efetivamente, mudaram de postura, que compreendem o espaço tal qual ele é e porque motivo ele é daquela maneira. Que é meu interesse maior estar trabalhando essa questão do entorno dele, de como ele percebe o espaço que está a volta dele, de que maneira ele pode interferir nesse espaço. E aí você se depara com um monte de teorias, dizem isso é correto, isso pode, isso não pode, em nome da modernidade também as coisas ficaram muito confusas, e a gente fica meio perdido, a verdade é essa. Mas eu tenho clareza do que eu quero para meu aluno, só não sei se consigo. Só não sei se falo essa língua que ele deveria estar ouvindo e acima de tudo praticando.[6:43]

– *Isso tudo passa pelo volume de trabalho que a gente tem. Você falou que tem duas matrículas. São quantas turmas, quantos alunos, como é o volume de trabalho hoje?*

– Eu tenho uma dupla regência, além de duas matrículas eu tenho uma dupla regência. Eu tenho 12 turmas, sendo 8 de 6º ano, 4 do 9º ano. Só que são idades variadas, universos variados, questão socioeconômica variada, interesses variados. E aí a gente se depara com problemas variados, evidentemente. E eu posso enumerar pra você vários. Ihh, a gente eu ficar uma tarde aqui falando do que eu vejo, do que eu penso, mas esse é outro momento, se for interessante. Mas o volume de trabalho é muito grande sim, tenho 12 turmas, muito diferentes como eu te falei, mas na minha avaliação...

– *Dá uma média de quantos alunos?*

– Trinta e cinco alunos por turma, 30 a 35 alunos por turma. É muita coisa. Mas eu não acho que isso seja o mais importante pra dificuldade pra me fazer entender ou pra fazê-los entender o que eu queira. Não acho que isso seja o motivo. Acho que o principal motivo vai pela questão do desinteresse absoluto por aquilo que está sendo falado. Eles não dão importância, não conseguem perceber que aquele assunto é um elo de uma corrente. Ele precisa ser assimilado e compreendido porque é um ser social, ele interfere no meio em que vive, ele precisa levar aquele conhecimento pra outros campos né! Mas ele não vê isso como importante, não sei se pelo apelo da mídia, se pelo apelo do cotidiano dos jogos eletrônicos, dos bailes ou sei lá de tantos outros apelos, mas a questão do conhecimento, acho que não somente em Geografia, mas eu falo pela Geografia, está relegado ao segundo plano. Há uma recusa absoluta de leitura, não querem ler, não querem pensar, não querem realizar as tarefas e eu, acho que isso sim, atrapalha, muito. O volume de trabalho atrapalha? Claro, se eu tivesse 2 turmas, 3 turmas seria muito melhor, não seria o fiasco que sou hoje. Isso é inquestionável! Mas eu não acho que é o mais significativo pra esse fraco desempenho, a ausência de interesse dos conteúdos trabalhados, não acredito que seja isso o mais importante.

– *Você acabou fazendo uma coisa que não está na previsão, mas acabou fazendo uma espécie de balanço, de avaliação do seu trabalho. Quando você diz assim: “esse fraco desempenho”. É um diagnóstico que é impressão sua ou você fez isso, deliberadamente, você procurou ter uma ferramenta pra dizer isso dele?*

– Não. É comprovado. Não é impressão. Porque você pode avaliar o aluno de diversas maneiras, desde os instrumentos formais – prova, testes, trabalhos... – ou por seu cotidiano. Pela mudança de postura a medida... Eu costumo dizer pros meus alunos o seguinte: você entra em fevereiro um aluno e, obrigatoriamente, em dezembro você tem que sair outro. Aí você vai perceber que, efetivamente, você assimilou, apreendeu algumas coisa pela sua mudança de postura. Você não pode entrar num processo X e sair X ao final! Então, eu sou muito observador do cotidiano do aluno, da postura, do compromisso, da responsabilidade. Eu não avalio meu aluno pela questão do conteúdo específico apenas. O resultado que ele produziu do ponto de vista de um conteúdo, daquele assunto. É isso mais uma série de coisas. Quanto estou avaliando o aluno, eu gosto de avaliar a oralidade, por exemplo. Inclusive costumo passar uns trabalhos pro 9º ano que deixa a garotada meio desesperada, mas no final eles acabam gostando, que é a leitura ou a pesquisa de um tema X e depois a apresentação. Eles tem de falar sobre aquilo. Porque naquele momento eu não tô muito preocupado com o conteúdo, especificamente falando, o que eu acho que é importante, sem dúvidas, mais estou preocupado com a maneira como ele se expressa, como ele coloca as coisas, como ele é capaz de aquilo para os outros, como é que ele se articula. Acho que a escola perde muito quando ela não propicia esse tipo de trabalho. Então, a partir desse cotidiano, da fala, do compromisso, da realização das tarefas, da atenção ao que está sendo discutido, aí você consegue perceber como é que tá o desempenho dessa turma, desse aluno, desse garoto. E hoje eu acho que há um fraco desempenho. E olha que, por exemplo, o 9º ano – não sei se é hora de colocar isso agora?

– *Não tudo bem.*

– No 9º ano eu gosto de trabalhar a questão do consumismo e dos meios de comunicação. Aí volta aquela pergunta que a gente sempre se faz: cadê a Geografia nisso? Como que eu posso deixar claro que a Geografia está presente nessa discussão? Por que é muito tênue. Você acaba falando coisas que não é de teu conhecimento, não da tua área, não é da tua formação, que você tem só uma noção, mas eu acho muito significativo falar sobre isso. Outros professores podiam falar? Claro que sim. Todos os professores poderiam falar, mas eu observo que outros professores não falam sobre isso. E como minha intenção inicial, com meu aluno, no 9º ano principalmente, é essa percepção do seu cotidiano, se tornar agente transformador, tentar trabalhar um pouquinho a questão crítica. Aí mediante a isso eu seleciono também alguns conteúdos. E um desses conteúdos pra tentar colaborar na formação desse aluno transformador, participativo, é que perceba o seu entorno, eu acho fundamental falar de mídia, falar de consumismo. Eu acho, eu. Eu escolho isso e falo. É uma escolha minha. Eu costumo brincar, porque na outra escola em Campo Grande que eu trabalho, o meu trabalho é completamente diferente dos outros colegas na mesma série. Chega a ser um choque. Enquanto eles estão preocupados, não é uma crítica negativa, não é isso. Eu acho que é escolha. Escolha. Eu acho que a gente tem esse poder mesmo, de fazer escolha. Eu tenho isso muito claro, escolho sem crise de consciência. Escolho, tenho esse poder e faço, exerço. Eles optam por trabalhar por continentes, apresentar os continentes e tal. Legal, bacana. E eu acho que não, eu acho que tem que dar autonomia pro aluno. Acho que depois de alguns conteúdos trabalhados, discutidos, etc se ele sentir vontade, curiosidade ele vai complementando isso de outra maneira, vai ter no ensino médio outros professores, vai se expor a outras situações e aí ele vai de repente superando.

– *Essa quantidade de escolas, essas turmas todas em escolas diferentes?*

– São escolas diferentes. Eu estou me referindo ao nono ano. No caso de 6º ano a situação é pior, eu acho.

– *Você tem turmas iguais nas duas escolas.*

– Não. Eu tenho 9º ano numa escola e tenho 6º ano na outra. Opção minha. Não sei por que motivo, como eu trabalho assim, numa escola eu tenho só matrícula, então, são 4 turmas, eu tenho um horário x que me permite ter essa questão de mesma série. Eu negocio com a diretora, mas olha só, eu não escolho série/ano, não escolho, qualquer um, qualquer idade, desde que seja na mesma série, na verdade no mesmo ano de escolaridade. Pode ser grande pequeno, obediente, não obediente. Pra mim é um detalhe. Um sou muito “folgado” até! Eu me acho extremamente competente no sentido de me impor, impor a disciplina, de me fazer presente, eu não tenho nenhum pudor em dizer “aqui eu mando”; aqui é o que eu quero, eu sou o adulto da relação e vocês tem que fazer assim porque é assim que eu acredito. Aquelas coisas básicas. Já na outra escola, que é no Rubem Berta, eu trabalho só com o 6º ano, lá eu tenho 8 turmas. Mas a escola é muito grande, é uma escola gigante. Só de 6º ano são 15 turmas, então, eu faço opção de trabalhar com o 6º ano. Só que eu trabalho com o 6º ano desde os pequeninhos, 1602, até os grandões da 1613. Aí eu tenho realidades completamente antagônicas, e aí essas realidades antagônicas me traz alguns problemas. Aí volta a questão do conteúdo! Que conteúdo trabalhar? Como fazer?

- *Essas duas escolas, tem diferenças que você nota da comunidade, de uma pra outra?*
- Muito, muito, muito. A outra escola que eu trabalho está bem localizada, vamos dizer assim. Está no centro de Campo Grande, tem uma clientela que tem uma situação socioeconômica um pouco diferente, não muito, mas tem. Há uma percepção clara da família com certo envolvimento, pelo menos com os meus alunos, acompanha, quer saber, tem reunião, dá recado. Ou seja, tá mais envolvida. O garoto tá mais na escola, a frequência está mais regular, não é. Isto não quer dizer que ele esteja mais interessado, mas tem um suporte.
- É diferente, torna a comunidade diferente.
- É, se percebe claramente. Até a própria organização da escola é diferente, a maneira como a escola funciona. O cotidiano da escola é muito diferente da outra. Aí já é uma questão de gestão e até de outros aspectos que não convém aqui falar...
- *É, mas isso faz parte dessa apresentação porque a idéia é a gente ter a melhor informação possível sobre o ambiente e o volume de trabalho dos professores. Com alguma clareza.*
- Então, uma hora vai ser pouco hein! Rsrs
- *É, mas o que temos há está de bom tamanho esse primeiro item aí.*
- A questão das diferenças. Aqui no Rubem Berta há uma comunidade extremamente empobrecida, jogada num ambiente totalmente violento. Agora, esse ano [2009], eu resolvi dar uma invertida no conteúdo. Como no início já recebi os alunos com o aviso que eram extremamente fracos, muitos analfabetos, com muitas deficiências e tralalá tralalá resolvi dar uma invertida. Procurei trabalhar as coisas um pouco mais concretas antes, num primeiro momento e trabalhar as coisas um pouco mais subjetivas num segundo momento. Aí eu, por erro ou acerto, ainda estou avaliando isso pro próximo ano. Resolvi trabalhar, trabalhar de verdade mesmo, lugar e paisagem agora. Começando agora, por conta também desses atrasos todos de calendário ainda tô muito enrolado com isso tudo. E trabalhei, inicialmente, questões mais palpáveis: sistema solar, orientação, coordenada, mapas, ééé, linhas imaginárias, hemisférios, coisas que eu podia tá trabalhando com mapas, com atividades mais concretas no auditório, com bússola, essas coisas mais... E agora entre numa com coisa mais complexas pra eles, porque é mais subjetivo, do ponto de vista teórico, lá tá a ponte, aqui é paisagem, aqui é lugar *tralalá* e quando eu pergunto sobre o lugar, passo atividades sobre o lugar dele, todos, é unânime, assim, qual seria a identidade do lugar deles, o que marca aquele lugar? É a violência. Violência é o que marca. E por aí você tira né! O resto, e a aí associado a isso a questão de gestão extremamente complicada. Há um problema sério, dos colegas até, com relação a essa clientela. Acho que há de uma maneira geral há um descaso talvez. Eu tenho a sensação que “pra quem é tá bom.” Às vezes, eu acho isso, eu posso estar equivocado na minha avaliação, eu posso estar sendo leviano inclusive, mas eu tenho essa sensação. Isso não quer dizer que eu seja melhor, mas eu acredito naquilo que eu faço, eu tento fazer o melhor, pode não ser, mas eu tento fazer. E isso acaba evidentemente, é trazendo pra um trabalho muito ruim, meu inclusive, o resultado é muito ruim, muito muito. A minha avaliação é que não consigo dialogar com meu aluno, eu acho. Eu não

consigo. Eu consigo me impor, mas eu não consigo dialogar. Eu não consigo fazê-los ter interesses pelas...

– *Como você gostaria.*

– Como eu gostaria. Porque eu costumo dizer, inclusive muito com Isabella sobre isso, eu não tenho mais alunos que compreem as minhas loucuras, do fazer pedagógico. Eu não tenho mais. Eu sou muito criativo, eu acho, evidentemente, avalio pelo menos, sou muito criativo, sou muito ousado nas coisas, eu me perco algumas vezes na questão do geografia, daqui a pouco a gente vai falar mais sobre isso, eu acho que me perco sim. Porque tô muito mais interessado na formação do aluno como um todo, talvez, pode ser um erro da minha parte.

– *Então, vamos emendar essa tua fala agora como segundo ponto que aí a gente já vai emendando uma coisa na hora. Um ponto pra gente aprofundar é, seguindo linha do último ponto seu, como é que essa geografia da escola contribui pra isso, pra educação das pessoas? Aí eu queria que você destacasse isso, primeiro assim, se você avalia: contribui, não contribui e sua opinião a respeito. Ééé, e nesse contexto como é que nos diferenciamos das outras contribuições, da matemática, das outras disciplinas do currículo. Se a gente contribui, contribui de uma determinada forma.[20:32]*

– Você quer saber a geografia da escola ou a minha prática enquanto professor de geografia da escola?

– *As duas coisas.*

– A geografia da escola, de uma maneira geral, acho que a contribuição é muito pequena. Eu acho. Não estou aqui responsabilizando os professores por isso não. Tem todo um contexto. Até porque não tá muito claro na cabeça de ninguém, nem da gente, da coordenação pedagógica, nem dos alunos, também da própria SME, eu acho – qual o papel da geografia nesse processo de formação do aluno. Acho que não tem clara, não tá clara. Quando você pega lá aquela cartilha, aquelas orientações curriculares que tive a oportunidade de olhar, você pega aquilo e olha, você vê e diz: “- Puxa vida!” Há uma complicação muito grande, as pessoas não tem muita clareza do que querem, do que estão fazendo, isso acaba sendo confuso pra gente e por consequência para o aluno também. Então, acho que a contribuição é muito pequena. A minha participação particular eu também acho muito pequena à medida que eu não consigo o aluno assimilar isso, eu não percebo essa mudança de postura, então, acho que a minha contribuição muito pequena. Eu gostaria que ele aprendesse mais, que ele de verdade visse a geografia como um instrumento que vai auxiliá-lo a perceber o mundo, a abrir, a descortinar, a desvendar. Essa é a minha intenção maior, mas eu não consigo. Aí eu posso te dizer porque eu acho que eu não consigo, não sei se interessa pra você.

– *Claro, diga aí.[22:00]*

– Pra mim o fundamental está centrado na questão da leitura e da interpretação. Eles chegam ao 6º ano, 5ª, nem é bem o nome, não faz diferença, completamente desprovidos dessa leitura, dessa interpretação. Um problema de vocabulário assustador! Eu entrego um texto de meia

página, já é muita coisa pra ler, segundo eles. Aí eu o que é que eu descubro? Que num texto de meia página o cara não sabe o significado de 80% das palavras. Palavras triviais, cumpridas, normais. Chega hora que falo pra eles: olha só, eu não sou mais professor de Geografia, sou um dicionário ambulante! Porque eu fico aqui dizendo... aí tem que contextualizar, dizer, simplesmente, o que significa não basta, tem que contextualizar, tem que dizer, balalá balalá... quando ele não tem isso, que eu acho importantíssimo que é essa capacidade de ler e interpretar, ele não avança em outras situações, ele não consegue avançar. Primeiro que há uma resistência imensa à leitura, já começa por aí, não tem hábito. Então, nessa comunidade aqui! Que sentido ele vê nisso? Em casa ele não vê livro, mal vê o didático. A escola tem uma sala de leitura, muito bem montada por sinal, mas muito pequena para mil e tantos alunos! Não dá conta, em número de pessoal inclusive. Deveria ter umas cinco pessoas e tem duas, mil reuniões, mil... Então, ele não tem contato. Os professores por sua vez atribulados, de uma burocracia; na verdade os professores burocráticos. Estamos cada vez mais preocupados com relatórios, com justificativas de uma série de coisas porque a nossa palavra não vale mais nada, absolutamente, nada. O que a gente fala não tem mais valor, é só o que se escreve, mas nunca vi se escrever tanto, se faz tanto na escrita, porque nada muda. E o aluno então, ele não lê, ele não interpreta e eu acho isso um principal obstáculo. Associado a isso você tem a falta de limites. Limites. Ele não vai pra escola mais buscar aquilo que é vocação da escola, ou deveria ser, que é conhecimento. Não só o conhecimento acadêmico, aquela formação, o saber, mas o conhecimento na formação dele, na formação do menino né! O relacionamento com outro, o que é ser social, os direitos e deveres quando começam e quando acabam, o que é ser cidadão, aquelas discussões todas da gente. Não tem. A escola não oferece mais isso, não fornece mais nada. E quando você se depara com alguém que quer fazer alguma coisa, que deveria, por que é o correto ele rejeita profundamente. Então, a falta de limite, a questão do não poder, do não saber, do não querer ler e escrever e uma falta de interesse, é assustador. Tem alunos que não sabem por uma série de questões: porque não aprenderam nas séries anteriores, pela questão dos ciclos, porque tem deficiência mesmo de aprendizado, não sabem. Aí o que você espera? Pô, ele não sabe, mas vai demonstrar o interesse. É isso o que você espera, apesar de toda fragilidade, apesar de toda dificuldade que ele apresenta, mas se ele sinaliza com interesse aos poucos a gente vai tentando suprir, né, lá naquela base, naquele primeiro momento essa carência que ele tem. Mas qual a minha surpresa? Ele não sabe e não quer saber! Não quer! Isso é muito triste, isso é muito difícil.

– *Agora, se contribui de alguma maneira, pode ser uma contribuição muito menor do que a gente deseja e espera, não é, mas se a escola; quem passa pela escola alguma coisa leva, e aí, se você tivesse que formular alguma idéia, pra justificar, assim: o que na educação dessas pessoas fica das aulas de Geografia, que diferencia as Geografia das outras matérias?*

– Cara, o que diferencia a Geografia das outras matérias é justamente...

– *Nessa geografia escolar que herdamos?*

– Eu encontro alguns alunos depois, porque eu moro por aqui, então, encontro muitos ex-alunos. Por incrível que pareça, hoje não muito, mas como eu já tenho uma certa caminhada, por incrível que pareça, é meio contraditório o que eu vou falar, mas, pelo menos aqueles alunos anteriores, fica o conhecimento, assim, a informação de alguns assuntos trabalhados, eles são

capazes de reproduzir aquilo depois de 10 anos, 7 anos, são capazes de dizer, professor, lembra que você trabalhou. “Lembra aquele trabalho que a gente fez sobre agência de turismo, a gente foi conhecer lá os países da Europa, lembra aquele trabalho de multinacionais que a gente fez aquela charge sobre os tigres asiáticos? Lembra quando a gente, pô foi legal, a gente falou de socialismo, de capitalismo. Assim, do 6º ano ele fica, eles odeiam mas acaba ficando, a questão da coordenada geográfica, fica a questão da orientação, essas coisas, o espaço geográfico que a gente ta sempre falando, a gente discute tanto o que é espaço geográfico né! Enfim, é contraditório, mas, pelo menos nesses que eu peguei inicialmente, depois que a gente se reencontra, eles, não somente fica a questão desses conteúdos, às vezes, a gente fica numerando alguns deles, mas aí fica uma mais pessoal, mas particular, assim, há o reconhecimento, depois de alguns anos, 10 anos talvez. Há um reconhecimento de que a tua prática, a tua postura era correta! Eles acham que valeu a pena. Apesar de naquele momento não se entender muito bem o que você quer, te achar chato, grosso, intransigente, balalá blá blá balalá blá blá, mas depois, depois, - Pô, professor, valeu, bem que você falava, não é isso mesmo, agora eu agradeço, agora eu compreendo. Porque eu sou, relativamente, novo, não vou reclamar do meu fazer na sala de aula, talvez eu tenha um ou dois, alguns ex-alunos que são professores de Geografia e dizem que foi pelo contato que tiveram comigo. Eu acho incrível isso, porque na verdade, eu acho que sou muito chato.

– *Porque passa a fase dos conflitos e vem a fase do reconhecimento depois né. Passam os conflitos de geração, me parece que é uma tendência que tenho observado.*

– Mas eu temo que esse aluno, a gente não vai ter mais. Eu acho o aluno de hoje, nossa, o meu aluno de 6º ano, esvaziado de tudo, tudo, tudo. Eu não sei se vou formar esse aluno mais.

– *Também, como você falou, a gente só vai saber depois, vai ter que dar tempo ao tempo. Como você vai falar dos conteúdos, o terceiro tópico é pra gente conversar sobre os conteúdos.*

– Eu queria falar sobre os conteúdos.

– *Claro, primeiro o que eu chamei de suas impressões iniciais, que eu chamei de possibilidades e caminhos, que a gente convive com isso dentro da escola. Depois eu queria que você detalhasse, mais adiante, como é que você olha pros conteúdos que você trabalha, considerando a tua formação e experiência. Mas primeiro um painel geral do que você pensa a respeito.*

– Eu acho os conteúdos de Geografia, alguns, absolutamente importantes, tem que ser trabalhados mesmo, e tal. Agora outros, dependendo do ano que você tá trabalhando, completamente sem sentido, né. Aquele garoto, efetivamente, não vai usar aquilo mais, sofre muito pra aprender aquilo, a academia tem uma certa responsabilidade também, trazer pra gente, como você faz com a tua pesquisa, discussões muito acadêmicas que o nosso aluno não tem habilidade cognitiva pra discutir aquilo, e nós temos alguma dificuldade pra estar traduzindo aquilo pro nosso aluno. Eu não sei até que ponto seria relevante discutir aqueles temas com o aluno, mas por outro lado a gente fica meio assim – e aí? Retiro esse conteúdo, que historicamente, é trabalhado aí com essa garotada, depois ele poder ser cobrado em algum momento, na vida de concursos, sei lá de que, ele vai ser cobrado disso, eu fui lá e retirei. E tá,

retira e coloca o que no lugar? Que conteúdo? Até que ponto eu posso também, eu individualmente, eu penso que é um coletivo, eu penso que nós professores de geografia deveríamos estar elegendo isso. E por ta, os concursos, a academia, sei lá o que, ta mostrando: oh, isso aqui é significativo, vai contribuir pra formação de uma pessoa crítica, interventora do seu cotidiano, lálálálá. Isso mostra o que é significativo, se ele for um dia fazer faculdade, fazer geografia, for trabalhar numa área xis ele vai se especializar, ele vai ver isso tudo. Agora não tem porque fazer esse garoto sofrer por causa desse conteúdo. E a sociedade também tem uns pré-requisitos. Por exemplo, hoje eu não trabalho mais escala com meus alunos, durante muito tempo trabalhei escala, fazia a garotada ver escala, escala, escala, mas eu fui percebendo que eles não tem elementos de matemática pra trabalhar escala. E eu não consigo mais dar conta disso por um volume muito grande de outras situações da Geografia mesmo. São muitas informações matemáticas que eu me proponho a dar, e dava, eu trabalhava – não tenho formação em matemática. Eu me vi fazendo coisas que eu – não, não tenho competência pra isso. Eu, às vezes, no lugar de ajudar o aluno eu to atrapalhando. Dava certo. No final ele sabia, calculava, fazia a escala balalá blá blá. Mas aí chegou o momento que me deu: eu não trabalho mais escala. E não trabalho mesmo, aboli isso, mas acho que é importante escala, acho que na prática, no cotidiano o cara pode usar isso, nas suas viagens, no cálculo, numa planta, ler uma planta, é importante, mas pela dificuldade desse conteúdo anterior, de outra disciplina inclusive que eles não tem eu acabei abandonando, abandonei.

– *Abandonou no 6º ano?*

– É. Como, ultimamente, eu tenho trabalhado só com o 6º ano, então, em outro momento eu não tenho trabalhado escala.

– *É porque se não é no 6º é no 8º ano. [32:43]*

– Eu não tenho trabalhado mais escala, mas acrescentei, por exemplo, no 9º ano, como eu te falei, a questão do consumismo, dos meios de comunicação de massa. Que eu acho significativo, agora é claro que isso trouxe um prejuízo, eu tive que retirar alguma coisa do 9º ano pra poder caber e acabei retirando aquela coisa mais formatada dos continentes, dos aspectos naturais dos continentes etc e tal. Posso estar fugindo um pouco do que deveria ser, mas eu acho que atende. No final dá conta daquilo que eu pensei no começo. Lá em fevereiro, quando tive contado com a turma – “Eu quero que no final do ano eles estejam assim!”. Pra isso eu preciso desses conteúdos, de alguma maneira deu certo. Então, eu acho, é muito confuso essa questão dos conteúdos e essa solidão que a gente tem de tá decidindo: eu vou dar isso, eu não vou dar aquilo ou vou me basear pelo livro didático. Eu não uso livro didático por enquanto. Esse ano não uso. A escola tem, mas eu preferi não usar. Ou então, você vai lá pelo livro didático: vou seguir esse roteirinho do livro didático! Resolver o que é bom pro meu aluno. Eu não concordo muito com isso, mas muitos colegas fazem isso. Acho que tem outra questão sobre conteúdo?

– *Ah, sim. Você tava tratando nessa idéia geral aí. E nesse aspecto geral, a origem os conteúdos escolhidos para a escola que você trabalha de onde vem?*

– A gente faz um planejamento, né, inicial aí. Somos nós todos, professores. A gente senta, discute, é, mas assim, cada escola tem uma característica. Aqui no Rubem Berta a gente meio que divide por série, por ano. Eu fico mais voltado para o 6º ano, já que eu tenho o maior número de turmas. Um outro colega fica como 9º ano. A Isabella fica com o 7º e 8º. Embora todos saibam o que ta rolando ali, meio que há um especialista da série.

– *Mas tem um momento de encontro?*

– Tem um momento de encontro. A gente senta, discute o planejamento e, coletivamente, vai elegendo esses conteúdos. No caso do município a gente tem uma certa “obediência”, agora aos, antes eram os parâmetros, o MultiEducação, que está ligando àquilo...

– *São os documentos da prefeitura.*

– Isso, agora nós temos as orientações curriculares, que é novinha agora, saiu agora. Tem um mês ou dois, dois meses talvez. Então, a gente tem autonomia, mas não é essa autonomia toda não, a gente tem que atender àquilo que a secretaria municipal norteia. Ela dá um norte e a gente vai se adequando de acordo, mas é uma questão coletiva. Só que no cotidiano, no fazer, isso fica muito individualizado mesmo né!

– *No individualizado é você com sua turma?*

– Eu com minha turma.

– *Então, agora a gente afunila. Quando você escolhe, você escolhe com base em que. Assim, o assunto pra minha turma de 6º ano daqui a pouco, final da tarde, o assunto é X. De onde vem, qual a origem desse conteúdo e porque você acha que ele é geografia no seu modo de ver?*

– A origem talvez esteja nessa experiência que a gente vai adquirindo ao longo dessa vida de trabalhador da educação. A gente mais ou menos já sabe – eu vou trabalhar esse, esse e esse conteúdo. E por que que trabalho esse, esse e esse conteúdo? Porque isso é importante pro que vem logo a seguir. Ééé, por exemplo, eu começo trabalhar, esse ano foi um ano atípico, mas de forma geral eu começo trabalhar o lugar, a paisagem etc etc, depois eu entro, abro um gancho pra universo, sistema solar. Porque aí eu venho voltando. A gente volta pro lugar. Aí eu começo a colocar as necessidades, começo a apontar porque que, por exemplo, tem eu trabalho a Terra. Por que que eu vou trabalhar a Terra. Trabalho os movimentos da Terra. Por que? Porque logo em seguida eu quero trabalhar as estações do ano, dia e noite etc e tal. Aí eu trabalho esse conteúdo. Aí depois eu quero trabalhar as linhas imaginárias. Então, é importante pensar a questão do planeta como um todo, olhar de fora pra dentro pra ver, eu quero entrar em linhas imaginárias. Por que eu quero trabalhar linhas imaginárias? Porque eu quero trabalhar hemisfério. Né, então, é importante que ele tenha conhecimento do Equador, Meridiano de Greenwich porque eu quero que ele perceba, né, que tem os hemisférios, e aí depois pra que ele possa tá instrumentalizado pra reconhecer mapas, pra trabalhar com mapas, pra então, eu, e as linhas imaginárias também vai me dar essa questão de trabalhar as zonas térmicas. Porque pra trabalhar as zonas térmicas ele tem que, assim, esse conteúdo linhas imaginárias é assim um dos alicerces, um primeiro momento. Porque eu acho que o aluno tem que estar instrumentalizado

pra outros conteúdos, senão a tua fala vai cair no vazio. Quando você fala de hemisfério, quando você fala das zonas térmicas, quando você fala de paisagem, se ele não tiver isso claro vai ser muito complicado. Eu acho. Então, eu vou selecionando os conteúdos por um encadeamento. Eu sei que uma coisa é necessária para o desenrolar da outra. E associado a isso, na medida do possível, eu tento sempre trazer pra questões mais do cotidiano mesmo. Porque ele tem uma postura um pouco mais crítica, pra que ele efetivamente use, pra que ele perceba aquilo, que aquilo existe de verdade. Né, que não tá ali pra mim só. Isso quando eu consigo fazer como eu imagino. Então, vou escolher os conteúdos por isso, por sua funcionalidade e pela, pelo poder de encadeamento. Como ele é importante para eu poder desenrolar uma outra coisa que precise do conteúdo anterior. E ao desenrolar essa outra coisa, paralelamente a isso, eu quero que ele veja que isso existe, que é real, que é palpável. Aí falo de hemisfério, globo, invento umas coisas. Sou muito, gosto de inventar umas coisas. [38:48]

– *É o que marca o que você destacou antes disso, a questão de fazer escolha.*

– Isso.

– *Quando você faz escolha, penso eu, que deve em algum momento ter um lugar que influencia, a tua formação, em outros momentos, a tua experiência. Você ter alguma clareza de quando é que uma coisa influencia e quando é que é a outra.*

– Claro!

– *E o que pesar mais? Qual o peso de cada um desses dois nessa escolha.*

– Acho que talvez guarde isso que eu vou falar agora né. Eu sou oriundo daquela comunidade. Embora seja pernambucano, mas quando pequeno, quando vim pra cá, eu morei em Camará. Meu primeiro lugar aqui no Rio de Janeiro foi Senador Camará. E eu estudei na escola que eu trabalho. Eu tenho uma relação afetiva muito forte com a escola. Muito forte! E aí eu penso que eu sou resultado de um trabalho que foi feito comigo.

– *Interessante!*

– Alguém fez um trabalho comigo. Eu depois.... Quem foi? Eu não sei dizer se, propriamente, a escola. Embora a escola tenha contribuído muito pra isso, muito, mas não foi propriamente a escola. E como eu percebo que eu, hoje, sou resultado da ação, inclusive de pessoas ou de um conjunto de instituições que contribuíram com a minha formação, eu penso que posso fazer a mesma coisa. Eu devo fazer a mesma coisa! Eu acredito que é pelo conhecimento que a gente vai transformar, porque eu vejo na minha ação de professor uma ação também política. Não política partidária. Eu não posso ser inocente e dizer pra você que eu não tenho nenhuma intenção com aquele aluno. É claro que eu tenho, óbvio que eu tenho. Só que eu não consigo por em prática essa coisa de trazê-lo pra acordar, pra desvendar, pra abrir os olhos. Por mais que tente uma série de estratégia, eu posso enumerar algumas pra você, mas por conta disso eu não posso excluir do meu conteúdo, eu não posso deixar de escolher da minha prática com ele, meu estar com ele. Porque eu acredito que você, além de informar o aluno você precisa formar esse aluno. Criar hábitos, atitudes, responsabilidades. Aí eu acabo sendo intransigente com a questão de

horário. Não é por maldade, não é porque eu quero. Não. É porque eu quero ajudar mesmo a formar o menino lá. Eu sei dos limites. Por esses elementos todos, né, ser alguém que saiu da comunidade, ter estudado naquela escola e acreditar que pode ter uma inserção, no sentido de transformar. Eu to lá dentro, to fazendo minhas escolhas, promovendo os meus conteúdos, tentando fazer com que aquilo não caia no vazio pro aluno. Pô, pra que que eu to estudando esse troço? Com erros, com acertos. [41:39]

– *Mas, eu queria que você tocasse no seguinte: se você olha para tua história, quando você decide, tem hora que você enxerga alguma influência da formação e em outro momento, você destacou da experiência, na verdade tem dia que, quando você justificou...*

– Olha só! A minha formação cara, eu ... é meio louco o que eu vou falar pra você. Eu me acho assim, ousado, autônomo, né, no meu aprendizado, no modo como eu percebo as coisas, vou me apropriando do conhecimento, é muito de autonomia mesmo. A instituição que eu estudei, não tenho nenhuma queixa dela. Muito pelo contrário. Mas eu não acho, não avalio como uma boa instituição. Não acho. Acho também como eu me choco, às vezes, no contato com outras instituições tidas como referências, como muito boa etc. E aí, pelos discursos, pelos encontros, você vai vendo que não é lá essas coisas não. Tem gente muito boa, tem gente muito ruim também. Gente que fala do lugar comum o tempo inteiro. Eu acho que uma pessoa que tá na academia, que propõe teorias, eles deixam muito a desejar, eu acho né. Então, essa formação, ela vai influenciar a medida que esse conhecimento básico que eu tenho eu adquiri nela. Na faculdade. Sem sombra de dúvidas. Seria leviandade minha dizer que não. Mas não é o fundamental não! Eu diria que são esses contatos, essas leituras que vou fazendo, esses cursos que vou fazendo em paralelo etc. é que vão me fazendo decidir por isso ou aquilo. A instituição, propriamente, falando, de minha formação. Eu me formei em 89, então, tem muitos anos, muita coisa mudou, muitas teorias já não são as mesmas, então, se você não se recicla você fica totalmente fora né. Então, hoje o peso maior é mesmo dessas leituras mesmo, dos contatos, dos cursos.

– *Quer dizer, então, que o que acontece de formação no trabalho, de formação continuada pesa mais do que a inicial?*

– Não formação no espaço trabalho, Isso eu acho que é deficiente. Muito deficiente. Salvo quando o município oferece alguns cursos, junto às universidades, a gente com a maior dificuldade do mundo, vai fazer porque, às vezes, é sábado, é à noite, ou é num dia de trabalho que você não é liberado, aquelas coisas que você sabe muito bem. O município não te propicia isso, na verdade você busca porque você se interessa, você tá lendo, você vai se informando, você vai tentando ser melhor né. Eu acho que é pessoal mesmo. Eu acredito que poderia ser melhor do que eu sou, que eu acho que eu sou um pouco medíocre, mas tem muito a ver comigo diretamente. Eu quero, eu procuro, eu vou, eu investigo, eu pergunto ao colega.

– *E a palavra aprendizagem, que é uma palavra que a gente tem ouvido bastante nos últimos anos. Ééé, que impacto ela tem quando você convive com ela em alguma leitura, ou na escola. Enfim, o que significa essa palavra, como você lida com ela hoje?*

– Pra mim, aprendizagem, o que eu penso da palavra aprendizagem, é , rsrsrs, está relacionada ao ato, a esse processo do aprender. É processo. Você vai construindo aos poucos, mas eu acho que está meio no vazio. É que há um, eu não sei se as pessoas sabem muito bem, estou falando isso no geral, nós, nós professores, todo mundo, balalá blá blá envolvidos nesse processo, se sabemos, exatamente, o que é isso. Se as pessoas, efetivamente, conseguem comprovar que está havendo ou não aprendizagem. Porque não é possível! Você olha pra uma rede dessa, gigantesca, que nós temos aqui no Rio de Janeiro, que é a que eu conheço, que eu tenho contato. E indiretamente, alguma coisa do Estado, a gente não vê essa aprendizagem. A gente não vê essa transformação de uma parcela boa dessa aluno, você não vê. Alguns aprendem sim, alguns avançam, mas de uma maneira geral eu acho tudo meio complicado. Eu acho que as pessoas não estão aprendendo. Esse processo tá falho, tá muito falho, muito falho né. Éééé, a gente pode aqui dar milhares de exemplos. Eu tenho um aluno no 9º ano, não são poucos, são muitos, que mal lêem e escrevem. A não ser que eu esteja completamente confuso no que significa aprendizagem. Se aprendizagem for algo extremamente superficial, de presença, de um aceno, aí, do convívio social na escola, aí estão aprendendo sim, mas não vejo que escola seja espaço apenas pra isso. Pode ser também, mas não é o foco. Não deveria ser o foco. Se o foco é a questão do saber, do conhecimento, a aprendizagem anda muito, muito, muito defasada.

– *A gente tá indo até bem. Tudo isso tem a ver também com a idéia de ser um bom professor. Se você pudesse destacar elementos ou aspectos que você diria pra alguém que deseja ser esse professor, quais são os aspectos e elementos fundamentais para ser um bom professor de Geografia?*

– Acreditar. Acreditar que pode instrumentalizar esse garoto pra mudar o seu entorno. Acreditar. Claro esse acreditar significa também você estar preparado pra isso né! Você tem que ter o domínio do que você vai falar, do conteúdo, éé como você vai aplicar isso, qual a metodologia que você vai utilizar pra trabalhar esse conteúdo. Porque só acreditar vira festa no céu né! A gente acredita e pronto. E não é somente isso. É acreditar com compromisso, com responsabilidade. É você ter empenho, né, é procurar alternativas, estar constantemente pensando – como é que eu posso utilizar isso com meu aluno? Você vai ao cinema – eu tenho mania de cinema. Você ao cinema – pô, podia passar pra meus alunos! Tudo bem, eles podem não entender nada, odiar o que você vai propor, mas você tem que ser incansável. “Caraca, que é isso que esse cara tá passando pra mim aqui, que merda de filme!, ou “Professor, odiei esse filme.” Ou então, você leva uma música pro cara; outro dia levei uma música do Gilberto Gil. Eles não sabem nem quem é Gilberto Gil! Rsrs, o músico Gilberto Gil.

– *Isso porque ele foi Ministro da Cultura.*

– Aí os caras dizem: que coisa horrível! Blééé. Você tem de acreditar bicho, acreditar que é por aí. Porque, como eu me vejo, não sei como é que você vai perceber isso, mas eu me vejo, além de professor de Geografia, como educador, então, eu tenho uma coisa mais ampla, eu não fico restrito apenas ao campo da Geografia, ao objeto de pesquisa, mas eu acho que a gente tem que tá ocupado e preocupado com outras questões da formação desse menino.

- *Sim, mas isso é inevitável, né, porque a gente tem um papel que é prioritário dentro daquilo que você falou, que é a função da escola, que é trabalhar o conhecimento, mas sou especialista num campo, mas na relação cotidiana o campo não fica restrito. Na relação você acaba tendo que resolver outras coisas que você não tinha como evitar.*
- Uma série de outras questões. Eu acho assim, esse acreditar é fundamental, a questão do saber, do conhecimento, a pessoa tá disponível. Hoje é inconcebível, é impossível você não tá antenado, pelo menos ter uma noção de alguns elementos relacionados às novas tecnologias, você estar propiciando a esse aluno. Sei porque meti a cara, e fui lá e aprendi. Hoje eu me acho um cara bastante resolvido no que diz respeito à, aos slides lá, o *Power Point*. Cara eu aprendi sozinho, a fazer aquele troço, perguntando a um a outro. Mas por que? Porque avaliei que era importante o aluno ter um conteúdo apresentado daquela maneira, ter acesso aquela tecnologia. Eu fui buscar. Hoje eu sei editar um filme. Aprendi, perguntei a um e a outro e horas a fio lá no computador, dá certo, dá errado, drandranrdrandran hoje eu sei fazer. Hoje eu pego lá: eu quero aquele trecho do filme, é aquele trecho que eu quero mostrar por meu aluno. Eu acho que o meu aluno precisa, apesar de não compreenderem o que a gente quer enquanto educador, mas ele merece respeito, então, a gente tem que oferecer o melhor pra ele. O melhor das novas tecnologias, o melhor do conhecimento, o melhor. Não é sempre que eu faço também. Não vou ser utópico, dizer que tô todo dia de bom humor e vou dar todo dia uma ótima aula. Nem sempre a aula que dou é muito boa, há aula que é horrível! Não sei. Mas é importante isso, você estar querendo se reciclar o tempo inteiro, acreditar, pensar no teu aluno a todo momento.
- *Muito bem. Você falou que já está a 15, 17 anos na escola.*
- Nessa escola. Um aninho só.
- *Tem muita história pra contar. Se você pudesse contar experiências que você avalia, assim, bem sucedidas...*
- Muitas, muitas.
- *Mas eu vou te pedir pra destacar uma, assim, que você contaria assim. Escolhe a que deixou, numa experiência de trabalho na escola, uma que vale a pena contar para os professores novos, vale contar pras pessoas porque foi bom!*
- Cara, eu, desculpe, mas aí vai falar a vaidade, que fala um pouco mais alto, você falou uma só, mas eu não vou me conter em falar uma só.
- *Tudo bem!*
- Eu sou vaidoso.
- *E conta também uma que deu errado: - eu vou contar pra ninguém fazer de novo. Pra consertar.*
- Tem também. Olha só, todas que deram certo, que tenha feito. Teatro, trabalhar com teatro. Hoje em dia está quase impossível porque a gente não consegue mais aluno pra fazer isso, mas assim, em 2000, talvez, 2000 e pouco. Eu, em parceria com a professora de Português e História

fizemos uma peça “Brasil 500 anos: Uma história de anônimos”. Porque eu tinha um incômodo muito grande com aquela história de, contar a história dos heróis, história dos heróis. Não é possível isso! Aí virei pra professora de Português e falei: - Gente, olha só, to com uma idéia aqui, eu queria participar desse negócio, mas queria contar a história dos anônimos, com é que o povo participou desse processo? Como é que foi isso? Aí cara, botamos aí uns 30 alunos ou mais, escrever o texto, pega roupa, pega tudo, contamos a história do Brasil desde o descobrimento até, na época o Fernando Henrique tava no poder. Até Fernando Henrique. Os episódios mais importantes. Aí envolvemos os alunos pra criação do cenário, pintura do cenário, roupa. Na época não tinha instrumentos e facilidades que a gente tem hoje, que a escola tem hoje. Foi um trabalho, eu acho, que deu muito certo, gratificante. Trabalhei feito um condenado, fora do meu horário, fora do meu dia, bralalá, bralalá, bralalá. Em casa! Eu fico muito satisfeito, muito feliz como o resultado. Não sou mercenário, assim. Eu trabalho pelo resultado. Eu não to muito preocupado se vai ter dinheiro, se não vai ter dinheiro. Claro, já tenho tanto trabalho pra isso, não vou dizer pra você, mas se eu acreditar eu vou dar muitas horas de trabalho sem estar pensando no que eu vou receber. Isso aí é um fato, quem me conhece sabe disso. E outro trabalho que eu fiz, dos vários outros que eu achei que foi, aí esse sim, muito muito marcante até pela resistência, pra mostrar que era possível. Eu trabalho só com 6º ano, foi quando eu trabalhei o projeto A Cor da Cultura. Cara, foi um trabalho gigantesco, principalmente, que trabalhei sozinho, não tive apoio de ninguém, de material, mas o resultado final, meu amigo! Foi muito bom!

– *E em que consistia?*

– Cara, é o seguinte, eu trabalhava com 8 turmas de 6º ano, com aquela história de sempre, cada um com uma característica diferente, aí eu fui dividindo com as turmas as atividades. Primeiro eu resolvi trabalhar essa história como um todo, a questão do negro, como ele chegou aqui. Aí fui lá, num documentário da BBC que fala a origem do homem, mostrando um trecho daquele documentário pra eles, pra mostrar que todos partimos do mesmo lugar, da valorização da África, tal , bralalá, bralalá, bralalá, depois daquilo peguei um trecho do filme Amistad, pra mostrar como houve o traslado, a situação, em que circunstância se deu isso. Aí depois outras contribuições, né, as ações afirmativas – como isso está se dando, as personagens importantes, a questão da luta, da não subserviência, a questão das identidades, das contribuições, dos acadêmicos, aí dependendo da turma foi trabalhar o candomblé, que é um assunto muito difícil – a comunidade é evangélica – fui lá e coloquei a questão dos orixás, a história dos orixás, aí depois trabalhamos a questão das personalidades. Cada turma ia trabalhando umas situações diferentes, claro, guardando os limites deles de 6º anos. E aí com uma turma finalizei com um samba de roda, a gente dançou lá, eu dancei também com eles, foi bacana. Como outra a gente trabalhou aquele samba da Vila Izabel, Quizomba, e fizemos muitos cartazes, muitos textos livres, muito trabalho, muita coisa concreta. E ficou legal! Depois eles, a gente fez uma entrevista, um trabalho tinha um bate-papo, perguntando o que eles acharam, como é que eles criaram aquilo, bralalá, bralalá, bralalá. E eles gostaram muito do resultado final, acho uma maneira muito bacana.

- *Tem algum ponto que foi frustrante?*
- Tem pô, um monte.
- *Que vale a pena destacar?*
- Agora mesmo, a pouco tempo. Agora, agora, agora. Tô trabalhando a questão do lugar e uma atividade, que até li num livro didático, no *Trilhas da Geografia*, que era pra eles produzirem um texto sobre o lugar deles, levantando alguns aspectos. Eles só falaram da violência. Eu dizia pra eles: tudo bem, tem violência, mas num vamos enfatizar as questões negativas, vamos falar das questões positivas do lugar, sobre a identidade do lugar, bralalá, bralalá, bralalá. E eu pedi então, pra eles produzissem um texto, pra depois a gente ilustrar esse texto. E acabou não dando tempo na aula. Deixei pra casa, porque minha idéia era eles escreverem esse texto, depois eles iriam ilustrar o texto, pra depois colocar no mural pra eles verem. Aquela coisa. E aí não fizeram. Cinco alunos haviam feito o texto, quer dizer, eu errei em acreditar que eles fossem produzir os textos, eu não percebi que eles não tem competência pra...
- *A expectativa era sua...*
- É...
- *Você acha que foi negativo porque ficou na sua expectativa. É isso?[56:40]*
- A atividade não foi realizada, o procedimento eu acho que não foi correto. Não foi correto o procedimento. Outra coisa que foi muito frustrante, que a gente precisa ter muito cuidado com isso, ao elaborar trabalhos com os alunos tem que ter muito cuidado, realmente, avaliar o que ele é capaz de dar. Porque, às vezes, a gente espera muito do aluno, espera muito, acredita muito e ele não tá preparado pra aquilo e a gente fica frustrado, eles ficam frustrados, porque levam aquilo como uma avaliação importante naquele bimestre e acaba ferrando o aluno. Por conta da sua expectativa, que acredita, que ele pode, que ele é capaz e na verdade ele não é, ele não tá interessado, não amadureceu, não tá afim, não quer. E aí tem que ter cuidado. Então, é frustrante. Você pensa um trabalho, idealiza um trabalho e ele não acontece, mas, às vezes, não acontece por você ter pensado alto demais. Você não ter levado em conta a capacidade, a competência daquele aluno, naquele momento.
- *A gente tá fechando. No último item eu tenho colocado o seguinte: a participação dos professores num debate como esse, que é na verdade um projeto acadêmico que analisa, que estuda a geografia que se ensina, o que nos coloca num caldo de cultura comum, mas a gente vem de lugares muito diferentes. É o professor da escola básica envolvido como o projeto. É diferente da entrevista com vocês não estar oferecendo só material, coloca vocês de alguma maneira no centro desse debate também. E aí a minha curiosidade, mas do que objeto de pesquisa, é a minha curiosidade, como é que você se sente, como professor da escola básica, que aceitou se envolver com a discussão dessa natureza? Como é que você vê a discussão desse lugar?*
- Com você?

- *Comigo, só que a discussão comigo significa discutir algo que, invariavelmente, está longe da escola. Eu to falando como professor da escola básica também. Invariavelmente, esses temas estão fora da nossa alçada, né. Como é que você se sente e que expectativas você tem?*
- Eu posso ser sincero? Eu acredito que vai ter uma saída em algum momento, eu acho. Quando eu vejo um sinal desses, eu acho que aí fica uma luz no final do túnel. Alguém de verdade, um parêntese, eu tenho algumas críticas, algumas teses, alguns teóricos que, é muito bacana, discute de igual pra igual com os capas, mas fica ali, na universidade. E que não chega pra cá, pra gente. Pra gente, que precisa disso, desse recurso, desse material, desse referencial. Enfim, não é aplicado, disso eu tenho um certo distanciamento, não é uma coisa que me encanta. Eu não quero ser doutor, ééé no transporte da batata inglesa pro, sei lá, América Central. Eu não quero isso. Não quero ser mestre em éééé incidência das chuvas não sei das quantas no nordeste. Essas coisas que você vê cada tema de tese que, tá, e aí? Ou isso no campo da pesquisa ou isso na sala de aula. Que contribuição? Mas quando eu vejo uma coisa assim, como você tá propondo, que a princípio parece que vai nos trazer uma, vai apontar alguma coisa, não que seja resposta. Eu não tenho, você não tem, ninguém tem.
- *É um esforço.*
- É um esforço, uma contribuição. Uma sensibilidade de ter pensado essa questão, que isso sim, é muito importante pra gente! Quando vejo isso aí fico extremamente animado, eu acho de extrema relevância o que você propõe. Daí vem o esforço de você contribuir. Acho que daí pode surgir uma coisa muito bacana pra gente, pé de boi mesmo, que tá lá na sala de aula! Enfrentando, que vai, vem, e estudo xis de agregar algumas pessoas pra chegar e: - Pô gente, a metodologia pode ser essa, o conteúdo pode ser esse. Acho que isso não interessa mais, acho que caiu em desuso não vai mais contribuir pra formação, pro crescimento de ninguém. Algo que possamos ter uma solução ou pelo menos uma indicação de algo legal, palpável, a partir dos estudos. Então, isso me deixa muito animado.
- *Essa é a tua expectativa?*
- Minha expectativa é que haja uma contribuição mesmo, de verdade. Eu não to afim de escolher nada, rsrsr, infelizmente, pode ser ignorância da minha parte, mas a sensação que eu tenho é essa. As pessoas se esforçando pra encontrar palavras, pra falar cada vez mais, eu odeio neologismo acadêmico, odeio, só porque o cara quer ser diferente do outro. Ele põe um dade, um ismo, um não sei o que pra ser diferente, pra ser o cara.
- *O problema é que mudam as palavras mas não mudam o fazer, a prática, né, não dá elementos.*
- No teu caso, pelo menos a princípio, eu acho que tá bacana.
- *E esse convívio que a gente deve estender. A expectativa é que o doutorado acabe mas não esse diálogo...*
- Depois eu tenho uma crítica a fazer, não a você, mas à instituição que você trabalha.
- *que é o seguinte: se a gente pode, partir do projeto de pesquisa, continuar ao diálogo, a gente pode na verdade vai precisar fazer dialogar dois sujeitos muito distintos, né, dois sujeitos*

institucionais e indivíduos muito distintos, que é o da escola e da universidade, que estão formando professores e sujeitos que estão no chão da sala de aula. Como é que você vê esse diálogo?

- Esse nó, esse diálogo, ele tem que existir cara, ele precisa tanto para a universidade quanto para a escola. Pra universidade ter sentido e pra escola continuar existindo tem que ter esse diálogo. Senão tudo que você fizerem lá em cima vai se perder. Pra nada! Se não houver aplicabilidade do que se pensa lá, pra que que serviu. Tem que haver especialmente, esse diálogo. Que mecanismos vai se criar pra isso, você vai ouvir minha crítica daqui a pouquinho, eu não sei...
- *Pode emendar e fazer que concluir a sua palavra.*
- mas vocês tem que batalhar, você, tem que batalhar para que esse diálogo exista. Ou com encontros anuais, ou com encontros de reciclagem, como foi feito aquele, mas não naquele modelo, com aqueles professores, com aqueles temas, eles podiam ter sido diferente, eu não sei como pensam a escola do dia-a-dia, aí eu percebo um distanciamento muito grande, muito grande, mas é fundamental o diálogo.
- *Você tá satisfeito com suas palavras finais? Meus itens e minhas questões estão colocadas.*
- Eu acho louvável, espero de alguma maneira contribuir, já que você se despencou de São Gonçalo, eu espero de alguma maneira ter te ajudado a avançar. Não sei se como os colegas se portaram, se mais educadinhos, mais polidos. Eu não sou nada disso, muito pelo contrário.
- *Tá ótimo.*

Anexo 4 – Observação de Aula – Ficha Roteiro**PESQUISA: HÁ UMA IDENTIDADE DA GEOGRAFIA ESCOLAR?**

Prof. Manoel Santana (Doutorado USP – Ensino de Geografia)

Email: manoel.san@terra.com.br

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES

DATA ____/____/____

1. Programação
2. Procedimentos/Estratégias
3. Tema-conteúdo
4. Recursos/Instrumentos
5. Tratamento dos conteúdos $\leftrightarrow$ conceitos: (transposição, recontextualização)
6. Comunicação
7. Orientação para aprendizagem
8. Objetivos conferidos: durante ou ao fim das atividades

Anexo 5 – Grupo Focal – Ficha Roteiro

GRUPO FOCAL

O que foi proposto pela ficha roteiro

QUESTÕES - Após a apresentação dos participantes.

Inspirados na leitura do texto, previamente, indicado

Como o professor aprimora o seu trabalho ao longo de sua trajetória profissional?

Apresente uma ideia geral sobre essa questão e relate sua própria experiência nesse sentido (exemplos).

Sobre os conteúdos

a) Discuta a autonomia relativa do professor em face de duas situações: 1- os materiais e documentos que apresentam e/ou delimitam os temas/conteúdos das aulas; 2- as condições de vida e trabalho.

b) Para uma aula, para um trabalho tipicamente geográfico quais são as ferramentas conceituais e de método que cada professor(a) adota para justificar suas decisões?

Sobre aprendizagem

Para que as aulas de Geografia na escola resulte no desenvolvimento de uma raciocínio espacial, indique caminhos pedagógicos e elementos espaciais que podem contribuir para tal objetivo.

Decidindo e desenvolvendo uma situação cotidiana

Com base no material distribuído referente a um currículo e ao um conteúdo de livro didático elabore uma proposta de atividade de ensino e apresente justificativas de cunho geográfico-conceitual e pedagógico.

Local: Faculdade de Formação de Professores – UERJ – São Gonçalo. No mini auditório.

Participantes: Coordenação Professor Manoel Santana – Observador: Professor Marcos Couto – Apoio (filmagem e transcrição): Jeffersom (Graduando – 7º período Geografia) – Colaboradores na Pesquisa: Professor Abelardo, Professora Gabriela, Professora Luciana, Professor Bruno Salvatori, Professor Mauro e Professora Isabella.

Transcrição do Grupo Focal (a partir de Áudio-Vídeo)

• 1ª Parte - Apresentação: (DVD 1)

Professor Abelardo – Trabalho em pré vestibular e duas públicas, também trabalho com o 9º ano.

Professora Gabriela - Bom meu nome é Professora Gabriela também sou formada pela UFF, trabalho no município do Rio de Janeiro, no Estado, no Estado do Rio no segundo Grau, também já trabalhei com supletivo também no estado, de 5ª a 8ª e 5ª a 8ª no município.

Professor Abelardo – E mora em Saquarema?

Professora Gabriela – Não! Não! Não! Moro no Rio, e trabalho em Jacarepaguá e sempre foi meu local de trabalho no Estado e Município, com exceção do ano em Marechal e estou lá nessa área a uns 10 ou 12 anos.

Professora Isabella - Bom meu nome é Professora Isabella, trabalho em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, uma é a Ruben Berta, onde trabalho com o Professor Mauro com turma de 7º e 8º ano, a outra escola fica em Água Santa – EM El Salvador. Antes de trabalhar como professora de Geografia trabalhava como professora do primeiro seguimento.

Professor Mauro – Eu sou o Mauro, trabalho também no Ruben Berta no município, uma escola em Campo Grande e a outra em Bangu, e também estudei na (FEUC)... no município em uma escola trabalho com o 6º ano e na outra com o 9º ano

Professor Bruno Salvatori – Sou o Professor Bruno Salvatori, trabalho em quatro lugares. Trabalho na rede municipal de Itaboraí onde foi feita a pesquisa de campo. Trabalho também no estado, no estado é em Nova Iguaçu, trabalho na Universo (Universidade Salgado de Oliveira) de Niterói e trabalho na Universo de São Gonçalo, ao todo isso aí de uma faixa de quase uns 50 tempos de sala de aula. É a minha realidade! E Moro aqui em São Gonçalo, no bairro de Neves.

Professora Luciana - Você foi Candidato né? Fez uma grande campanha. E eu achei que não teria a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente, só pela campanha. Eu não votei em você porque meu título não tinha sido transferido e só agora que ele foi transferido vou tô saindo de novo. Mas fez uma grande campanha, todos falavam, os professores. Eu o imaginei assim, um senhor de uns 50 anos.

Todos - (risos).

Professora Luciana – Bom eu sou, pelo sotaque, o “gauchês” muito forte, apesar de estar aqui no Rio de Janeiro desde 1995. Eu sou professora no Estado, já lecionei em particulares. E foram muitas decepções com alunos eu resolvi, quero parar com a escola particular, que chega o final de ano eles dispensam professor aí chega o início ano as turmas começam a lotar eles mandam chamar de volta, e a gente fica numa corda bamba e eu decidi: - vou fazer uma prova para o estado e vou trabalhar com aluno pobre que, realmente, precisa da gente, que a gente fala e

aquilo que eles se interessam eles absorvem! Aquilo que você... É a oportunidade de crescer né! Quero ser útil! Aí... fiz a prova para o estado em 1998, aí depois já lecionei em Niterói, no Rio de Janeiro, supletivo, ensino médio, ensino fundamental. Vou e volto ainda tô de uma lado pro outro.

Após casar com um rapaz da Marinha, nós compramos um imóvel em São Gonçalo. Estou em São Gonçalo lecionando, atualmente, estou no ensino fundamental e médio com aqui no Coroadó e outra aqui no Mutundo, próximo a Alcântara. E agora que eu tô aqui gostei do lugar do calor... Surgiu uma oportunidade de ir para Santa Catarina. E já estou na despedida... E vou passar um tempo estudando para fazer um mestrado lá, mas já percebi que mestrado em Educação não é o grande forte do nordeste de Santa Catarina. É mais a área industrial e comércio exterior, mas eu ainda vou, porque é uma cachaça né! E ainda estou em pesquisa, na encruzilhada estou muito decepcionada com a educação, não consigo fazer meu projeto, estou muito decepcionada com um monte de coisa, daí eu não sei se lá eu avanço para montar um negócio próprio e saio da educação ou se eu continuo na educação. Então, tô nessa encruzilhada.

Manoel Santana – *Bom a apresentação é pra gente poder saber os nomes e – Quer se Apresentar? (Perguntando ao Marcos)*

Marcos – *Ah, Sim! Desculpa! – Eu sou o Marcos Couto, Marcos Antônio Campos Couto, me formei pela UFF, e fiz mestrado em educação e aí eu vim para o campo do ensino de Geografia e trabalho aqui na faculdade desde 1997 com Metodologia do Ensino de Geografia e flamenguista.*

Manoel Santana – *Bom o Jeffersom é aluno nosso daqui. Já foi bolsista do Marcos né? Bom se apresenta né!*

Jeffersom – *Meu nome é Jeffersom, sou aluno do 7º período. Eu, é, devido a minha vivência dentro da escola foi boa parte dentro de uma escola pública, onde acabei me apaixonando pela área de Educação e tive alguns professores que é possível seguir neste campo. Teve um de Metodologia e Práticas Pedagógicas e outro ensinando Metodologia do Ensino de Geografia, que mostram que é possível e é neste ramo que eu venho seguindo, muito tentando discutir e aprender um pouco mais sobre educação.*

• **2ª Parte - Atividade 01**

Manoel Santana – *O professor Marcos e o Jeffersom estão dando um apoio nesta atividade, já que eu não conseguiria coordenar, fazer anotações e gravar e fazer o registro ao mesmo tempo.*

Bom gente, feito isso o que eu fiz. Eu peguei quatro pontos que eu selecionei a partir da leitura, da transcrição e da leitura das entrevistas com vocês as observação para ver se a gente aprofunda. Eu também distribuí para vocês um texto que foi enviado por email para alguns e impresso para outros, para quem tinha mais dificuldade para ler, de receber os e-mails, de averiguar... E a Primeira questão é baseada naquele material e a questão é essa aqui:

Como o professor aprimora o seu trabalho ao longo de sua trajetória profissional?

Apresente uma ideia geral sobre essa questão e relate sua própria experiência nesse sentido (exemplos).

*Com base, no que vocês tiveram ao menos o tempo de passar os olhos no texto e a pergunta é essa. Vocês podem concordar ou não com isso e a ideia é que vocês apresentem um comentário geral sobre esse tema **como o professor aprimora o seu trabalho ao longo de sua trajetória profissional?** Porque é uma premissa daquele texto dizer que isso acontece, dizer que ao longo do tempo o professor aprimora o trabalho que ele faz. Então, a ideia é que vocês façam um comentário geral e um relato de experiência da prática de vocês.*

E eu vou contar o tempo entre 3 a 5 minutos, e quando chegar a 3 minutos eu aviso.

A ideia básica vocês compreenderam? A autora parte do princípio que os professores ao longo do tempo podem, de fato aprimorar o trabalho que fazem. É um texto sobre educação.

Aí, você concorda ou não com isso? Como é que isso ocorre no cotidiano de você? Relatem sua experiência. Fiquem a vontade!

Professor Abelardo - Eu li o texto e tem uma coisas aqui que batem com a angústia, pelo menos a minha e acho que alguns colegas também. Que é o que no texto faz a crítica, é que esse aprimoramento eu sinto é o distanciamento que a academia está em relação a gente é uma coisa bem... e e inclusive faz uma crítica em relação a isso, né, que acha que a gente termina conclui o curso de Geografia e depois, a UFF ou a UERJ ou qualquer outra faculdade, cria-se uma distância muito grande em relação a gente. E uma coisa que me angustia, que tô sentindo, enormemente, é que eu já estou em um estágio de minha vida profissional que eu estou sentindo a falta, para que eu tenha esse aprimoramento em sala de aula. Inclusive eu esses dias peguei uns textos, alguns livros para ler e me deparei com a seguinte situação: Eu estou tendo a dificuldade muito grande

de leitura de material acadêmico cara, que o meu aprimoramento esta sendo muito restrito ao livro didático. Eu dou aula no pré e eu tenho que ler as coisas para poder verbalizar aquilo em sala de aula, jogo aquilo, então, quer dizer: essa é a angústia do momento e por outro lado isso é uma critica que se faz a academia é que por um lado, há um isolamento da própria academia em relação a gente que esta no mercado de trabalho, porque o acesso porque quando você pensa em fazer uma prova para o mestrado. Você entra para o mestrado, e eu tenho e ainda não houve a possibilidade de fazer parte de um processo seletivo, mas relatos de colegas que são eliminados na entrevista pelo fato de saber que o cara esta trabalhando. Até certo ponto é compreensível e por outro lado é incompreensível a academia criar esse isolacionismo com a gente aqui cara! Eu sinto, que eu estou numa fase de minha vida profissional, pra ser sincero com vocês que o desgaste é muito grande aqui eu já tive vontade de abandonar o magistério! Eu tô até, desincentivando o Jeffersom que esta ouvindo isso aqui, mas é uma angustia minha pela carga de trabalho grande que você tem, não vislumbrar mais na frente, né, essa qualificação melhor para melhorar nosso trabalho, mais ainda em sala de aula, então, é uma muito grande! É muito mais um desabafo do que, efetivamente, um relato da minha experiência que eu tenho em sala de aula e uma coisa que me angustiou, enormemente, é que quando eu fui ler a transcrição da minha entrevista eu disse - Meu Deus eu falei isso?!!

Sabe é aquela coisa que não se se acontece com todo mundo, eu conversei até com a Beatrice que é uma professora que o Manoel Santana também entrevistou e ela disse: “- Eu fui conversar com meu marido. Eu falei isso tudo? Será que eu tô tão mau assim?”

Quer dizer, não sei cara?! Eu estou neste momento angustiante de minha vida profissional e com uma necessidade muito grande de me aproximar da academia, discutir outras coisas e faz parte de nosso aprimoramento e ao mesmo tempo existem barreiras é a questão da sobrevivência, infelizmente, neste momento eu não posso diminuir a minha carga de trabalho e como é que eu posso solucionar isso? É angustiante! E em função dessas angustias eu fiquei doente, muito doente eu tive síndrome do pânico por causa destas loucuras todas e é uma coisa vai se repetir e acho que os relatos devem seguir por esse caminho. Então, seria o pontapé inicial.

Professora Luciana – Então, eu reforço a tudo que você falou, a Síndrome do Pânico, depressão, cargas de remédio, angustia, essa distância da academia, eu também ainda não consegui fazer o mestrado, que ou a gente trabalha para ter dinheiro para pagar um concurso, comprar alguns livros ler alguma coisa. Ou aí você para de trabalhar e lê alguma coisa, mas aí não tem dinheiro para se deslocar, para condução pra mais nada. E uma sugestão para o rapaz ali: aproveita enquanto você e faz todos os cursos, realiza os seus projetos, enquanto você é solteiro, ou então, enquanto você não tem filhos, depois a coisa pega. Você tem que cumprir os compromissos, tem que botar comida na mesa, é... dividir com o esposo, aí você fica entre a vida e a profissão e você fica assim sacrificando as pessoas em casa por um sonho idealista seu. Aí você começa a se cobrar e entra num paranoia. Aí você começa a ver as outras pessoas vendendo churrasquinho e nem sei o que e dói entendeu. Elas tem tempo para fazer outras coisas, tem tempo para ir a praia, tem tempo pra não sei o quê? E eu tenho raiva de todo o feriado porque eu não consigo, não

sobra dinheiro pra viajar, porque eu fico... não relaxo...sempre tenho que trabalhar muito, ler muito. Então, estou em uma encruzilhada, tá horrível, já tive muita vontade de desistir... de me exonerar, mas agora surgiu uma oportunidade de estudo, mas eu vou continuar engatinhando até fazer uma pós, pra poder entrar na linguagem acadêmica, pra depois fazer um projeto e enfrentar o mestrado. Porque eu estou muito distante da linguagem que as pessoas consideram que é essencial para entender Geografia e eu que sou contra isso, porque eu acho que eu entendo muito mais da Geografia que o aluno precisa, aí a gente tem que se dedicar muitas vezes também além de entrar no universo do livro didático a gente tem que contextualizar o livro com a gíria local, com as expressões locais e atuais. E a gente não tem tempo para ler e corre ainda o risco de você falar um termo que leu e alguém diz assim: - Que isso Professora? Nunca ouvi isso aí? Isso me deprime mais ainda! E confirma a distância... Complicado, Complicado! Desculpe me alongar mas eu estou ansiosa devido a tudo isso.

Manoel Santana - *Vou fazer uma intervenção já que de todos três já citaram o distanciamento da universidade e o campo de formação que é a universidade, formação inicial e o espaço de trabalho. Se possível vocês relacionarem isso, como é que vocês relacionam? Que vínculos vocês procuram? É por que vocês pensam em encontro de leituras e autores? É que vocês pensam num vocabulário aprimorado? Pra gente ir afunilando a ideia que o ponto inicial é como o professor aprimora o seu trabalho e se vocês fazem isso?*

Eu estou entendendo que vocês estão apontando obstáculos para este aprimoramento. Como o professor aprimora o seu trabalho ao longo de sua profissão, você pode dizer não ele não aprimora, piora, não sei! Vocês estão dando referências de alguns obstáculos para este aprimoramento. É esta a interpretação que eu estou fazendo até este momento do que os colegas já falaram.

Professora Luciana - Acho que como ele, além da leitura, um retorno se não for anual, de tempo em tempo ao grupo acadêmico para você trocar as ideias, para você se reciclar. Não é o termo certo, mas busco aí é leitura e uma aproximação com a academia.

Professor Mauro - Ao contrário a gente pode estar tentando buscar este aprofundamento a partir de leituras, iniciativas, busca, de acordo com as necessidades, de acordo como seu cotidiano você vai lendo buscando informações...

E é bem verdade que essa leitura mais acadêmica, digamos assim, se torna um pouco mais complexa a medida que os anos vão passando, é o distanciamento maior com a academia, mas também existe outras possibilidades de ter acesso a isso, você pode de acordo com as suas necessidades ter contato com essas leituras e tomando cuidado com a tradução trazer para a prática para o seu cotidiano. Por que também somente a teoria a gente acaba repetindo ou na prática até fazendo o que a gente condena, de ficar assim condenando a teoria da academia, mas também buscando essa teoria se você também não consegue depois traduzir para o cotidiano em sala de aula e nós de certa maneira temos uma certa autonomia para buscar esse material, pra ler e se informar e por aí vai a prática do nosso limite e procurando também partilhar com o

colega e, normalmente, no universo da escola você tem contato com alguém, que sabe de alguém e que você vai lendo os textos.

Hoje eu estou aqui através de contatos, eu estou aqui através da Professora Isabella que me contatou e por aí foi é uma maneira de buscar essa formação. E nos cursos que são oferecidos, nas respectivas secretarias de cada um, não necessariamente, essa coisa mais formatada como um mestrado, os cursos de extensão, mas você pode está buscando esta formação a partir de um outros momentos, em outras instâncias, não em uma coisa mais demorada, uma coisa mais simplificada de acordo com a necessidade e com a possibilidade.

Eu faço isso mesmo, vou buscando vou lá na secretaria, se for o caso, conversar com alguém vou lá arriscar.

Professora Luciana – Eu acredito que seja isso mesmo que eu colegas outras pessoas estamos fazendo com a carência de outras maneiras oficiais, a gente tem feito isso essa busca digamos assim, nós estamos procurando sanar nossas necessidades.

Professor Mauro – Eu concordo, plenamente, com a fala que ele (o Abelardo) fez . Só acho que não é o momento da gente tá discutindo isso. Mas, assim acho que você foi perfeito quando você fala do abandono da academia, dos que de fato tão lá trabalhando e a questão que se faz é: para que serve esta academia se não é para dar sustentação para aqueles que trabalham com esses conhecimentos? Ou a academia acha que essas pessoas não são importantes para essas populações? Como é que se pensa essa ponte? Esse elo? Vale a pena uma discussão maior embora este não seja o momento para esta questão.

Professor Bruno Salvatori – E eu acho que tem algumas coisas, eu concordo com o que os colegas falaram. Mas acho que tem o seguinte, tem o aprimoramento conceitual, tanto que a gente realizou uma discussão que em algum momento a gente tem que vir a universidade e adquirir um conjunto de conhecimentos, teóricos que também não conseguem se materializar na prática, e existe também a vivência que ao longo do tempo as pessoas se aprimoram, que elas vão fazendo autorreflexão independente de buscar uma reflexão na academia elas se aprimoram porque elas vão tendo contato com a linguagem prática e aí ocorre um outro problema: o problema da burocratização. É aquele profissional que se burocratiza no processo de ensino, não faz, ele acaba sendo, tendo uma metodologia limitada porque os seus recursos são limitados e então, ele se limita, ele acaba limitando o seu conteúdo porque o aluno, na cabeça dele, também é limitado de conteúdo. Então, ele é um professor, meramente, burocrático, isso é um problema que enfrentamos na realidade das salas também.

Eu iria até um pouco mais além da colega, a Luciana, aqui que fala, do Jeffersom quando ele fala que “quando você tiver filho e tal não tenha filho”. Eu diria o seguinte: Faça tudo antes de você entrar no mercado, porque o mercado de trabalho ele te consome de uma forma tal e exige de você de uma forma tal, que você acaba por não conseguir tempo para se qualificar, você trabalha pouco, você trabalha se você trabalha pouco você não tem dinheiro para se qualificar e você acaba não se qualificando, quando você trabalha muito você não tem tempo, por que você

trabalha, você tem recurso mais não tem tempo, falta tempo pra você fazer essas atividades, então, meu depoimento é isso.

Eu costumava dizer lá na UFF, meus amigos costumavam dizer que o que existe é dois tipos de estudante. O estudante não se sente desempregado porque as pressões da universidade do mercado de trabalho ainda não estão sobre ele. Quando ele sai da universidade aí que ele vai ver todas as dificuldades de entrar no mercado de trabalho ou quando ele entra e quer voltar para a academia isso se coloca também, então, são algumas coisa que eu acho que pra mim são fundamentais.

Em relação ao que ..., eu gostei da fala do colega quando ele fala da questão do livro, o livro didático, os livros didáticos deve ter um tempo para gente discutir isso aqui? Os livros são muito ruins, não sei se deveria usar este termo aqui não, mas são muito ruins. O livro ele na minha visão, nesses dois períodos, depois da gripe suína pra cá, a gripe pegou no livro, porque eu aboli ele, tirei ele. Esse final de ano aboli os livros didáticos, nas minhas aulas nós não tivemos o uso do livro, porque o livro ele ao invés de explicar ele deseduca, o livro não é um instrumento meu, ele não é um auxiliar meu, deveria ser uma auxiliar do aluno, mas a linguagem dele é tão difícil, tão complicada, tão... pouco prática para o aluno que ele acaba se colocando como uma coisa, um empecilho, um manual aí você não consegue criar, você não consegue construir nada.

Manoel Santana: *Agora o Mauro.*

Professor Mauro: Essa dinâmica, essa dinâmica tem o objetivo de fazer referência de fala do colega? Você pensa nisso ou

Manoel Santana: *Ainda temos tempo tá dando tempo pra gente fazer isso*

Professor Mauro: a Isabella não falou ainda

Professora Isabella – Não eu acho assim Como o professor aprimora o seu trabalho ao longo de sua trajetória profissional? No meu caso, eh, acho que foi com embate as dificuldades que se apresentaram em sala de aula eu tive a necessidade de correr atrás, né. Não dava pra esperar, nem pensar, embora tem todo um – ah, pensar o que a academia faria – isso não existia.

Você tinha um aluno em sala de aula e eu não tinha as respostas pra fazer aquilo funcionar. Então, essa primeira questão foi a expressão: é com o colega que tem mais experiência, com o que ouviu falar, com o livro que alguém disse que é legal. Eu assim, quando comecei, meu desespero era tão grande que olhava lá no final do livro didático a bibliografia e ia catar os livros. Ah, esse autor aqui em conheço, pra comprar, pra ver se tinha, e eh, a gente sempre trocando muito.

Eu acho que, além dessa pesquisa, o Mauro falou uma coisa, uma questão que eu acredito muito...que é essa identidade profissional. Acho que o professor tem que ser alguém que pesquisa, que tá correndo atrás...né, não dá pra gente ficar esperando. Até porque a gente tem o imediatismo, a turma tá esperando a gente pra próxima aula, né, então, a gente não tá, não tem tempo de esperar uma profunda pesquisa, né, alguém aparecer com um resultado maravilhoso

pra gente porque a gente, amanhã aula nos espera. Então, o meu aprimoramento foi, inicialmente, essa questão.

Depois, eu acho que foi eh, eh a, foi o contato com o outro, com os outros colegas, o que cada um tem pra trazer, uma experiência, uma coisa aqui que você vê que funciona ...e que com você não funciona, e você fica olhando pra tentar descobrir porque , né, que ele consegue, o colega consegue fazer aquilo que você não faz. Então, essa experiência , eu acho que a experiência , apesar de tudo isso que todo mundo colocou aqui, né, depressão, pânico. Eu fiquei afastada os dois últimos anos, né, por vários problemas de saúde., todas essas questões eu vivencio, mas acho que ainda assim, a escola, esse espaço da escola , apesar de ter professores que não são tão empenhados, apesar da gente saber que tem colegas que não estão empenhados, ainda tem muita gente produzindo, fazendo...tendo seriedade., e aí esse colega também te ajuda.

Então, pra mim esses sempre foram os dois pontos que melhoraram, eu acho que tá longe de ser o que eu gostaria., muitas vezes, eu ainda não consigo ter resposta para todos os problemas que se apresentam em sala de aula. Né, não consigo ainda fazer grande parte dos meus alunos gostem daquilo que tá acontecendo ali e aprendam, realmente. Então , eu ainda não consegui o que gostaria mas, esse é o caminho. Eh, e quando ele colocou, né, o Manoel Santana falou assim, mas o que você espera da academia? Eh, eu acho que existe um momento, apesar dessa busca, que se deseja uma intervenção, não é uma intervenção, de verdade, partindo da academia como o superior, mas de alguém que deveria assumir o seu papel, de que produz conhecimento e esse conhecimento possa ajudar nossa prática na sala de aula. Então, essa intervenção não é no sentido de verdade ou receitas, mas de intervir, de pontuar a nossa prática.

Então, como ela tava falando, né, a gente tava até comentando assim: eu fiquei, né, sabendo do curso assim já, quando praticamente já tava acabando a inscrição, aí tava com o Manoel Santana, a gente tem uma rotina muito grande, então, eu li o livro do paulo freire até a página 99, né! Os textos eu li, mas não estudei, mas eu, esse momento, quando eu cheguei ali e me deparei com a prova, aquilo já mexeu comigo, né. Esse porque naquele momento eu tinha que reelaborar o pensamento e eu acho que é isso que se espera da academia, que, quando a gente chega pra voltar a estudar, pensar em ter esse contato novamente é pra que nos auxiliem a reelaborar, a repensar a nossa prática. E aí é frustrante mesmo, quando, fica mais difícil, porque a nossa, o nosso cotidiano, né, em sala de aula, ele é muito exigente e a gente fica com pouco tempo pra atender aos pré-requisitos, no caso da academia né.

Professor Mauro: Esse é o ponto. Eu cheguei a comentar com você ontem, do horário da inscrição desse curso, me chamou muito a atenção, tô a fim de fazer e tudo , conversei com ela, fiquei empolgadíssimo pra fazer, mas sei que tem muitas informações, muitos detalhes, aí quando fui investigar horário pra inscrição, de dez às quatro, aí, puxa vida! Esse pessoal acha que a gente não deve trabalhar, né, as inscrições só de dez as quatro, aí poxa vida, já é uma impossibilidade, aí depois eu fui ver a prova, uma quinta-feira as dez da manhã, eu, realmente, eles nos querem lá mesmo né!Porque eu acho que essa flexibilidade. Porque é muito importante pensar naquele que não tem esse tempo que o outro que tem ainda bem que tem não tô aqui

fazendo discurso na realidade, como é cotas para trabalhadores da educação, não é isso, uma flexibilidade uma compreensão de que nós temos uma outra realidade .

Professora Luciana: Aí eu te faço a seguinte pergunta e eles oferecem a possibilidade de um curso a distância? Em um horário alternativo?

Professor Mauro: Esses critérios, eu acho que aí, eh são...

Professora Luciana: Não, porque se você esbarra um negócio, e tivesse pelo menos uma saída.

Professor Mauro: Eu particularmente, aí é uma questão pessoal, eu gosto desse embate, desse contato. E essa coisa de à distância... é uma coisa particular minha, não tô aqui dizendo que funciona ou não funciona, não sei, mas eu gosto do olho no olho

Professora Luciana: Eu sei. É isso que eu queria ouvir, era isso que eu queria ouvir

Professor Mauro: Eu gosto do olho no olho.

Professora Luciana: A gente tem N possibilidades de buscar essa pesquisa de fazer mas eu ainda tenho acredito, realmente, nesse embate, essa troca rápida. Eh, de você aprender as coisas, de você ouvir e dizer assim: não, eu não concordo com ele. Troco alguma coisa, mas aquela ideia dele é muito boa, né! Então, uma coisa rápida não tem nada te atrapalhando você muda li agora uma das coisas que eu também concordo, concordando com todos vocês. Eh, a gente não precisa da academia, precisa e não precisa, nos somos, nós somos autodidatas. Eu me considero, desde que um certo ponto, como ela a gente vai pesquisar lá, pra responder uma coisa, e apareceu uma coisa. Ih mudou tal coisa! Assim a questão de fuso horário que você vai lá e pesquisa na lei e tudo, que você sabe que vai ter na sala de aula e que vão te perguntar, não dá tempo de você fazer mais nada, você corta no jornal e pesquise ao mesmo tempo você se aprimora e vai entrando. E você tem que lançar um projeto e você pesquisa você não sabe se vai sair bolsa ou se não vai sair então, nós somos autodidatas, mas quando você pretende pegar uma vaga numa universidade não adianta todo o aprimoramento que você teve na prática, com o aluno e sala de aula. Você vai esbarrar num monte de gente mais jovem que você e que tem mestrado, doutorado e pa-pa-pa-pa-pa-pa. E você tá com quase 50 anos e não teve tempo de fazer isso aí adianta você chegar e dizer assim olha eu tenho tantos anos de prática? Eu consigo me desdobrar com três turmas ao mesmo tempo! Adianta? Você não tem condições de argumentar, porque o que quer é a burocracia, o papelzinho. Agora se tem essa chance de se inscrever, de se aprimorar, pra dizer assim ó: não eu tenho o aprimoramento, eu tô melhorando a minha profissão de professor, eu tô melhorando a minha classe, eh como geógrafo, como geólogo. Eu estou me aprimorando. Oficialmente, é muito complicado!

Manoel Santana: *Professora Gabriela.*

Professora Gabriela: Bom eh. eu ainda não tô tomando remédio pra Síndrome do Pânico etc. E tal acho até que já fiz isso, mas, ainda tô recorrendo a minha cerveja gelada, mas eu acho que daqui a pouco eu vou ter que apelar. Eh eu, o meu caminho de trabalho em sala de aula, acho que foi muito parecido com o da Isabella Isabella né? Que não que deve ter sido muito parecido com o de todo mundo mesmo que não tenha colocado aqui de ir buscando com o colega eu até falei

com o Santana na entrevista, que eu fiquei um tempo formada sem entrar em sala de aula. Então, quando eu fui pra sala de aula encarar a sala de aula eu tinha um dia na semana que coincidiu com uma amiga que já tava em sala de aula há muito tempo e tinha esse dia único na semana que eu não trabalhava, e sentava pra estudar com ela. Foi uma experiência muito legal e que ela disse que pra ela foi muito bom porque trocava porque de uma certa maneira ela também tava estudando...ela também estava estudando né e daí. eh o dia-a-dia foi ensinando pra gente o que a gente fez errado vamos tentar esse caminho né vamos por aqui trocando com os colegas. Trocando inclusive textos e trabalhos, experiência...e aí seguindo. Agora chega um momento...

Eu acho que é esse momento de 10, 12 anos em sala de aula que não é muito né visto que há muitos estou formada que você sente assim parece que deu uma brechada você tá super cansada. No meu caso, hoje são 36 tempos em sala de aula eu chego em casa morta mas ao mesmo tempo...tem assim ando bem parada tô precisando fazer alguma coisa aí voltei a frequentar os congressos e tal eu acho que aquele curso que o município ofereceu que nós fizemos eu acho que caiu super bem né. Tanto que o grupo foi do início ao fim teve um índice de faltas pequeno todo mundo ali tava sentindo a mesma coisa que a gente sente hoje foi uma reciclada muito legal.

E bom. É isso aí de repente, eu acho que eu tô num momento assim de meio "e agora José?". Tá na hora de fazer alguma coisa até porque a realidade de hoje em sala de aula, apesar de pouco tempo, 12 anos, tá muito diferente de 12 anos atrás, tá muito diferente. A gente tá recebendo os alunos analfabetos né. Então, a pergunta que eu até falo brincando eu sempre falo brincando, mas tô falando sério: como ensinar Geografia para o aluno analfabeto?

E a outra. é me lembrei de uma teoria que eu falei há muito tempo acho que eu sou vidente sala de aula adoece faz mal à saúde. Olha aqui a prova né! Essa nossa sala de aula do município, do estado, né. Hoje eu botei duas turmas difíceis em uma turma a coordenadora falou assim boa sorte! Depois que eu dei meia hora de berros de estresse eu botei todos eles fazendo um trabalho. eh ela falou assim: você vai botar as duas na mesma sala? Eu falei vou. Muito boa sorte. Vou fazer o que né?

Marcos Couto: *Vou rezar um Pai-nosso pra você. (riso)*

Professora Gabriela: Ela é maluca, ela quer, aí 20 minutos de muito berro, de dureza assim. Hoje eu até na fila, antes de subir eu falei uma coisa com um aluno que eu nunca falei. Ai meu Deus do céu, não era assim que era pra falar, quer dizer, saiu uma coisa assim, que nunca saiu, eu tenho um maior cuidado com os meus alunos, com tudo isso. eu tenho o maior carinho com eles, entendeu, eu acho todos lindos, não diga que meu aluno é feio porque ele não é, sabe...mas, a gente tem um limite, né, *Burnout* começa a encostar, né, a *Síndrome do Burnout*, né, que dá isso a gente né: de estresse, de falta de memória, minha memória tá cada dia pior, meu estresse tá cada dia mas sério assim, e, mas eu to tomando minha Original, minha Antártica, né, e vou levando, mas tem um momento que a gente né sente.

E agora, e agora o que eu faço com essa realidade aqui, no município. tão chegando analfabetos, a cada frase que você fala você tem que explicar o que aquela palavra significa e as

vezes é assim, porta, sei lá, to aqui, mastro mastro mastro é mais difícil, mastro. O que é mastro? Né, ou então, você já sabe que eles não sabem aí você para, então, você fica ali e daqui a pouco tô virando a professora de português, pô, logo eu, isso sempre foi meu calo, tô quase uma professora de português. Quer dizer, é muito difícil, eh, esse é um problema e no ensino (estadual) é a mesma coisa que tive um resultado no 1º bimestre que quase a escola toda soube porque o meu desespero era tanto que eu saí falando: eu tive 25% de 0, eu tenho 25% de 0 na minha prova, o que que tá acontecendo nas quatro turmas, quatro turmas de 2º grau, na mesma escola, mesma clientela, elas não diferem muito do estado, né, eu tô nessa escola há 10 anos e, de repente., eu me dei, me deparei com esse resultado de 25% de 0, eu fiquei apavorada, com a prova, mas eu falei: eu também não posso sair distribuindo nota, “E agora, José?” E aí a gente vai e eles vão se acostumando, tomam um susto, vão se acostumando com o seu, seu argumento, seu jeito, né, estudam mais um pouquinho, vai melhorando um pouco e é isso.

Professor Professor Abelardo: Tem tempo ainda? Posso fazer um comentário: eu fui fazer a prova do Pedro II agora que é uma grande pretensão pra eu reduzir minha carga e tentar o mestrado aí fui pra primeira fase o conteúdo a gente né não vou dizer que a gente sabe tudo mas a gente dá conta né aí fui pra primeira fase. eu quase que gabaritei. Eu disse pô, agora é minha vez, agora vai! Aí eu fui pra segunda fase, que é a parte discursiva e que exigia uma leitura tua teórica. Aí eu fui pra parte discursiva. Eles sorteiam os temas, né, quer dizer. Eles dão os temas e lá na hora o tema é sorteado, aí eu fui, não dava tempo de ler tudo, né, sobre tudo aquilo, aí eu escolhi um tema e foi o tema sorteado, aí eu disse, pô, essa vaga tá pra mim, li pra caramba o livro Pequena História Crítica que tava na bibliografia do Pedro II, li aquilo., li o livro do Rogério, né, algumas partes, falei tem que dá. Fui lá fazer a prova, a prova discursiva, caiu o tema e eu fiquei mais entusiasmado. Escrevi pra caramba cara! Sabe qual foi minha nota minha nota? Foi 5 velho!

Então, eh, são essas coisas entendeu, essa angústia, eu tô distanciado da academia e é cobrado isso nos processos de avaliação nossa aí fora cara

Manoel Santana: *Os processos seletivos né*

Professor Professor Abelardo: É dos processos seletivos né. Eu não tô dizendo que você só vai usar a teoria só pra isso não mas a teoria é importante pra gente né e é complicado isso. Isso tá me angustiando enormemente, eu tô me sentindo um verdadeiro desculpe o termo um verdadeiro..., entendeu! eu quero eu vou sabe dando murro em ponta de faca eu pego o livro....eu vou começo a ler aí durmo de cansado aí durmo aí no outro dia eu recomeço naquilo pô que que o cara que falar aqui e vou vou batendo vou batendo vou batendo as vezes a minha interpretação tá errada o cara não quer dizer nada daquilo. É esse o aprimoramento que eu tô sentindo necessidade agora nesse momento sabe discutir trocar mais com os colegas entendeu

Eu quando vim pra cá falei: pô tô indo pra universidade! Sabe aquela coisa. Que eu tô fazendo aqui? Sabe é um momento legal de discussão mesmo, de mostrar pro doutor, olha não tô entendendo isso aqui. Eu sou bem sincero cara, não tem essa, eu quando não entendo uma coisa: não tô entendendo porcaria nenhuma, o que que o Milton Santos quer falar com isso aqui, o cara sabe, fumou um e falou pra caramba, sabe? E é isso e essa é a situação.

Professora Luciana: Geografia é espiral, será que ele tava maluco.

Professor Professor Abelardo: Agora, eu concordo contigo (apontando o Prof. Mauro) apesar disso tudo, apesar desse meu discurso angustiado, né, mas você vai dando murro em ponta de faca, você cola com um cara que tá fazendo mestrado, discute mais algumas coisas.

Eu tenho me aproximado muito, por incrível que pareça, do povo da História, eu não queria me aproximar tanto, nada contra eles, não mas não queria me aproximar muito não.

Professora Luciana: Mas eu também...

Professor Professor Abelardo: Mas queria me aproximar mais do povo da Geografia, então, quer dizer, e aí a gente vai trocando figurinhas, mas há uma necessidade nossa né de.

Manoel Santana: *A gente tem mais pontos e dá pra vocês voltarem. Nós estamos assim, mas vocês tão dando, apresentando muito mais coisas do que eu imaginava encontrar. Inclusive que confirma a intensão de que podemos nos manter em diálogo mesmo após essa pesquisa ser fechada com a defesa da tese, vocês estão dando elementos que isso é necessário.*

O segundo item é sobre os conteúdos de ensino. eh e a questão é a seguinte deixa eu ver se eu apago tá aparecendo um negócio sozinho (mexendo no computador) a questão é essa a respeito de conteúdos nós consideramos com base nas entrevistas que no cotidiano da docência cada professor e cada professora toma decisões e seleciona conteúdos das suas aulas Tudo isso conforme os recursos que dispõe e o currículo da escola ou rede de ensino onde trabalha

Dessa forma, cada um desses professores inclui a ideia de Geografia que acredita. né isso eu tirei das falas de vocês do que eu vi nas aulas. Bom:

Como é que vocês realizam isso e como é que vocês avaliam essa autonomia no trabalho de vocês em sala de aula?

Aí também pode fazer uma rodada. Podia começar rodando que aí ficando mais dinâmico, pode ser ao contrário agora. Eh, podia ser ao contrário, começar da Professora Gabriela pra cá.

A questão claramente formulada foi a seguinte:

Sobre os conteúdos

a) Discuta a autonomia relativa do professor em face de duas situações: 1- os materiais e documentos que apresentam e/ou delimitam os temas/conteúdos das aulas; 2- as condições de vida e trabalho.

b) Para uma aula, para um trabalho tipicamente geográfico quais são as ferramentas conceituais e de método que cada professor(a) adota para justificar suas decisões?

Professora Gabriela: Eh a escolha do conteúdo

Manoel Santana: *Isso*

Professora Gabriela: Dependendo da série a gente corta algumas coisas alguns assuntos que vão que cruzam com outra disciplina Ciências da 5ª série por exemplo né a gente elimina. porque eu não consigo trabalhar um livro inteiro. Então, eu digo pras pessoas que eu sou lenta eh então, a primeira coisa é a gente cortar o que Ciências vai trabalhar do que Geografia vai trabalhar eh. Principalmente, com Ciências História deveria ter mais mas como os assuntos, às vezes, são abordados de ... tem assuntos comuns mas não são da mesma série né um problema que a Geografia e a História tem que resolver 6ª série trabalha Brasil e História. sei lá trabalha Grécia na 6ª série. Eu ainda falo 5ª, 6ª, 7ª e 8ª gente eh eh. Vai me dá muito trabalho mudar isso.

Professor Professor Abelardo: O que mudou foi isso, só os nomes, né, 6º ano de escolaridade né melhorou...

Professora Gabriela: Nossa, melhorou muito [com ironia]. Por isso que eu fico reticente à mudança. Eh e depois pelo nível dos alunos, pelo nível dos alunos e outras coisas que assim coisas que mesmo uma turma boa que vai conseguir trabalhar sei lá aquela escala bendita um monte de zerinho eles não vão usar aquilo nunca né. Então, eu acho que a questão da escala, por exemplo, eles precisam saber a coisa da proporção e tal, enfim tentar aproximar mais conteúdo da possível dentro do possível o conteúdo da realidade deles tem uns assuntos umas coisas que são muito difíceis né mas hoje em dia tá indo bastante o aprofundamento do conteúdo pelo nível da turma se eles vão acompanhar ou não tem turma que você faz um discurso bem superficial. Tem turma que você para e aprofunda, né, um pouco mais, porque eles vão acompanhar ou vai sacudir a cabeça deles.

Professor Professor Abelardo: Bem eu encontro assim duas realidades, né, como eu trabalho na rede privada e pública. E acho que na rede pública, você não teria até essa camisa de força como tem na rede privada que é fazer sempre o mesmo trabalho em sala de aula. Você tem que dá aquele conteúdo e dane-se o resto. Então, você entra em sala mesmo só pra, e é mais desgastante. Não quero dizer com isso que na rede pública que você não tenha que cumprir, né, determinados conteúdos, que tem que ser trabalhados em sala de aula. Agora há uma maleabilidade maior, eh, quando eu, eh, trabalho determinados conteúdos na rede pública e até tendo em vista o material que tá chegando na rede pública, por exemplo. Nós participamos de uma discussão lá na prefeitura de Itaboraí pela escolha do livro didático que não foi o livro didático que a gente escolheu que chegou na escola. O livro é horrível! Então, eu tive que selecionar ao máximo, até porque as turmas que eu tenho hoje, de 9º ano que eu tenho hoje na prefeitura de Itaboraí, há uma dificuldade muito grande, é, o professor, você tem que alfabetizar antes de trabalhar o conteúdo sabe, nos mínimos detalhes, há uma dificuldade muito grande de base dos alunos do 9º ano já tão fechando.

Então, eu procuro selecionar o máximo o conteúdo em função de tentar aliar o material que eu recebi o livro didático que eu tenho, com as discussões que tão rolando aí e que vai interferir na vida do cara.

Então, por exemplo, se lá no livro, né, no livro didático há uma brecha pra eu trabalhar aquecimento global, eu vou pro aquecimento global, que é o que tá sendo falado, ali em Itaboraí tem o polo petroquímico, como é que isso vai influenciar na vida do cara, como é que isso vai colaborar com o aquecimento global, sempre buscando uma ponte até para, porque o aluno eh... tentar aos trancos e barrancos, às vezes, eu tenho dificuldade de fazer uma ponte entre o que o livro tá abordando e a realidade dele, é uma dificuldade minha mesmo. Pô, como é que eu vou trabalhar isso aqui com ele? Aí eu fico imaginando mil coisas, mas também com o tempo que eu tenho não dá pra ficar pensando, outras formas de trabalho. Então, na medida do possível é trabalhar o livro didático, não que eu vá segui-lo à risca, não tô seguindo mais pegar o conteúdo programático que nós discutimos lá e tentar encaixar aquilo todo, agora muitas coisas eu tô cortando, cortando mesmo, até pela dificuldade do aluno que eu tô encontrando em sala de aula, aí eu vou aliar tentar conquistar esse aluno pelos temas que são mais discutidos, atualmente, tanto é que o Manoel Santana entrou na minha sala lá...não da prefeitura de Itaboraí, mas na de Niterói, e eu tava trabalhando com eles a questão energética, no 9º ano, então, da até, tendo em vista algumas discussões que já tinham rolado em sala os alunos curiosos sobre algumas coisas. Então, eu fui enveredando por esse caminho e as vezes eu fujo mesmo do que foi do que tá determinado lá no conteúdo programático, mas muito mais no sentido de trazer esse aluno pra aula entendeu, pra se interessar mesmo. Então, basicamente é, isso.

Agora na rede privada você tem essa dificuldade, né, é aquela coisa de cumprir mesmo o conteúdo programático. Eu posso até tá colaborando com uma certa, né, discriminação em relação a um aluno de escola pública, mas eu acho que, por outro lado, eu ganho em resultado. Na escola pública, como você tem uma liberdade um pouco maior, uma coisa é você chegar aqui, eu trabalho aqui nesse colégio, é você chegar lá, entrar na sala e começar a falar, falar, falar, falar, falar que também é uma merda, porque o aluno mesmo, ele fica desinteressado. No 1º ano do ensino médio aqui pra você só ficar falando, aí você pensa até algumas coisas, uns temas legais pra serem discutidos, mas eu só tenho dois tempos. E depois vem a prova da rede que tem e vai cobrar o conteúdo que você ou não deu pô. Aí pô...o pessoal...pô, sua turma tá indo mal, que que tá havendo? Aí eu não cumpri o conteúdo porque eu tentei desenvolver um trabalho a parte é complicado isso entendeu! Então, há essa grande diferença.

Professora Luciana: Eu concordo com a professora. Eu tô cortando muita coisa também e me adaptando. Eu aliás, atualmente, eu vivo uma dupla personalidade constante eh. Eu tentei trocar a minha matrícula pra um colégio mais próximo de casa e acabei me dividindo porque um colégio ele é muito de projetos, é mais distante, mas lá eu consigo fazer muitas coisas assim tipo eu faço, teatro e dentro daquele aprimoramento, completando quando surgiu oportunidades aí, desse consórcio do CECIERJ, acho que é esse o nome. aí eu fiz curso de informática e aí me aproximei muito mais ao pessoal de informática, de matemática, Biologia e de Química, que tinham projetos na escola e aí também com o pessoal do teatro. Então, eu consegui conquistar os alunos pra gente teatralizar pra gente virar os assuntos polêmicos e daí eu entrei nessa também, pegar os assuntos polêmicos. Daí eu mostro pra eles poxa mas pra poder falar sobre

isso nós vamos ter que entender lá a questão do relevo do clima. Pra poder fazer um personagem do teatro você não vai jogar aí, por exemplo, um personagem gaúcho dentro de um cenário da caatinga nordestina. Você tem que contextualizar vocês moram numa cidade de próxima ao Rio de Janeiro que tem estúdios cinematográficos vai que....

(DVD - 2)

(Mudança de DVD alguns segundos foram perdidos) Esse trecho com letra diferente está somente no áudio.

Professora Luciana - (...)Algumas coisas não dá, você tem que alfabetizar realmente. Já na outra escola embora seja pública eu tenho que cortar alguns conteúdos e dar mais ou menos de acordo com o que a direção quer. Eles querem nota azul no boletim, não importa se aprenderam ou não aprenderam. Eu tive ... 25% da turma de zero, eu tive 75% de zero, setenta e cinco! Por analfabetismo, porque saíram da promoção automática para uma 5ª série e se depararam com a avaliação e como uma professora exigente e aí, eles no primeiro bimestre afundaram, e a coordenadora disse assim:

- Você vai mudar tudo porque eu não quero nenhuma nota vermelha, nenhuma, não uma ou duas! A partir daí eu fiz aquilo que você viu (referindo à observação da sala de aula na escola Cônego..., Porto Novo.) Eu levo trabalhinhos assim: quase de Jardim I para eles fazerem pra constar. Aí depois, eles saem falando: - “ Não, a gente fez o trabalho, eu ganhei nota, né, eu fiz todo o trabalho”. E eles não fizeram nada! Aqueles trabalhos lá eles não souberam nem preencher...

Professora Gabriela - Na verdade município só fez uma nova roupagem, uma nova maquiagem na promoção automática.

Professora Luciana - A pressão continua! Muito Grande! O Nova Escola²⁵ fez isso! E tem pessoas que já mudaram a política, mas ainda tem diretoras que ainda tão naquela coisa do Nova Escola a gente não pode apresentar índices negativos, você faz qualquer trabalhinho pra constar e a última notícia que eu tive foi que muito mal! Muito mal! Muito mal mesmo! E ele teve que exonerar na hora porque o índice foi assim... Você abre o 3º Bimestre copia as notas do 3º bimestre, se não tiver nota todos os bimestres e ... não esquentar não! Não esquentar não! Ali eu disse assim: Meu Deus, não é isso que eu quero! Não pode ser! Não pode ser! Aquilo ali eu já não sabia mais peguei o dinheiro e não sabia mais se era uma moeda de real, cruzeiro, réis, eu tive que olhar bem ...

Professor Bruno Salvatori - A seleção existe. Existe uma seleção geral, como se falou antes. Agora a questão da especificidade. Quando você trabalha, eu pelo menos tive a sorte de só pegar

²⁵ O Projeto Nova Escola é uma proposta do governo estadual (desde 1997, no Governo de Antony Garotinho-PMDB), para a avaliação das escolas públicas da rede, no qual as escolas e os alunos são avaliados, a partir de instrumentos diversos (relatórios e provas). O índice de aprovação/reprovação é determinante na classificação das escolas, definindo-as conforme uma hierarquia e tendo reflexo no salário dos professores, já que é acrescida uma gratificação conforme a classificação das escolas, no limite de até R\$ 500,00 (quinhentos reais). Em 2009, após forte movimento de greve essa gratificação foi incorporada aos salários. Esse Projeto encontra-se detalhado e analisado em diversas fontes, entre elas na tese de doutorado de Najjar, (19??) e na dissertação de mestrado de Ferreira (2009).

a antiga 5ª série, 6º ano, que caem sempre para aqueles professores de matrícula recente ... eu comecei a me adaptar gostei e não saio mais disso. Eu deia sorte de pegar tanto em Nova Iguaçu, tanto em Itaboraí eu trabalho com as antigas 5ª série, hoje 6º ano. Então, eu tenho um planejamento único, tento não correr com o planejamento de um e também me segurar, pra aquilo ali tá funcionando. E acho também que o planejamento ele que dá. É ele que vai te segurar essa coisa de não fixar/deixar muito frouxo de não ficar com você muito preso né. Eu discordo do que é feito nas escolas particulares, eu trabalhei em algumas, eu acho que castra o profissional! Eu não me senti melhor professor por ter. Ele é castrado, você é disciplinado e você cria a partir das suas necessidades e de suas condições ... Existem alguns problemas pra fechar aqui a ideia. Eu acho que no conteúdo muda coisa do aluno ... ele ... o material é sempre além. Por exemplo, como ensinar fuso horário pro nosso aluno? 5ª série. É um negócio que você tem que se desdobrar em 1000. Primeiro porque o aluno não tem conhecimento de números inteiros e eixos que envolvem positivos e negativos. Isso ele só vai trabalhar no 7º ano na aula de matemática e você já tem que trabalhar. Isso já lá no 6º ano de geografia e você não consegue, é uma coisa que você tem que ter a maior habilidade, olha a habilidade que você tem que ter. Tem que ter um alto grau de ...

Professora Gabriela - Esse ano eu me descabelei com escala, com fuso horário aí eu fui conversar com a Luciana que fez UFF logo depois depois da gente. Quando eu entrei e ela tava na mesma situação, mas eu nunca tive esse, eu sempre peguei 5ª série, e esse ano pra mim foi uma coisa horrível, quer dizer. Eu nunca tive esse problema e tá uma coisa horrível.

Professora Luciana - Eu tive que aboli a escala e ... fuso horário...

Professor Mauro - Eu tenho algumas considerações, primeiro é que passa pela questão política né. O que eu quero do meu aluno? O que eu espero deste meu aluno? Não a nível de produção de conhecimento, mas na comunidade em que ele vive. A partir daí eu vou começar a pensar o que ... eu tenho uma preocupação que é a de não privasse esse aluno de ter acesso a este conteúdo, a esses conhecimentos básico, básico, básico. ... na hora ele não tá preparado e eu tenho que ter a noção que. Então, eu não tenho muito essa preocupação que ele não vai apreender ou não eu fico mais preocupado em apresentar a ele. E aí eu vou tentando simplificar ao máximo: por exemplo, fuso horário. O fato de ter trabalhado com fuso horário com eles não garante que eles tenham aprendido, mas a gente tem que contar com esse conteúdo. . que eles são importantes necessariamente o domínio desse contexto. Então, ele sabe que pra cá é positivo, pra cá é negativo, mas ele precisa saber que oeste diminui e pra leste aumenta e ele vai contando aquelas casinhas +1, +1 e +1 e ponto final. Você vai fazendo atividades e vai se adaptando e eles sabem que o mundo tem horas diferentes, eles sabem que pra cá aumenta e pra lá diminui e horário de Brasília é um e o do Acre é outro, eu fico satisfeito com isso. Agora aprender aquilo que eu acho que tinha ele não tem a autonomia Eu acho que em algum lugar mais tarde, talvez lembre-se, puxa meu professor me explicou isso. Eu até não aprendi mas eu tenho uma vaga noção de que um dia tive contato com isso E isso é legal, então, eu não tenho muito essa preocupação do aprendizado do sentido de que ele tem que dominar um assunto. Porque senão a gente corre o risco de fazer aquilo que a gente condena. Tenho lá a turma do 7º ano, uma mais ativas do que outras, mas todas tem acesso ao mesmo conteúdo, igual. Em uma eu estou extremamente atrasado, em outra eu estou andando bem. Em uma faço uma coisa mais elaborada em outra

mais simplificada, outros nem olham pra mim, nem me ouvem tá pensando em outra atividade, mas ele tem aquilo como um registro, os mapinhas lá pra eles vão colorir .. o pré operatório por assim dizer .. pintar , pega os mapinhas eles. A minha escolha vai muito por aí, dele se apropriar do conhecimento e a inserção na educação e ele tem que se colocar a partir daí eu vou fazendo as minhas escolhas ... as habilidades que eles chegam no 6º ano é completamente diferente, hoje o nosso aluno ele não lê, ele não escreve, não interpreta, não desenvolve, mas é meu aluno. Eu não posso. Eu não posso dizer: você não serve mais pra essa escola por favor vá embora e nem faria é lógico nós temos uma política pra esse aluno de que acredita numa transformação. Nisso eu tento na medida do possível além de trabalhar geografia e eu estou lá pra isso, trabalho outras coisas como valores, costumes, falar com ele e pra ele perceber que todos os outros que estão entorno dele existe a possibilidade do diferente ... e é possível quem sabe um dia eu vou estar ali auxiliando nessas discussões. Então, diante disso eu faço as minhas escolhas.

Professora Isabella – E só complementando aí! Eu sou a ... Hoje nós dividimos turmas de 6º ano e ... como o Mauro, o Mauro hoje domina o 6º ano e não deixa espaço pra mais ninguém [risos]. Eu trabalho com o 7º ano e aí quando eu vou falar sobre o fuso horário do Brasil , eles falam: - “ Mas é isso! Eu sofri tanto pra aprender!” Aí seu sou a redentora. Mas na verdade eles já começaram a trabalhar com aquele conceito e quando chega no ano seguinte.

Professora Gabriela – Você fica aproveitando né!

Professora Isabella – Mas, aí eu fico como a boazinha da história e o Mauro fica como o perverso.

Professora Gabriela – Alguém tem que fazer o trabalho sujo.

Professora Isabella – É. Isso é muito bom, eu gosto dessa parte (rindo). É ótimo. Mas, o que o Mauro falou é isso, tem um currículo lá que vem da secretaria ou da escola. Tem um currículo que você já tem mentalmente estabelecido do que vai dar na 5ª, na 6ª, na 7ª, na 8ª... Aí disso que já esta estabelecido eu também já estabeleço quais são os objetivos que eu quero alcançar com aquela série que eu acho que são importantes e aí vou selecionando os conteúdos. E aí, já avaliando, eu acho que isso tem um lado ótimo que, assim, na escola a gente tem uma grande autonomia. Se tem grande autonomia na rede municipal do Rio de Janeiro, em Bangu a gente tem toda uma autonomia porque lá ninguém vai, lá ninguém chega, não tem fiscalização e se a fiscalização vem a criança tirou 10 ela vai embora. Nós temos toda a autonomia.

Professor Mauro - Temos mais alguma!

Professora Isabella – Isso tem um lado positivo porque isso nos permite escolher os conteúdos, mas tem um lado também perigoso porque nos dá uma autoridade assim que é perigosa, porque as vezes fica sendo aquilo que eu acho importante. E aí nesse sentido na escola lá de Bangu, inicialmente, não, mas a gente tem conseguido assim construir algumas discussões, a gente tem tentado conversar com o professor que agora é de uma outra escolaridade, com o aluno da escolaridade posterior, então, a gente tenta chegar a um pontinho de equilíbrio. Aquilo que o professor acha que é indispensável.

Professor Abelardo – Posso te perguntar uma coisa? Lá tem coordenação? Encontros

Professora Isabella – Tem mas não funciona. É uma iniciativa...

Professor Mauro - Por problema sério de gestão e coordenação. É uma autonomia mesmo.

série de questões, a coordenação,

Professor Bruno – Isso é bom!

Professora Isabella – É bom mas acho um pouco perigoso.

Professor Mauro – Se leva ao pé da letra essa autonomia.

Professor Bruno – Mas isso é bom.

Professora Isabella – É bom, mas é o que eu tô falando...

Professora Gabriela – Bom enquanto tá tudo dando certo. Na hora que der algum problema.

Professora Isabella – Olha, não temos problema. Não temos problema porque é assim. Temos uma coisa. É a questão de trabalhar com aquilo que não é valorizado, com o desvalorizado, com o pobre. Não é o que parece pobre, é o que mora num cômodo de 3X3, então, infelizmente, pra esses não existe essa preocupação, não existe essa fiscalização. É uma relação mesmo do teu compromisso. Não é nem com a escola, com a coordenação é com o aluno.

Professor Mauro – Deixa eu dar um exemplo pra vocês. Tem uma semana, umas três semanas, que nós tivemos uma semana inteira, ininterrupta, que o turno da tarde não teve aula. O que é pior nisso, é uma semana inteira de segunda a sexta! Os motivos são os mais variados, é que o cara avisou que talvez tenha algum acontecimento na comunidade, porque talvez não vai ter água, não sei das quantas, os motivos são variados.

Professor Marcos – Alguém vai apagar a luz de novo...

Professora Gabriela – E o pai não aparece?

Professor Mauro - Não!

Professora Isabella – Não nenhum!

Professora Luciana - ... Eu tô na mesma situação em uma das escola do ensino fundamental, no 6º e no 7º ano, eu tô vivendo a mesma situação de vocês. Uma autonomia assim tão grande que os professores fazem o que querem e a coordenação não tem. E ela só aparece dizendo: não podemos ter notas vermelhas senão isso vai pegar contra, não é nem contra o professor é contra a escola.

Professora Isabella - Ela não tem nem o poder de fazer, porque o nosso desempenho é maravilhoso, ela não tem nem esse poder de chegar lá e cobrar. A gente não tem, realmente, um trabalho organizado no sentido de que alguém oriente, direcione esse trabalho, isso não existe. Tudo que existe que funciona é muito pela iniciativa do professor. Esse encontro a gente começou a fazer desde um projeto que a gente se aproximou mais .. e aí a gente passou a ter contato a partir de uma conversa pra pensar o que é que vai fazer, né? O que que é primordial para aquele ano? Pra tentar assim amenizar. Aí o outro aspecto, um dia que o Santana fez a visita... Sempre que eu vou um assunto, ele já está preestabelecido no conteúdo tá no programa ..

de conversar com ele, inicialmente, porque dali também, daquilo que os alunos falam... da conversa que eles tem eu vou separando alguns conteúdos que eu acho que eles vão gostar e que vão precisar,...seja que ele não tenha algum conhecimento, ou pra complementar aquela aula e é assim as vezes é um sucesso e as vezes é um fracasso. A gente já toma isso como uma das experiencias de coisas que a gente achou que não ia dar em nada e ser um trabalho maravilho e as vezes a gente acha que vai dar tudo certo e aí vira uma porcaria, mas por isso que eu acho que essa autonomia, ela é uma faca de dois gumes, porque você fica muito personalizado. Eu acho. Personifica muito.

Atividade 02 – Aprendizagem

Manoel Santana – *Esse ponto na verdade eu diria que é um dos pontos principais da conversa da gente. Na verdade ele foi formulado porque nas entrevistas eu tive a impressão de que existiam duas balizas fundamentais neste caminho. Uma delas é o currículo da escola , que passa por supervisão e passa por estes documentos também: por projeto político pedagógico, por orientação curricular, e também o estado tem orientação curricular e passa por documentos oficiais como o PCN. Isso é que eu chamo de currículo, mas o livro didático também apareceu nessa baliza na transcrição de vocês, por isso formulei a pergunta e, não diretamente, vocês caminharam por ela. Eu vou pedir nas próximas questões que vocês tratem de um ponto que eu esperei que aparecesse aqui que é a relação com um trabalho que vocês considerem tipicamente geográfico, no sentido de que, quando vocês discutiram pela leitura eu identifiquei itens que achei que vocês esbarrariam neles, que não apareceram aqui. Então, eu vou pedir para vocês junto com a próxima questão ... Vocês tratassem ... Como fazer um trabalho, tipicamente, geográfico... Que fundamentos vocês consideram que dão este tom e o trabalho que fazem é geográfico? É um momento de vocês, sem se preocupar em teorizar muito, mas com os alunos, do cotidiano eu acho que é geográfico e é por isso que eu estou utilizando isso aqui! E cabe no próximo ponto porque no próximo ponto é esse aqui sobre aprendizagem, mas não qualquer aprendizagem. A aprendizagem que eu tô chamando aqui é, tô definindo como aprendizagem geográfica ou como desenvolvimento de um raciocínio espacial, vamos dizer assim:*

Sobre a aprendizagem

Para que as aulas de Geografia na escola resultem no desenvolvimento de um raciocínio espacial, indique caminhos pedagógicos e elementos espaciais que podem contribuir para tal objetivo.

Eu queria que esse fosse um item bem direto sem muita divagação e sem fugir do foco. Respostas curtas pra isso, já que é pra resgatar meios pedagógicos em torno do raciocínio espacial, acho que pode juntar com esse elemento que eu tô chamando, que eu esperava que aparecesse no

item anterior, que seriam as ferramentas para que o trabalho claramente geográfico ou tipicamente geográfico. Esse é o ponto vocês podem responder a vontade, a gente pode inverter começando da Isabella e vem pra cá.

Professora Isabella – Você tá perguntando só da teoria? O que que nos remete ao ensino de geografia na nossa prática?

Manoel Santana – Isso.

Professora Isabella – Agora a outra questão...

Manoel Santana - *Para que as aulas de geografia na escola resulte no desenvolvimento de um raciocínio espacial, que vocês indiquem caminhos pedagógicos e elementos espaciais, quer dizer, coisas da geografia, que possam contribuir para tal objetivo. Isso é bem direto!*

Professora Isabella – Acho que a gente na aula de Geografia, na verdade não está a serviço da Geografia, está a serviço da educação. Essa é a primeira questão que ... a geografia não é o fim, se ela é o instrumento para o processo educativo, então, para que essa aula se geograficize...

A gente trabalha os conceitos geográficos que vão variar de ano pra ano de escolaridade ... Então, a ferramenta que faça com que as minha aula seja aula de geografia são os conceitos geográficos que eu trabalho com os alunos e que eu quero construir com eles.

É. Agora como isso se faz? É como se espacializa, eu que isso é até uma coisa assim, vou ser até sincera em uma coisa. É até de um curso que a gente fez e eu levei essa questão para a escola, essa discussão, e aí ficou sempre na minha aula: o onde? É uma coisa que eu nunca mais, o “onde”? Se eu percebo que eu tratei de alguma coisa e o aluno em algum momento ele sabe localizar isso, se ele não sabe pensar nisso no local, identificar isso acontecendo em algum espaço. É como se fosse um estudo de caso, é ali isso aqui é exclusão! Eu tô vendo isso aqui, isso aqui é segregação espacial. Se o aluno não sabe isso não serviu, aí os caminhos podem ser os mais variados, pode ser analisar o espaço que ele vive ter contato com outros espaços.

Eu, a gente assim em algumas experiencias: teve assim, coisas bem práticas de análise de fotografia, reportagens de jornais, mas sempre buscando o, onde? Onde isso aconteceu? Isso que a gente estudou, esse conceito, essa ideia, esse problema, se apresenta, onde ele tá se localizando? Eu acho que isso pra mim é a alma da Geografia. Pra dizer no final: chegamos à geografia. Mas é um plágio seu.

Professor Mauro - Eu gosto de trabalhar com as turmas de 6º ano a observação, observação o tempo todo, observação do espaço. Como ele percebe o lugar que ele ocupa? E é a partir desta observação que a gente vai criando alguns elementos, alguns mais difíceis pra que ele possa intervir. Eu gosto de tá instrumentalizando, dentro do possível este garoto pra intervir no espaço. Aí eu vou trabalhando orientação, trabalhar mapas e por aí vai. Quando eu trabalho essas questões no meu entender, eu tô trabalhando a geografia.

Então, essa parte a Isabella coloca é importante nesse momento da dinâmica, a gente não pode tá discutindo uma série de questões sem colocar o onde? Onde isso acontece? Seja globalização, se eu tô discutindo desenvolvimento, a questão do capitalismo, seja revolução industrial. Tudo bem, como é que você percebe isso no teu entorno? No seu país, no seu estado na sua cidade. Como é que se dá? E como é que fica esse espaço que tá organizado dessa maneira? A ponto de quê? Isso que a gente tá discutindo interfere em algum momento esse espaço? Pela paisagem você pode fazer leitura daquele lugar, você pode compreender melhor o lugar quando você observa a paisagem, quando a gente espacializa, trabalha esse onde? Remete essas coisas mais distantes para coisas mais abstratas, fica mais palpável para o meu aluno com o onde. Aí eu entendo que tô trabalhando a geografia. Aí, eu entendo que a geografia está a serviço, evidentemente, dessa educação. Eu concordo, plenamente, com a Isabella, acho que acima de tudo nós somos educadores. A geografia é um instrumento pra formação deste aluno, evidentemente, mas a geografia entra nesse onde? Então, eu torno isso, que é altamente abstrato, palpável pra ele, com esses exemplos: - Olha pela a tua Janela! Você vê isso? Você vê o subdesenvolvimento aqui nessas construções? Você vê essa relação capitalista com essa relação de exploração do trabalho? Você vê o mundo globalizado pelo acesso aos novos produtos? Ou pelo não acesso? Isso acontece aqui com a gente? Isso acontece na África? Isso acontece enfim, dessa maneira.

Professor Bruno Salvatori – A pergunta no caso, você pede que indique caminhos pedagógicos? Você pede caminhos pedagógicos: é atividade prática ou é discussão mais geral?

Manoel Santana – *Pode ser o prático! Pra resolver lá o problema de seu aluno. A preocupação é o que você faz em sala de aula e o raciocínio geográfico é dele.*

Professor Bruno Salvatori – Então, é a primeira coisa ...

Professor Abelardo – (Interrompendo e rindo) Bruno, você tem uma grande responsabilidade. Eu votei em você. Eu quero ver suas respostas.

Professora Luciana – Daqui a seis anos eu volto e aí quero... (olhando para Bruno).

Professor Bruno Salvatori – Tá certo. Então, a responsabilidade é dupla né (riso). O que eu disser pode ser usado contra mim. Eu concordo com o Mauro. A questão dos mapas, do mapear eu acho isso fundamental eu tenho uma atividade que sempre quando eu começo o ano com 5ª série, assim como o Mauro. E a atividade é assim eu entrego uma folha em branco para ele e peço

para ele criar uma cidade ideal. O que você faria se fosse prefeito dessa cidade? Acho legal um aprendizado desse tipo. Então, ele vai criar um conjunto de coisas, pelas dificuldades dele lá e tal, a princípio com algumas aberrações, ele vai fazer a cidade com um Mc Donald's grandão e algumas cidade não vão ter hospitais, não vão ter escolas, nada disso. E depois nós vamos começar a problematizar com eles essas questões. Até que ele vai criando a cidade, a gente pega na segunda aula, aí já com uma folha mais preparada que tem umas ruazinhas e ele vai desenhar e vamos discutir junto com a questão do planejamento, isso no caminho possível da atividade prática, pra ele se localizar no momento ali, começar a interpretar. Outra atividade que eu faço também em sala de aula é o aluno, ele começar a fazer o trajeto, eu pergunto pra ele se ele faz mapa diariamente. Geralmente, eles dizem que não. Eu peço para ele fazer um mapa do trajeto que ele faz para chegar da casa dele até o colégio. Que é o quê? Ele tentar mostrar as referências. Qual a referência? Padaria, de repente um campo de futebol, e tal. Essa é a referência. Outra referência é a dinâmica espacial que alguns elementos, isso é importante! Por exemplo, bancas de jornais lá em Cabuís (riso). Inclusive descobri que não tem isso. Pelo número de aluno, peço para eles fazerem a ...

Professor Abelardo – Onde é que você falou?

Professor Bruno Salvatori – Cabuís. Cabuís é um bairro, um bairro não, é um lugarejo de Itaboraí, perto de Caluje, na entrada de Cabuçu. Em Itaboraí não existe bairros, só existe distritos, então, as pessoas nomearam os lugares. Então, eu começo a fazer a atividade, a atividade com estas que não só faço, mas os outros professores também materializam na prática aquilo que o Mauro e a Professora Isabella estavam falando da teoria, ou seja, é encontrado onde?

Eu lembro de uma conversa que eu tive com o Marcos Couto, a aproximadamente 8 anos atrás, quando nós nos conhecemos, há o que, uns quinze?

Professor Marcos – Isso tudo! Diz que foi uns dez anos atrás.

Professora Gabriela – Qual é a preocupação do Santana, da conversa lá do seu amigo? Que os alunos em sala de aula, não envelhecem. (riso)

Professor Bruno - A alguns anos atrás eu conversava isso com o Marcos, e a discussão é a seguinte: primeiro, a Geografia tem um problema! Qual interpretação de um objeto, não muito bem fechado, o espaço não é um objeto não muito bem fechado, então, nós não conseguimos ter

um diálogo com a sociedade, ao ponto de dizer o que é Geografia e o que não é. Isso é difícil! É uma coisa difícil de fazer!

E o que dá materialidade ao espaço na verdade tá lá o Y Fu Tuan fala isso e a gente tava conversando sobre esse texto, é a questão do Lugar. É o lugar, é a localização que vai fazer isso. Então, é fundamental, para que nós possamos construir um conteúdo geográfico. Visto que, eu acho (pra concluir que eu gosto de falar mesmo, sou professor e candidato também, então, eu gosto de falar bastante, [riso]). E a geografia ela tá perdendo espaço em temáticas e questões centrais. Hoje, a questão do meio ambiente, é uma questão muito mais climática do que, meramente, de meio ambiente em si e a geografia perde espaço para a biologia. É, por aí vai, então, eu acho que a questão do lugar.

Professora Luciana – Eu concordo com tudo o que eles falaram, é, friso bastante na comparação da realidade com a realidade deles. Vamos supor: as notícias que eles ouvem ou as notícias que eles não ouvem. Eu forço eles nem que seja pra ganhar uns pontinhos, eu forço eles durante a semana a ouvir o noticiário, a assistir o noticiário, e aí a comparar com a realidade deles se lá, o que está acontecendo é a mesma coisa que aconteceu na casa deles. Por que que é diferente? Por que que é igual? E eu faço trabalho todo início de ano, que é mais ou menos assim como o dele. E eu também peço para eles desenharem como é o bairro, colocar os pontos de referência, o que eles gostam. E também faço uma pesquisa que ... o que é que ele tá fazendo para melhorar o bairro dele, para sanar os problemas de, como focos de dengue, aproveito que já inicia em fevereiro que tá nessa crise e pergunto. A água na casa deles se é um assunto que ele já conhece na casa dele, se ele conversa com o pai e mãe, porque tenho um trabalho para ele fazer uma entrevista e o pai diz opa! Pelo menos essa semana eu vou conversar com o meu pai porque ele tá sempre na *Internet*. Então, já desde o 6º ano, as questões sociais também, o distanciamento dos pais em relação aos filhos, aproveito pra fazer isso. Já na segunda aula eu peço para eles criarem o bairro como ele é e segunda aula como ele gostaria que fosse. E depois os conteúdos eu faço o que aquela complementação dele [apontando Mauro]. Você está vendo a questão do subdesenvolvimento, você está vendo a segregação espacial, você está vendo os problemas de moradia? Então, tá melhorando a questão da construção civil agora, do PAC²⁶. Você tá vendo o

²⁶ PAC – O Programa de Aceleração do Crescimento (mais conhecido como PAC), lançado em 28 de janeiro de 2007, é um programa do governo federal brasileiro que engloba um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os quatro anos seguintes, e que tem como objetivo acelerar o crescimento econômico do Brasil, prevendo investimentos totais de R\$ 503,9 bilhões até 2010, sendo uma de suas prioridades o investimento em

PAC lá no seu bairro? Aí eles começam. Então, vamos desenhar isso aqui, vamos escrever. Você tá vendo para onde tá indo o dinheiro do PAC, se tá sendo utilizado? Eu pergunto a eles, aí eles escrevem uma redação, eu faço muito redação geográfica, no primeiro dia de aula, no segundo dia de aula acompanhado de desenho, utilizo muita redação geográfica e pra finalizar agora nesse período, pra finalizar com algumas turmas eu faço, assim, uma apresentação. Por exemplo, no 7º ano cada um leva itens da região e leva também pratos típicos da região que eles conhecem aqui no Rio de Janeiro, pra ver se eles conseguem identificar. E também faço também o trabalho com maquete: Aqui tá o seu desenho você vai tentar fazer uma maquete de como você gostaria que fosse seu bairro. Eu venho preparando eles pra saber como fazer maquetes e tudo mais, faço exposições faço até, dou ajudinha assim, por cima pra levar em algum lugar que tenha uma maquete, filmo, por exemplo pra eles demonstrarem com o material, com caixinhas de remédio, com isopor que eles juntam do lixo, como gostariam que fosse. Aí eu pergunto: como você poderia melhorar essa situação no teu bairro pra acontecer isso? Mas a gente esbarra em uma coisa: Tempo. E outros empecilhos, com todo o planejamento é Gripe Suína, depois, é Prova Brasil, depois tem o ENEM, daí prolongaram o ENEM, aí depois tem uma outra coisa. E depois que você chega, hoje tem um outro evento e aí você resumindo, resumindo e espremendo o conteúdo. Eu parto pra redação geográfica, faço desenhos e maquetes.

Manoel Santana – *Mauro, quer perguntar alguma coisa?*

Professor Mauro - Na verdade, é, fica pra depois pra não atrapalhar ela. Na realidade não cabe, não é o momento ainda.

Manoel Santana - *Vamos ter tempo ainda.*

Professor Abelardo - Eu na rede pública, eu tô trabalhando com o 9º ano então, quer dizer, como trabalho em Itaboraí e em Niterói. Acho que, basicamente, esse ano foi a discussão em cima do polo petroquímico de Itaboraí, então, eu tô aproveitando isso. Porque você dá mais com uma cacetada de coisa, urbanização, industrialização, segregação, impactos sócio ambiental, tudo.

E agora antes de desenvolver esse trabalho. Eu acho que venho fazendo isso já há muito tempo, mas do 7º ano de escolaridade do 8º pro 9º, eu não abro mão logo no início do ano de

infra-estrutura, em áreas como saneamento, habitação, transporte, energia e recursos hídricos, entre outros. Tem se dado ênfase ao emprego de mão-de-obra das áreas próximas aos empreendimentos, dinamizando imediatamente a economia local.

trabalhar com mapas, é o que dá o, sabe aquela coisa, pra marcar mesmo aqui é a geografia que tá chegando então, utilizar o mapa uma diversidade muito grande mapa, mapa mundi, mapa do próprio município trabalhar bastante isso com ele. E a partir daí. Uma coisa que eu guardei muito bem da época que eu estudava: “O espaço é o somatório de tempos”. Então, eu acho que eu tenho que mostrar para o meu aluno que o espaço é uma coisa mutável, e aí entram esses trabalhos que vocês tão falando aí ... e o trabalho que eu acho que tá surtindo muito efeito que eu comecei a desenvolver com o 9º ano lá, a uns dois meses atrás que eu propus pros alunos deles fazerem tipo assim, uma pesquisa com a comunidade em relação ao polo petroquímico até pra ter aquela questão de que o cara vai utilizar, ele tá utilizando o que ele tá aprendendo em sala no cotidiano dele, que isso é fundamental pra gente é a aquela atividade que eu quero ... pro aluno, pra ele achar geografia uma coisa legal de estudar, pra ele trabalhar, então, o que que eu fiz, eu pensei em rápidas perguntas: - Você sabe o que é o COMPERJ²⁷?

Aí entra a questão política, porque hoje, atualmente, lá em Itaboraí, a gente tá passando por uma mobilização dos professores que a 10 anos a gente não tem reajuste e tudo mais... Aí eu comecei a colocar uma pergunta pra ser feita para a comunidade que como vai ter a instalação do polo petroquímico, o que que a comunidade acha da educação de Itaboraí, como que estariam preparando este jovem para um futuro trabalhador do polo petroquímico?

E uma coisa legal da apresentação deles, que eles falaram que não sabiam que ia ter polo petroquímico aqui. Ou então, se eles não sabiam que ia ter o polo petroquímico, pelo menos é o relato que eles fizeram eles não sabiam nem a localização, aí tem a questão da localização que vocês estão falando aqui.

Aí eu falei vocês interferiram?

- “Interferimos professor! A gente começou a explicar o que que era o polo petroquímico.”

²⁷ COMPERJ – Complexo Petroquímico de Itaboraí. Trata-se de um grande investimento da Petrobras, junto como o Grupo Ultra e o BNDES, que é a instalação de um complexo de refino de óleo pesado, especialmente da Bacia de Campos, voltado a produção de matérias-primas de derivados de petróleo para indústrias de segunda e terceira geração – plásticos, polímeros, PVC etc. A construção iniciada em 2008 e com previsão de funcionamento a partir de 2011, já revisto para 2012, ocupa extensa área do município de Itaboraí, mas envolve investimentos por outros municípios (São Gonçalo, Maricá, Niterói, Tanguá, Magé e Rio Bonito), que formaram um consórcio municipal denominado CONLESTE, para ajustar investimentos e ações de política pública em função do impacto social, econômico e ambiental sobre os mesmos. É um evento geográfico com impacto considerável na vida desses municípios, especialmente de Itaboraí. Entre os investimentos está a instalação de uma rodovia ligando o COMPERJ ao Porto de Sepetiba e contornando a Baía de Guanabara, além de estação de efluentes, centros de formação etc. Veja-se na *web*: www.comperj.com.br.

E como eu trouxe uma reportagem do jornal O Globo, do polo da REDUC²⁸, né, o polo petroquímico de Duque de Caxias e que alguns bairros ali próximos a REDUC aumentaram os casos de tuberculose. Aí eu tava falando será que a gente pode fazer uma comparação com o que vai, os impactos aqui gerados pelo polo petroquímico? Porque logo no primeiro momento a população se manifestava respondendo as questões: - Vai oferecer emprego! Vai oferecer trabalho.

Quais são os impactos negativos disso tudo? Aí muitas pessoas até responderam: - Vai crescer muito. E aí o município tá estruturado pra esse crescimento? E aí já falam em saneamento básico. Isso tudo eu coloquei em perguntas e agora eles vão colocar através de gráficos. E aí eu vou pedir ajuda ao professor de matemática até para orientar a fazer gráfico, porque eu sou meio enrolado, por isso eu não fiz matemática eu fiz geografia. Aí eu vou pedir para eles colocarem tudo isso em gráfico para eles terem uma visualização desse trabalho. Agora o legal disso tudo e que me deu muita satisfação esse foi um dos poucos trabalho que assim: Pô, acho que surtiu o efeito esperado! Era a grande satisfação do aluno de saber que ele tava passando conhecimento para as pessoas e que as pessoas nem tinham, sabe? Onde vai ficar o polo, o que pode gerar? Minha intenção era essa mesma de vocês conversarem com as pessoas, então, basicamente, foi isso.

Professora Luciana - É muito gratificante. Eu, a alguns anos atrás eu fiz um trabalho já há muito tempo atrás em um outro bairro, sobre a água e aí os alunos descobriram, se sentiram muito bem os alunos dos bairro quando descobriram que tinham problema de pele por causa da água, mas tinham vergonha, até preconceito de dizer que tavam com problema de pele. Então, ninguém falava com ninguém. Iam no posto de saúde se tratavam, aí na pesquisa nós vimos o seguinte: tinham muitos caso de doença de pele. Aí a gente foi ver que era a água do bairro, da caixa d'água do bairro tava com problema, e os alunos se sentiram assim, oh!

Não dá nem pra dizer. Eu até hoje me emociono em saber que quando nós abrimos a caixa d'água do bairro a tava uma podridão que tinha dentro, posso dizer que nós salvamos muitos bebês, principalmente, os bebês.

²⁸ REDUC – Refinaria de Duque de Caxias, instalações da Petrobras no município da Baixada Fluminense.

Professor Abelardo – Então, o que eles ficaram indignados aqui, porque a divulgação pelo menos o pouco que eu vi aqui foi: - A gente tá chamando a comunidade pra discutir o polo petroquímico.

Aí eu fiz a pergunta, se alguém havia participado de alguma discussão aí eles falaram que a maioria disse que nunca ouviu falar de discussão nenhuma rolando em relação o polo petroquímico, não participaram de nada. Então, conto assim num universo de... foi uma turma só..., foram 50 pessoas entrevistadas no máximo 10 pessoas participaram da discussão.

Professora Luciana – É verdade.

Professor Marcos Couto – *Mauro, esses dois exemplos, tanto do polo petroquímico, quanto da água é o que você entende por “o aluno interferir na comunidade”?*

Professor Mauro - Sim. Quando ele vai se apropriar assim, de informações da sala de aula. Ele tá interferindo.

Professor Marcos Couto – *Muito bem.*

Professora Gabriela – Bom, quando a gente vai trabalhar espaço, varia muito da série como a Isabella já falou. Como é que a gente vai trabalhar? Eu fiz e faço e várias vezes de ano pra ano de como é a turma, de como você tá vendo, o que você aprendeu pra trabalhar espaço naquele ano. Então, eu fiz esse exercício com a 5ª série de fazer o seu caminho escrito e não em desenho, fazer escrito como... , uns são bem sucintos outros são bem detalhistas. Aí, dependendo da série, a gente trabalha, eu uso muito o bairro de São Conrado e como eu trabalho em Jacarepaguá e Barra, apesar de ser comunidade de Rio das Pedras, de Cidade de Deus, e tal, né. Só pra sinalizar que eu trabalho na escola pública é óbvio, com um aluno que não é diferente de todo mundo. E aí eu uso muito ao exemplo de São Conrado, que é a Rocinha e o asfalto, né, como falam: a Rocinha e o asfalto. A Barra da Tijuca e a Cidade de Deus pra eles, é isso que eu queria, que todo mundo acho que já falou como trabalha, né, e tá muito parecido. Eu queria destacar que eles se sentem muito longe de outros espaço, por exemplo; eles moram na Cidade de Deus e eles estão numa linha reta a 10 minutos da Barra da Tijuca 15 minutos de condução. Mas pra eles é um distancia enorme que, minha escola da Barra é dentro de um condomínio. A gente trabalha em uma escola de frente pra praia dentro de um condomínio.

Manoel Santana – *Dois Quarteirões?*

Professora Gabriela – Não! Em frente. Aquele condomínio é em frente à praia. É que você entrou pelo lado. Em frente à lanchonete já é a saída, em frente à praia, na Avenida das Américas mesmo, na Sernambetiba mesmo, entre aquela Barra-Recreio.

Mas eles sentem um distância muito grande. – Professora você tá queimadinha. Mas vocês também podem, não vem a praia porque você não querem, vocês podem vir a praia de bicicleta! Vocês estão perto da Barra, vocês moram perto da Barra. A mesma coisa com Curicica. Você pega uma reta, praticamente falando, que é pra vim do Riocentro²⁹, aquela reta, Riocentro, depois América e você tá na praia. É muito, tá perto e eles se sentem longe. Aí entra o fator econômico, social, cultural, do conforto, da coisa de casa, né. Tem aluno que, trabalhei por exemplo na primeira escola pública do município, que era mais dentro da Cidade de Deus, a primeira vez que eu ouvi o garoto dizer que nunca foi à Madureira né. O cara mora na Cidade de Deus, tá estudando na Taquara, porque a Cidade de Deus é muito perto da Taquara. Pra eles não, é muito, não. E nunca tinha ido a Madureira, que é o maior comércio que agrega Jacarepaguá, a Baixada, antes de ter aqueles shoppings da Baixada, Madureira pega uma região muito grande de público. Nunca tinha ido! ... Outra experiência de Espaço foi: a cidade nasceu no Centro e foi crescendo. Centro, Botafogo, aí você pensa que tá viajando sozinha: Cidade, Aterro, Copacabana, Ipanema, Leblon, Barra da Tijuca. Aí quando você vai observando os prédios são mais novos. Aí eu parei, no meio da aula: não! Eu tenho que levar eles. Aí que entra a diferença do público pro privado. Porque eles nunca foram ao centro da cidade, entendeu? Então, o que eu queria mais é frisar isso a distância que eles, dos espaço que tão ao lado dele.

Professora Luciana – É a mesma distância do pessoal aqui de São Gonçalo também, e não é só dos alunos. Em 96 aqui no colégio da freiras teve um concurso e eu, gaúcha, tinha vindo uns meses antes em dezembro de 95, em maio de 96 teve um concurso. Eu fui, digamos assim ó, orientando a motorista do carro pra chegar no, até o concurso lá no centro do Rio de Janeiro. Porque ela disse assim: - Eu me criei aqui e minha mãe não deixava eu sair sozinha, eu casei não podia ir, tive filho não podia ir, tô trabalhando agora e não tenho tempo e quando eu vou, eu vou sempre de van, eu não sei ir. E eu vim de lá, cheguei, fuçando tudo e fiquei vasculhando tudo, fazendo mapa e desenhando. Então, eu sei chegar até o Maracanã e ela não sabia chegar até o Maracanã, sabia só Presidente Vargas. E hoje eu vejo com os meus alunos aqui, quando eu falo e

²⁹ O **Riocentro** é um grande e famoso centro de convenções do município do Rio de Janeiro, pertencente e administrado pela Prefeitura, que pela sua estrutura e por abrigar muitos eventos famosos serve como referência de localização pelas pessoas para dar orientações a respeito daquela região.

eu faço isso com o ensino médio, já com uma turma menor, aproveito uma peça de teatro, nem que seja ali na Praça XV. Começa assim: eu vou até a rodoviária, lá pego um ônibus e vou pra algum lugar. Ou pego o Metrô vou até Copacabana, mostro a praia e venho com eles assim e pra depois os alunos dizem assim:

- Professora, a gente já passou por aqui né?

E eu digo: - Já! Já passamos por aqui mas eu queria mostrar pra vocês como é que é andar de Metrô, como é que a gente pode pegar o ônibus e onde mora... Ih, fulano mora aqui.

Professora Isabella – Eu queria ante só de passar pro próximo ponto. Assim, esse relato não é muito diferente do que a gente vive em Bangu. Porque eles estão em Bangu e não vão pra outros lugares. E quando ele fala assim nesses instrumentos pra materializar a geografia, eu acho isso que você tá falando, né, que você tá dando, como isso tem pura geografia porque o aluno tem uma noção das fronteiras que ele, que existem e que não existem e se você for conversar com ele, pensar por essa coisa eles são capazes de dizer é distante sim. Porque que é distante, dá conta de ver quanta geografia tem aí. Eu acho que todas as questões que foram faladas são importantes e são instrumentos da geografia, mas isso assim, eu acho que isso que o aluno não é, ele sabe que esse lugar de não pertencimento que existe uma fronteira muito nítida ali dizendo pra ele – “Olha, você tem que vir até aqui, daqui em diante esse lugar não te pertence mais. Isso já é material riquíssimo pra se trabalhar muita coisa na geografia.

Professor Mauro – Não sei. Tem tempo ainda? Posso fazer uma intervenção?

Manoel Santana – *Pode. Porque a gente vai fazer uma atividade prática agora que vai dar trabalho.*

Professor Mauro – Uma coisa que já fiz, não faço mais. Um trabalho com eles. Deles investigarem ... a questão da educação, saúde, transporte, saneamento, segurança, e lalalá lalalá lalalá lalalá. Pra facilitar a vida deles eu faço um quadro, marcam xisinhos. Eles fazem um levantamento aí a conclusão que nós chegamos, que eles chegam na verdade é que não tem nada disso, desprovidos de tudo, mas eles acham que aquele lugar que eles vivem é ideal, é bacana e eles se acham satisfeitos.

Professora Gabriela – O Juca faz o mesmo relato dele em Guadalupe.

Professor Mauro – Porque ali entra o princípio geográfico básico que de repente a gente não trabalha com muita clareza, que é a questão da comparação. E como eles não tem um outro

referencial, eles não conseguem dizer, perceber que vivem muito mal que eles são desprovidos de muita coisa, não conseguem!

Professora Gabriela – Mauro, eu não sei se é isso. O Juca que tava lá no curso. Ele trabalha em Guadalupe, naquelas favelas ali, muito carentes, numa realidade ali muito carente e eles fazem isso também, mas eles veem outra realidade através da televisão.

Professor Mauro – Mas ver é uma coisa, vivenciar é outra.

Professora Isabella – Eu acho também que é mais do que isso. É a negação de sua realidade. Eu quero negar aquela realidade. Tem uma outra coisa aí.

Professora Gabriela – A outra coisa que me chocou, que eu até falei com o Santana na entrevista. Uma vez eu tava aplicando uma prova de história do Mariano, e assim, a prova dele era uma coisa ali toda palpável da realidade, falando de preconceito, preconceitos, falando de situação social. Tudo em cima da realidade social e tal que a gente vive, todo mundo vive no dia a dia, e eles eram incapazes de relatar. O público: Jacarepaguá, Cidade de Deus, Rio das Pedras, e Curicica e tal, várias áreas carentes e a maioria incapaz de relatar de se ver ali. O cara é negro e não relatar. E eles dizendo que a culpa tinha sido minha e eu dizendo: - Menino!!! E eu fico nervosa, né. E uma turma boa, a turma boa. Eu eu: tava cara... O cara é negro vive em Jacarepaguá, Rio de Janeiro uma sociedade racista, preconceituosa, mesmo que velada a gente sabe e o cara não se vê, ali! E tem gente que lembrou da coisa da Santa, que teve a questão do evangélico que quebrou a santa, invadiu. Em Jacarepaguá teve terreiro invadido. E é obvio que em 40 você tem, mas muitos alunos de uma turma que eu considerava boa, que foram meus alunos, alunos que eu conheço. De terem raciocínio geográfico, da gente fazer discussão assim em geografia. Mas aquilo me deixou nervosa, nervosa e eu assim quase que levava a resposta pra ele e aí. Depois disse para ele: Ó Mariano, fiquei nervosa com essa turma, a turma é boa, dei uns alertas neles – e o Mariano riu. Entendeu? Isso é muito...

Marcos Couto – *Posso fazer uma pequena intervenção? A Professora Isabella começou com o “ONDE?”, e depois o “ONDE?” virou paisagem, depois virou lugar, depois virou espaço e agora virou fronteira...*

Manoel Santana - *E distância.*

Marcos Couto – *É distância. E aí eu consigo visualizar a presença do mapa, dos conteúdos. E aí o que estou pensando em relação a tudo isso? “ONDE?” é uma questão que se transforma em*

paisagem, em lugar, ao longo dos diferentes conteúdos. Quer dizer, dentro da paisagem, do lugar, da região, a questão central é o “ONDE?”. São diferentes maneira de apresentar essa mesma questão?” É isso?

Professora Luciana - Porque o Como? É muito fácil a gente divagar, na história, fazer uma linha e ficar. Olha o capitalismo começou, mas o “ONDE?” Você está vendo isso? Onde você aplica isso? Ali é que você faz.

Professora Isabella – Olha só. Tem isso que você tá falando. Tem o “ONDE” que se materializa de várias formas, mas assim: o fim não é o “ONDE?”. O “ONDE” materializa uma série de conceitos que você trabalha, uma série de questões que tenta conciliar, contextualizar uma série de conceitos que são abstratos. O que parece o que a gente tá falando, parece que é fácil eu chegar para o aluno e dizer assim: - O preconceito racial existe!

E aí você vai falar: - Ele entende isso, porque ele mora na cidade do Rio de Janeiro é marginalizado e tal.

Precisa se construir isso! Ele precisa de uma série de conteúdos pra que isso aconteça. Aí, no meu entender ele tem que saber isso acontece aonde? Onde acontece? Em que espaço? Isso se dá na dimensão de espaço aqui, no lugar onde você vive? Isso se dá em outras dimensões? Então, esse “ONDE?” aparece nesse sentido e em outros sentidos quando você trabalha outros conceitos que..., aí materializa-se quando você percebe nesse “ONDE”. Então, esse “ONDE”, não sei se estou me fazendo entender, ele não é o fim. Ora ele é caminho, ora ele é síntese, mas em algum momento...

Professor Bruno Salvatori – (Interrompendo) É o que te individualiza também.

Professora Isabella – Hã?

Professor Bruno Salvatori - Cabe à gente destacar que é o que te individualiza, te coloca como diferente. Porque sem o “ONDE?” a geografia não é Geografia!

Professora Isabella – Porque não se contextualiza. Por isso que eu tô falando, eu acho que o “ONDE?” não é o fim.

Marcos Couto – *Eu acho que nesse sentido o que você tá querendo dizer. Que, às vezes, a gente pode dizer que o “ONDE?” não é apenas o endereço. Acho que o onde não é só pra achar o endereço.*

Professora Isabella – Não.

Marcos Couto – *Pra dizer porque que as coisas estão ali e não só noutro lugar. Porque se localiza aqui e não ali. Tem uma Lógica. Não...*

Manoel Santana – (Completando) *Não é um destinatário.*

Marcos Couto – *Não é um encontro de duas linhas cartesianas. Por que que é aqui? É aqui, mas por que que é aqui?*

Manoel Santana – *Eu acabei de me convencer que foi muito acertado de ter reunido vocês.*

Agora a gente vai partir pra uma atividade prática e eu fiquei meio na berlinda entre usar o livro Araribá ou outro. Como eu não consegui tirar cópia do livro Araribá antes, eu antecipei o seguinte. Eu vou criar, vou apresentar pra vocês duas coisas: um livro didático que já tem um conteúdo definido pra ser trabalhado e dois referenciais curriculares, de duas redes distintas e pedir que vocês façam uma proposta de atividade. Isso pode ser feito, como a gente vai ter pouco tempo eu acho que a gente podia dividir em dois grupos e aí você poderiam pensar a elaboração e formulação de uma atividade didática. Sei lá, não necessariamente, uma aula, mas um conjunto de atividade que fosse razoável, que desse conta do conteúdo proposto. Então, tem uns livros que também são indicados pelo PNLD e dois referenciais curriculares de redes distintas. Aí eu, como eu peguei referenciais curriculares da rede municipal de Itaboraí, que é o projeto político pedagógico da rede inteira, que tem lá apresentação da geografia e uma lista de conteúdos e as orientações curriculares da prefeitura do Rio.

Professora Isabella – A mais recente?

Manoel Santana – *A mais recente.³⁰ Então, eu acho que essas duas coisas balizam o conteúdo e aí você vão arrumar solução de como trabalhar isso em sala de aula. Tá? Eu acho que nessa altura do campeonato, você acha que a gente define os grupos ou eles fazem por afinidade [perguntando ao Marcos]. Bom aí vocês fiquem a vontade!*

O material didático é esse aqui, tem uma cópia pra cada um.

Professora Isabella – Não sei. Pode ser meio do jeito que está já.

³⁰ Trata-se da Orientação Curricular de Geografia, da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, publicada em setembro de 2009.

ATIVIDADE FINAL – Apresentação das propostas formuladas no grupo.

4-Decidindo e desenvolvendo uma situação cotidiana

Com base no material distribuído referente a um currículo e ao um conteúdo de livro didático elabore uma proposta de atividade de ensino e apresente justificativas de cunho geográfico-conceitual e pedagógico.

> Foram distribuídas cópias das páginas do livro, de trechos das orientações curriculares escolhidas e do PCN. Vide no início do anexo dessa transcrição.

Professora Gabriela – Fiquei só nos cortes aqui. É só uma série. É só uma aula, é hora de falar da realidade. Vamos começar, o nosso é o menor. A gente, sucintamente, tentando ser sucinto, mas eles não deixaram. A gente colocou assim, por etapas, tá, pra... Você não quer um planejamento assim né? Você quer só como a gente trabalharia no real, a gente tentou ser real.

Primeira etapa – solicitar aos alunos que tragam os rótulos de produtos variados consumidos. Todo mundo já conhece isso.

Segunda etapa – Montagem de um quadro demonstrativo. Vou até ler o texto dele que é bonito: “No caderno, mostrando as principais matérias-primas usadas na confecção dos produtos. Então, cada rótulo, os produtos, a matéria-prima utilizada.

Terceira etapa – Classificação, por parte dos alunos, do que sejam matérias-primas renováveis e não-renováveis tá. (Já três já se porraram, dois já se xingaram e um já desceu pro coordenador, pra coordenação!)

Quarta etapa – a partir da elaboração das matérias-primas usadas nos produtos consumidos, fazer uma correlação com consumo-consumismo, além de mostrar fontes energéticas, danos ambientais causados, meios de transportes utilizados. Aí a gente colocou assim, como vários itens que a gente vai abordar que a gente abordaria né. Eu acho que, sempre trabalho com consumo-consumismo, independente da série, aquela coisa de trabalhar a questão política, né, de conscientização, sempre o que é consumo, consumismo e dá uma chamada neles.

Professora Luciana - Professora posso ir no banheiro!? (Imitando voz de aluno)

Professora Gabriela - Calma, deixa acabar, tá acabando...

Quinta etapa: Que o aluno relate os danos ambientais presentes, aí trazer pra comunidade, os danos ambientais presentes na comunidade dele e como ele pode agir pra melhorar a situação descrita por ele.

Professora Luciana - Hum mm...olha o cheiro!

Professora Gabriela - Olha, eu nem botei cidade...

Professora Luciana - Olha o cheiro! Hoje vai ter frango na cozinha.

Professora Gabriela - ... porque eu preferi o, eu particularmente, e eles concordaram, com esse meu jeitinho nada ditador, que município, por causa daquilo que a gente já falou: cidade, uns vão falar, outros não vão falar, e tal, como dentro do município, como tem a questão de trânsito, de Rio e tal, já são problemas que também acontecem em quase toda cidade, já que a gente mora numa cidade grande. Falei um monte de besteira, esqueci que tava gravando...

Professora Luciana - Mas assim, besteira falei eu. Eu fiquei, segui tua linha de comentar né. É aquele detalhe, que eles chegam loucos de fome e aí, a cozinheira tá lá envolvida, tá amassando o alho pra por no feijão e eles. (Faz o gesto que quem absorve o odor no ambiente.)

Professora Gabriela - O cheirinho.

Professora Luciana - Sem falar do barulho infernal no pátio...e não pode abrir, tudo fechado, um ruído, você ouviu né você ouviu lá né (referindo à minha visita à escola para observação da aula).

Manoel Santana: *aham...*

Professora Luciana - Aquele ruído maluco dentro da sala de aula

Professor Mauro - Vamos lá!

Manoel Santana - *Vocês?*

Professor Bruno Salvatori - O nosso é um tema de 9º ano de escolaridade, né isso. E pegamos a questão da produção de energia e impactos ambientais né. É uma atividade, é a discussão da questão ambiental a partir da produção da energia hidrelétrica. Vamos usar o recurso, eh, são dois recursos que vamos utilizar, que é a questão do Narradores de Javé.

Mauro - filme?

Professor Bruno Salvatori - Que é um filme né! E a música Sobradinho. Visando construir o debate sobre a questão da matriz energética hidráulica, bem como seus custos benefícios, o aumento do consumo de energia, levando a questão do consumismo, da responsabilidade que esses alunos têm com a questão do meio ambiente. A utilização dos recursos naturais, a democratização do espaço, das deliberações que as hidrelétricas passam por processo de escolha que, muitas vezes não são discutidas com as populações locais da qual são atingidas. É igual ao entorno, no caso do outro grupo. E o mapeamento dos impactos ambientais né. Então, a nossa sequencia é essa né. A nossa justificativa geográfica, ela parte de uma abordagem, né, da ação antrópica sobre os locais onde tem construção de hidrelétricas. Essa é a nossa apresentação.

Manoel Santana: *Bem, aí vou pedir pra vocês trocarem ideias Vocês ouviram os colegas. Vocês têm algum comentário a fazer. Esse momento é bem breve.*

Professor Abelardo – É, eu gostei da sugestão do Narradores de Javé

Professora Gabriela - Eu não conheço esse filme.

Professor Mauro - Não conhece? É maravilhoso!

Professora Gabriela - E eu vejo filme à beça, inclusive pra usar em sala de aula

Professor Abelardo - Muito legal

Professora Gabriela - Não vi narradores de javé. Fala da questão energética?

Professor Bruno Salvatori - Você tem que conduzir a discussão pra isso.

Professora Gabriela - Certo.

Professor Mauro - A ideia do filme, original, não é discutir a matriz energética, mas sim, trabalha muito mais com a história, né, da fonte oral né. Da questão do registro oral, do registro lá. Você tem o registro, se aquilo foi importante na cidade, a cidade não vai sofrer intervenção e vai permanecer. Aí apareceu uma pessoa, de caráter duvidoso, vai ser responsável pra colher as informações, vai fazer aquela fonte primária, né, vai trabalhar com fonte primária né. Só que você pode fazer toda uma adaptação pra discutir questão geográfica, a questão é a hidrelétrica. O filme passa em torno disso. É muito interessante, além de ser muito divertido.

Professora Gabriela - Não! Eu vi Narradores de Javé. É uma cidade bem pequenininha?

Professor Mauro - Isso. Mas é baseado num fato real não sei se você sabe disso.

Professora Gabriela – A cidade é bem pequenininha, eu vi esse filme.

Professor Mauro - É o carteiro e ele cria.

Professora Isabella - E ele vai tentando contar, em diferentes narrativas, o que cada personagem, né, cada um tem seu olhar da construção daquela cidade, da estória daquela cidade, o olhar da mulher.

Professor Mauro - Da mulher, do machismo. A estória é a mesma, mas ele tá narrando de acordo com...

Professora Gabriela - Hum acho que assisti sim, é uma cidade bem pequena que vai se deslocar dali.

Professora Isabella – Por causa da construção da hidrelétrica.

Professora Gabriela – Por causa da hidrelétrica.

Professor Mauro – O cara que foi escolhido pra fazer o registro, ele é banido daquela comunidade. Porque na verdade não queria perder o emprego dele, ele começou a inventar histórias. Inventar as cartas da população. Aquela agência do correio.

Professora Gabriela - Ah, eu assisti sim.

Manoel Santana: *Olha só. O que eu, vocês viram que eu formulei como proposta, né, a situação problema era essa aqui. É, vou indicar pra vocês as coisas que eu esperava que aparecessem na*

atividade e que vocês identifiquem. O material não especifica o tema de uma aula ou não. O conjunto de tudo isso. Então, eu coloquei aqui: eu esperava encontrar na atividade um foco específico, um conteúdo. Então, que nesse conjunto, vocês especificassem um, fizessem a opção por focar uma coisa só. Vocês acham que isso aconteceu?

Professora Gabriela - Eu acho que isso aconteceu mais no trabalho deles. Que eles focaram fontes de energia.

Professora Isabella - Eh, mas acho que não! Acho que aconteceu, mas acho também que quando eles pegam a questão do rótulo, estão falando de...não sei. Acho difícil colocar num foco só.

Professora Luciana - Eu acho que focamos aqui a questão do consumo.

Professora Gabriela - É que ele esperava que a gente puxasse desse assunto

Manoel Santana: *Que é o conjunto isso*

Professora Gabriela - Que é o conjunto...

Manoel Santana: *Que é o capítulo, peguei a metade do capítulo*

Professor Mauro - Um assunto especial.

Professora Gabriela - isso

Manoel Santana: *Mas a gente não trabalha um capítulo, metade de um capítulo de uma vez só, né, você tem que começar por um ponto. É por isso que eu coloquei aqui um foco. A definição clara e objetiva. Os dois grupos apresentaram. Vocês mudariam alguma coisa nos objetivos uns dos outros? Daria algum palpite? Não? É, as justificativas, que eu chamei aqui de justificativa de cunho geográfico conceitual isso apareceu? Ficou claro?*

Professor Abelardo - No nosso eu acho que não.

Professora Luciana: Eu tentei, você que cortou. (Riso) Eu tentei, lembra quando eu disse assim, isso é porque eu

Manoel Santana: *Qual foi o embate; vamos escutar o embate agora.*

Professora Luciana - É porque ele disse assim. Ah! Vamos pedir pros alunos, eh, eu gosto muito de chegar e colocar, muito rapidamente, o mesmo que ele disse, mesmo que não grave, mas eu coloco assim, qual o objetivo daquilo. Porque alguns não se detém, mas que vai que em casa, a mãe diz assim: pra que isso?, pra que que serve?, pra que é? Não, a professora disse que é pra tal coisa. Alguém ou algum dia, (riso) ele vai ser professor de geografia,, né, e ele vai lembrar de alguma coisa assim. Então, eu chego assim, olha, nós vamos fazer um trabalho, eh, a respeito do consumo a respeito de coisas que a gente consome dentro de casa. E algumas coisas agredem a natureza e outras não, se a gente tomar cuidado. Aí o que é agressão, o que é impacto ambiental. E coloco os conceitos, depois daí eu venho dar a atividade. Ó, pra continuar esse assunto, pra próxima aula, vocês vão ter que trazer essas embalagens. Primeiro eu entro com uma conceituação.

Professor Abelardo - Eu, eu

Manoel Santana: *Tá, mas eu tô pedindo pra especificar que a justificativa que eu to chamando aqui de cunho geográfico conceitual e o pedagógico né! A avaliação de vocês é que o geográfico não ficou muito claro.*

Professor Abelardo - Na fala...

Manoel Santana: - *Parece que vocês acharam que...*

Professor Abelardo - A minha intenção era construir esses conceitos com eles e não jogar lá no audiovisual, lá o conceito é tal, o consumo é isso, o consumismo é isso, ir paulatinamente construindo esses conceitos com eles. Eu não tô dizendo que também, às vezes, eu não faça isso não. Eu faço isso também. Mas eu acho que é muito mais proveitoso, né, você ir construindo, paulatinamente, com eles entendeu? Esse é o processo.

Professora Luciana - Só que tem turmas que dá pra você entrar e construir isso e tem turmas que você tem que jogar e depois revisar e fazer com que eles se identifiquem com aqueles conceitos. Aonde que acontece, aí entra o onde dela.

Marcos Couto: *Era isso que eu ia perguntar: onde entra, o que vocês identificariam a questão do onde. A questão do **onde** tá presente?*

Professora Luciana - Tá!!!

Professora Gabriela - E acho que é no fechamento, eu acho que o onde tá presente no fechamento.

Professora Luciana - No fechamento, quando nós pedimos pra eles citarem exemplos na comunidade

Professora Gabriela - Na comunidade, aquilo de trazer do macro para o menor, né, quando você fala de agricultura, de produção, de você tá ligando as coisas

Professor Bruno Salvatori - No nosso tá presente quando nós colocamos a questão do mapeamento. Nós pontuamos e fazemos inclusive um mapeamento dos impactos das hidrelétricas. Que na verdade tá...

Manoel Santana - *Eu tô satisfeito com a finalização. O último ponto, na verdade, é o ponto pra avaliação. Eh e aí cada um pode falar já encerrando, vamos dizer assim a sua participação. Palavras finais né! Considerações finais né! Eu fiz o seguinte item avaliando a atividade né! Essa técnica, como eu disse a vocês, é chamada grupo focal. Eh e eu queria fechar primeiro: **Como você se sentiu durante a atividade?** Já que veio aqui por vontade própria, não sei que expectativas tinham como é que você se sentiu durante a atividade? **O que você fez, viu e ouviu, e o que destacaria? Se tivesse que contar a alguém a experiência. O que você leva pra si? E sugestões,** que você tiverem pro tanto pra futuras atividades como pra pesquisa que tá em andamento e que vocês já conhecem. Bom, e aí? Cada um tem os seus três minutos.*

Professora Luciana - Bem, eu vou ser sincera gostei da ideia do colega aqui (Abelardo) da entrevista que ele fez, sobre o polo petroquímico. Eu vou plagiar ele já quando chegar lá em São Francisco do Sul. Eu vou pedir pros alunos, pros alunos fazerem entrevista sobre o porto que causa impacto sobre a Baía de São Gonçalo. Já tô te avisando que vou fazer isso lá.

Marcos Couto: *Faz referência.*

Professora Luciana - O impacto sobre a cidade histórica, a destruição do canal de São Gonçalo lá...

Professor Bruno Salvatori - E o nome São Gonçalo te persegue né! (risos)

Manoel Santana – *Bruno, se você quiser olhar os itens aí pra poder ser direto.*

Professor Bruno Salvatori – Tá. Como eu me senti na atividade: eu gostei da discussão. Passamos uma tarde boa discutindo. O que eu destacaria: destacaria o debate, a reflexão sobre essa questão da práxis da sala de aula e da questão teórica que é uma coisa que, às vezes, a gente vai muito pra um vai muito pra outro. Eh, gostei da indicação dos colegas aqui quando falaram da questão do filme Narradores de Javé. É um filme que eu não conheço, assim vou ver pra que a gente.

Professora Luciana - O que eu não dei a devida atenção...

Professora Gabriela - E porque quando eu associo a sala, eu não associei a sala de aula não que eu não talvez não que eu não tivesse de repente não pude ouvir não lembro mais existe a possibilidade de usar, mas pelo estilo de filme, dele ser mais complicado de você trabalhar com os alunos. Não sei se vocês sentem essa dificuldade quando vocês passam o filme, assim da atenção. Não é um filme assim...

Professora Isabella – Assim, não, por exemplo, eu acho que no 9º ano, dependendo, dá pra passar com tranquilidade

Professora Gabriela – Hãã, 9º ano. Ah, a atividades deles era 9º ano, ah sim!

Professora Isabella - Já passei em outras séries, assim, o 7º ano, você tem que tá eh conduzindo acho que tem que tá pontuando, parando, que senão, realmente, é até risco eles dispersarem.

Professora Gabriela - Pra eles não dispersarem, porque não é o modelo, o estilo de filme que eles gostam. Eu uso muito filme. Eles gostam.

Professora Isabella – Não. Porque tem umas cenas que eles gostam, tem umas cenas muito engraçadas. Eles gostam, eles gostam. Pelo menos a experiência quando eu passei eles gostaram.

Professor Mauro – Eles gostam.

Professor Abelardo – É com o José Dumont, né isso?

Professor Mauro – Isso, José Dumont.

Professora Gabriela - Vou pegar o filme pra ver de novo.

Manoel Santana: Bruno, *mas alguma coisa?*

Professor Bruno Salvatori - O que eu levo pra mim é a experiência, a reflexão e vê que a gente não tá sozinho né tem outras pessoas talvez com a mesma preocupação.

Professora Luciana – Ah, eh, é isso mesmo. Ele disse assim, ah que bom! Ainda bem que eu não tô sozinho, que eu não sou o único. Eu também, ah que bom, que maravilha!

Professor Bruno Salvatori - É interessante, como sugestão, seria depois tentarmos, sei que a vida de todo mundo é difícil, mas tentar manter um grupo de diálogo né. Não sei se essa é a direção, um grupo de diálogo, nesta direção, também com essas mesmas pessoas.

Marcos Couto: *Dá um formato que seja*

Professor Bruno Salvatori - Dá um formato, não sei se até mesmo com esse material se pretende fazer um documentário depois, alguma coisa assim seria uma boa atividade fazer.

Manoel Santana: - *Ok, Bruno, brigadão! Quem é o próximo?*

Professor Mauro - Pode ser eu. O que eu senti sobre a atividade? Por incrível que pareça, assim, há alguns anos que eu não faço assim uma atividade tranquila né! Normalmente, quando você fala de algo mais acadêmico, tem uma certa tensão, não é, as pessoas ficam meio que incomodadas, de não pagar mico, de não falar besteira...

Professor Abelardo – Isso.

Professor Mauro - ...de será que eu sou de vanguarda? Será que eu tô de acordo com aquilo? E eu...

Professora Gabriela – Falar o politicamente correto.

Professor Mauro - ...é sou politicamente correto?

Professor Abelardo - Então, você já me analisou, porque eu falo logo Oh! Tô lendo e não tô entendendo porcaria nenhuma! (risos).

Professora Gabriela – E também, eu faria isso. É uma questão mais interna.

Professor Mauro – Pois é. E eu percebi assim: embora nós não nos conheçamos, tá tudo muito à vontade, tudo tranquilo, e isso faz com que o trabalho, que as coisas fiquem mais interessante. Assim, essa tranquilidade me agradou muito, esse formato me agradou muito. De repente porque tô aqui por vontade própria, porque tô afim, tô querendo, isso pode evoluir, positivamente, nesse sentido, essas coisas. Eu sinto de coisas assim a vontade de acertar, de querer aprender, de querer achar uma saída, uma alternativa. E isso fica claro. Então, eu me senti bem assim, tranquilo, não houve nenhuma tensão, foi muito tranquilo, isso é que é legal, depois , o que você fez...

Manoel Santana: *O que você fez, viu e ouviu e o que destacaria?*

Professor Bruno Salvatori - Cara! Eu gostei muito da fala dos colegas, claro! Evidentemente, gostei muito da sua fala inicial, das críticas que ele (para o Abelardo) fez, as críticas que fez à academia, achei muito interessante e essa troca de experiência, eu acho, valorizo muito isso e descobrindo que, né, embora se teorize muito, mas na prática, nossas angústias são as mesmas.

Quer vocês aí na academia, quer a gente aqui no ensino fundamental e no ensino médio, mas temos o mesmo problema, guardando as devidas proporções: sensação de abandono, questões políticas, né, tudo isso é igual, né, não muda. Eh, o que eu levo disso tudo aqui é, por incrível que pareça eu não tenho problema de saúde ainda, também não bebo, mas eh, ...

Professora Gabriela - Então, você é um herói!!! Você aguenta tudo isso a seco!?! (risada)

Professor Mauro - É a vontade de acertar né pra mim funciona como uma injeção de ânimo né! Assim, então, eu posso melhorar um pouco mais eu posso, tem gente que sofre como eu, né, mas ta querendo acertar, e eu vou querer acertar. Então, eu levo isso, também, como se essa energia aí, ela fluísse pra o mesmo caminho e, agora bom, agora me deu um ânimo novo, um fôlego. Isso eu acho legal, sem contar com os pares né! A gente não tem, né, no cotidiano do trabalho, você não tem muito contato com os teus pares, aí você vai escorar o cara da História, o cara da Matemática, o cara por mais que seja colega de trabalho, mas é outra visão.

Professor Bruno Salvatori - Por muitas vezes os professores não vivem a escola, né, os professores do segundo segmento, ele por ter uma carga horária menor e tal, muitas vezes ele não vive a escola, né!

Professor Mauro - A sugestão, lamentavelmente, eu não tenho nenhuma.

Professora Luciana - E também existe as vezes, uma rivalidade muito grande, as vezes, entre os pares dentro da escola, principalmente, quando a direção da escola e a coordenação são formados em Geografia, que podem, de repente, perder o cargo e pegar aquela sua vaga e não deixam você crescer muito. Você sabe do que eu tô falando. (Risos diversos)

Manoel Santana: - *Muito bem, quem vai ser o próximo na avaliação? Isabella?*

Professora Isabella - Eu acho que assim. Muito bem, primeiro que assim, pra mim é sempre um prazer tá conversando com outras pessoas. Eu acho que essa coisa da conversa, da trocar, de ouvir o que o outro fala, eh, eu gosto muito né! Então, pra mim é sempre muito bom. Eh, o que eu destacaria eh, foi a intervenção do Marcos sobre o onde. Eu acho que isso já me fez aqui, já repensar. Levo isso hoje com muito carinho. Eh, destaco e levo, além disso, porque eu acho que isso eu vou levar pra pensar, eu acho que a fala de todos porque a fala de cada um sempre faz você repensar a sua fala, a sua prática né! A forma como que o outro olha o que você faz aí você fala né hum né isso aí tá causando estranhamento. Então, a fala de todos é o que levo pra mim e é muito importante. E eu também não tenho sugestões não, pro próximo encontro.

Professor Abelardo - Eu vou começar. Eu vou inverter. Vou começar pela sugestão. Eu gostei tanto do grupo, porque eu, se houvesse a possibilidade de a gente já marcar um outro encontro né, no ano que vem, abrir essa perspectiva né. Eu me senti assim, como o Mauro falou bem. Quando você fala desse distanciamento da academia, faz com que chegue aqui, meio, pô, eu ou falar besteira. Cara, eu não tô atualizado e tudo mais, mas eu me senti super bem né! Eh, as coisas que eu destaquei, que eu destacaria, seria a sua falação, a do Mauro, na questão política, da escolha do conteúdo, né, que a gente sabe, mas é bom sempre a gente realçar esse enfoque. As tuas colocações (referindo à Luciana), do pessoal. Aliás, a ideia de todo mundo né e a interferência do Marquinhos aí, falando do onde, que eu achei muito legal mesmo. E eu fiz uma

sugestão pro Santana, não sei se o Santana vai tá envolvido com isso, como fazer, da gente até, como essa garotada – vou chamar de garotada né – tá entrando no mercado de trabalho. Que isso aí, inclusive aí no texto tá falando, né, que nos ouçam mais, né, a academia tem que nos ouvir mais né também, nós professores que estamos aí no mercado e vocês também lógico e que nos ouçam mais e tendo em vista essas dificuldades todas que nós temos, que é complicado. E seria fundamental o contato, até com esses formandos, não sei se há essa possibilidade, como vai se viabilizar isso, pra que essas coisas sejam discutidas, porque daqui a pouquinho eles vão estar na mesma posição que a gente, entendeu? Então, seria legal pra gente quebrar esses muros, essas barreiras, que é o contato, eu vou frisar sempre, vou bater nessa tecla, não sei se é a angústia do momento, que é o contato com a academia. É isso basicamente.

Professora Gabriela – É. Eu tenho que ter o roteiro (pegando a folha com Abelardo). Bom, eu me senti super bem, até porque o grupo é pequeno, porque a primeira fala de todo mundo, acho que deixou, fez o deu aquela coisa de todo mundo relaxar. Tacho que é porque tá todo mundo angustiado, todo mundo no mesmo barco, até porque todos somos da rede pública, então, eh, acho que a gente tava aqui, assim, bem sem vaidade, bem tranquilo. Como ele falou, eu falo “mermo”. Eu também falo “mermo”. Eu fui a um Congresso lá com o Manoel Santana. Eu falei Santana, eu falei com uma amiga - acho que falei pra ele? - tem horas que você boia que nem merda. Até porque você tá, tá uma coisa, você tá distante da academia, da leitura e tal, mas pelo menos serve pra você se provocar e tal. Eh, então, é isso aí ocorre mesmo. Eh, e a questão de a gente tá aqui junto no campus é muito gostoso porque isso não acontece na escola que a gente trabalha, né, porque são vários professores de Geografia e nem todos você tem afinidade, né, nem todo mundo trabalha a questão política. O coordenador já falou na minha cara, eh, a gente só não pode trabalhar a não pode colocar sua opinião política, não se pode se colocar politicamente na sala na sala de aula. Falei, claro que me coloco, o tempo todo, vai dizer pra mim, a única coisa que eu nunca fiz foi campanha partidária. Agora a questão política? Me economize né! Então, você briga sozinho. Eles devem passar muito por isso. Você fala sozinho, tem hora que você não fala mais e, né, então, isso é legal porque você tá trocando com pessoas que falam a mesma língua que você e tal que, às vezes, tem até outro na escola que fala, que é em outro turno né e que se tá no mesmo turno também não consegue trocar muito porque são 15 minutos de recreio e em minhas escolas os recreios são diferentes, 5ª e 6ª, 7ª e 8ª. Pra diminuir o movimento no pátio, né, pra diminuir o trabalho da coordenação e da direção. Porque o nosso ninguém diminui, só aumenta, mas pra diminuir a parte deles. Aí separa o grupo de professores, que também me faz lembrar, né, politicamente, o momento que a gente já viveu e que a gente vive com a direção do município na maioria dos casos. Não preciso me aprofundar aqui. Enfim, então, por tudo isso é muito positivo. O que eu vi e que *descartaria*? Só ser véspera de feriado e eu ter de ir pra Saquarema e não poder tomar umas (risos). O que eu levo pra mim é a fala de você todos, somando, né, a provocação, pra mim fica a provocação do onde. Porque de repente a gente fica ali no “e agora José?” Então, de repente o onde pode ser um foco pra, né, uma coisa pra lembrar: Gabriela, aterriza! Porque eu falo isso pra mim sempre: aterriza. Porque a gente tem uma facilidade pra viajar terrível, né, aí eu falo: Gabriela, aterriza, volta! E 5ª série, de repente

você viaja nos discursos que tá lá na 7ª série. Esse isso, isso, por isso que eu gosto disso daqui (apontando o roteiro). Eu até coloco no quadro os tópicos pra eu não viajar muito.

Marcos Couto: *Não, vai e volta.*

Professora Gabriela – É. Vai mas volta. Sóbria, totalmente sóbria. As sugestões são mais encontros, minicursos, isso aí fica mesmo a vontade, porque esse foi bom, aquele do que a gente passou o ano todo, praticamente, [curso de extensão], que também foi muito bom também porque dá um gás sabe, sai da sala de aula, sai daquele ambiente pesado que hoje, muitas escolas têm, né, ou pela direção, ou pelos professores que se renovam, que saem porque brigaram, enfim. Isso aí então, serve como alimento.

Marcos Couto: *Em relação a dinâmica, eu acho que ela foi muito boa. Muito boa até porque se provocou, falou do curso, né, eu acho interessante, mas aqui o espírito não era esse, o espírito era conversar sobre o nosso trabalho, sobre a nossa prática. Eu um pouco mais como espectador e o Santana com o seu objetivo, mas aqui a dinâmica foi muito boa por deixar todo mundo a vontade pra falar daquilo que faz e na verdade, já tem questões teóricas pra gente pensar. Acho que é assim, interessante. Preciso dizer pra vocês que tem uma parte e é a maior parte da universidade, tá muito pouco interessada nos problemas que vocês tem. E aí a gente precisa ver a universidade como escala. O Santana é universidade e, no entanto, nos proporcionou esse contato aqui né. Então, eu falo assim: eu acho que nós temos que romper barreiras. A universidade, eu acho que não tá interessada nisso. Tá muito burocratizada. Uma atividade dessa, valiosa, no currículo do Manoel Santana não vai ter peso nenhum, se ele tivesse ficado em casa escrevendo um artigo de dez páginas e publicasse, ele ganhava ponto pra ganhar bolsa e pra ganhar um monte de coisas. Tá muito burocratizada. Tá muito burocratizada a universidade, assim, e aí o pessoal tá indo pra outra direção. Esses problemas, inclusive na licenciatura, não é só no bacharelado, na licenciatura. Então, tem que tentar ver a universidade como fraturas, quer dizer grupos. De certa forma a escola também, né, acho que você tem grupos na escola que está interessado e tem uns grupos que não tão interessados. Eu acho que esses vínculos, a gente tem que construir. Essa nossa pós, em educação, é um esforço nosso grande, embora as dificuldades e as críticas, de tentar aproximar, né, mas pelas falas de vocês, talvez a gente pudesse pensar em outros formatos né. A pós é um formato, esse tipo de atividade é um formato, ou um curso, outros formatos alternativos que pudesse dá conta dessa correira que é a vida de vocês e a nossa aqui também. Bom, então, universidades e formatos. Eh, ficou um ponto pra mim, pra eu investigar, pra eu pensar, foi a fala do Professor Abelardo uma hora – que foi a dificuldade de articular os conteúdos com a realidade individual dos alunos. Eu, de antemão, Abelardo, acho que é possível com todos, né, de antemão né. Mas acho que é um ponto pra gente matutar, investigar, produzir conhecimento, teorizar e discutir sobre isso. O que me pareceu é que vocês todos estão com essa perspectiva de valorização do espaço, do local dos alunos né. E, a partir daí, como é que eu ligo isso com a Geografia. Pra mim vai ficar como um ponto de investigação pro futuro. Eh, acho que é isso. Eu fico muito satisfeito com a atividade. Espero poder encontrá-los em situação como esta, tão à vontade, mais pra frente. E parabéns ao Santana.*

Professora Gabriela - Eu acho que essa pós, a pós em educação, mas em Geografia. Agora então, fica uma sugestão. Poderia ter um formato que atendesse nós, trabalhadores peões, porque a gente é peão, uma coisa tipo...

Marcos Couto - *À noite? Ou sábado?*

Professora Gabriela - Eu sugeriria sábado, eu sugeriria sábado, porque cada um mora num canto do estado do Rio de Janeiro, né, muita gente vai atravessar a ponte

Marcos Couto - *Teria que ser ou sábado o dia inteiro ou sexta de noite e sábado de manhã. Teria que ser assim.*

Professora Gabriela - E o colchonete na casa do Santana uma semana, do Marquinhos na outra... (riso)

Professor Mauro - Acho essa fala dela, é muito interessante, porque como está não atende quem trabalha.

Professora Gabriela - É, né, porque é voltado, assim como tem universidade voltada pro trabalhador que é a noite, o supletivo que é voltado pro trabalhador, nós somos trabalhadores formados, mas que queríamos avançar né! Todos nós e aquele povo todo que tava lá né.

Professor Mauro - Temos responsabilidades e compromissos que não podemos abrir mão de um salário, sei lá, pra desprezar e fazer uma pós.

Professora Gabriela - Taí uma coisa que é muito interessante. Porque olha, sinceramente, eu não fui a nenhum sábado de má vontade pra lá³¹. Parecia assim uma coisa eu, particularmente, e vocês também, né, foram assíduos pra caramba, né, não faltaram.

Marcos Couto - *Vou pautar essa conversa sobre a pós.*

Manoel Santana: *Então, aproveita porque ele é, coincidentemente, ele é o coordenador da pós.*

Professor Mauro - Ih, então, eu falei mal (risos).

Jeffersom - Falou com a pessoa certa.

Manoel Santana - *Não, na verdade você tocou num ponto que é um esforço da gente, desde a criação do primeiro, o Marcos tem razão. Isso é um esforço hercúleo de parte do departamento, de manter isso funcionando, porque...*

Marcos Couto: - *Com muita dificuldade, até porque não tá cobrando.*

Manoel Santana: - *Porque não conta nada, se a gente fechasse e fosse escrever artigo dava mais valor pro trabalho, enquanto universitário, mas a gente acha que precisa ter essa intervenção e aqui ser lugar de encontro de professores. Quando a gente divulga um edital de um curso que vai começar em março, em novembro, em outubro na verdade, é imaginando que o professor interessado consiga se planejar. É diferente de fazer o edital em fevereiro, porque, já que é de um*

³¹ Referindo-se ao Curso de Extensão que ocorreu na UFF em parceria com a SME-Rio e professores da UERJ.

ano pra outro, porque, inicialmente, isso não era a preocupação. Então, foi uma preocupação do departamento atender , pensando nessa lógica. Com uma antecedência dessa, desse tamanho, dá tempo de quem tiver interessado se planejar. Mas temos limites. Primeiro é o limite físico de, não poder botar, colocar atividade a noite, por exemplo, porque não tem sala né.

Marcos Couto: À noite não tem sala, é verdade.

Manoel Santana: - Não tem espaço físico. O curso de Pedagogia demorou cinco anos pra conseguir autorização ora colocar turma de noite né. Esse ano foi a primeira vez, no vestibular, que não existia. Então, tem esse estrangulamento da universidade, além do Marcos falar das várias universidades, tem o estrangulamento administrativo, político e burocrático. Eh, eu assim, acho que ganhei um presente, né, ter vocês participando, fiquei super satisfeito com a atividade. Vocês foram muito generosos nas atividades, nas falas né ! E contemplaram as coisas que eu esperava ver, eh, resolvidas. Eu não diria resolvidas, mas assim, reapresentadas, aquilo que eu não consegui enxergar, nem na entrevista, nem na, na, observação apareceu. Então, agradeço muito. E dizer que eu espero, de fato, ter propiciado um bom momento pra vocês, porque eu me preocupei muito com a preparação desse momento, né, de preparar com cuidado e de colocar as questões que fossem, de fato, promissoras pra gente conversar. Eh, o esforço que a gente faz no doutorado agora é que seja um trabalho consequente pra gente que tá na escola né! Pra mim, duplamente consequente. Consequente porque estou na escola com as crianças e consequente porque tô formando professor. Então, tem um peso e uma responsabilidade maior né! Eh, eu queria destacar, com relação à questão do aprimoramento, se for uma coisa que eu destacaria pra gente levar para a reflexão, que a minha ideia daquela, da leitura daquele texto, que é esse aprimoramento, que o professor aprimora o seu trabalho com a experiência, não é uma chancela exclusiva da universidade, pensar em ser livre da universidade e produzir reflexão sobre o seu trabalho na escola. Talvez seja um dos maiores atritos que a gente tem por achar que é a autoridade da universidade é que nos garante o aprimoramento. E a gente sabe que, necessariamente, não é, não é daí que vem. O que não quer dizer que, porque tem uma autoridade na universidade sim, mas essa autoridade da universidade, ela não é uma responsabilidade considerada para o professor. É uma responsabilidade que ela tem no âmbito da sociedade. Da mesma maneira que a Isabella pontou bem numa fala magistral, a Geografia participa da educação. A universidade tem uma responsabilidade nesse contexto também, mas ela não resolve e ela não é aquela que pode dizer o que deve ser feito. Até porque muitas vezes não vai saber dizer né. Muitas vezes o professor faz a pergunta que a universidade também não responde. E por fim, eu tenho sim o sonho e a pretensão de que nós possamos continuar, para além do doutorado, fazendo essas atividades né. Qual vai ser o formato? Se vai ser no formato de, sei lá, de atividade de extensão, que se repete a cada mês, se a gente bola um minicurso, mas minha ideia é que a gente possa continuar aglutinando em torno dessas questões e desses problemas. Então, é isso.

- Muito obrigado mesmo pela participação de vocês. E pra não dizer que isso vai acabar aqui, eu preparei um envelope que tem a entrevista, a declaração de comparecimento de vocês já e tem um texto, que eu não podia antecipar, senão iria dar margem e viciar as respostas de vocês todos né! Então, vou pedir que vocês agora leiam, vão levar a declaração e o texto.