

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**MAPEANDO A GEOGRAFIA ESCOLAR:
IDENTIDADES, SABERES E PRÁTICAS**

VILMAR JOSÉ BORGES

UBERLÂNDIA – MG
2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VILMAR JOSÉ BORGES

MAPEANDO A GEOGRAFIA ESCOLAR: IDENTIDADES, SABERES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Selva Guimarães Fonseca

UBERLÂNDIA – MG
2001

FICHA CATALOGRÁFICA

B732m Borges, Vilmar José.

Mapeando a geografia escolar : identidades, saberes e práticas / Vilmar José Borges. – Uberlândia, 2001.

130f.

Orientador: Selva Guimarães Fonseca.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Mestrado em Educação.

Bibliografia: f. 121-130.

1. Geografia – Estudo e ensino (Primeiro grau) – Teses. 2. Cidadania – Formação – Teses: 3. Docentes – Identidades e saberes – Teses. 4. Professores de geografia – Saberes e práticas – Teses. 1. Fonseca, Selva Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDU: 372.891

Profª. Dra. Selva Guimarães Fonseca
Orientadora

Profª. Dra. Lana de Souza Cavalcanti

Profª. Dra. Sandra Vidal Nogueira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Revisitar a minha história: memórias vivas.....	1
Do exercício da função, a necessidade da pesquisa.....	4
O caminho metodológico: história oral.....	13
 CAPÍTULO I	
IDENTIDADE E SABERES DOCENTES: UMA CONSTRUÇÃO	
PROCESSUAL.....	22
Identidade Docente: uma construção cotidiana.....	23
Os saberes da Tradição Pedagógica.....	42
Os saberes Disciplinares.....	44
Os saberes Curriculares.....	46
Os saberes das Ciências da Educação.....	48
Os saberes da Experiência.....	50
Os saberes da Ação Pedagógica.....	51
 CAPÍTULO II	
SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR: SUA CONSTRUÇÃO E MOBI-	
LIZAÇÃO NA ATIVIDADE DOCENTE.....	55
A Transposição Didática.....	57
O Livro Didático de Geografia.....	63
Quais saberes geográficos ensinar?.....	72
 CAPÍTULO III	
SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS: A BUSCA DA FORMAÇÃO	
DA/PARA A CIDADANIA.....	83
A Geografia Escolar e a formação para a Cidadania.....	84
A Cidadania nas representações e nas práticas dos professores.....	97
A utopia pode ser real (?)	104
 PALAVRAS FINAIS.....	114
 BIBLIOGRAFIA.....	121

Aos meus filhos Wigney e Jullizze,

pelos momentos que deixamos de partilhar em
função deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Várias são as pessoas a quem devo agradecer pela finalização desse trabalho e, nesse momento, talvez não me recorde de todas elas. No entanto, fica aqui registrado o meu agradecimento à todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, me incentivaram, me apoiaram e agüentaram minhas ausências, angústias, desculpas e conversas sobre a dissertação.

À minha mãe, exemplo de força, coragem, garra e fé na vida.

Ao meu pai (in memoriam), por ter me incentivado nos primeiros passos rumo à escolarização. Perdoe-me, papai, estive ausente nos momentos finais...

À Cristina, minha esposa. Mãe em tempo integral e pai de meus filhos, na minha quase que constante ausência. Seu apoio, compreensão e força cotidiana foram essenciais para que eu continuasse a caminhada.

Muito especialmente agradeço à Professora Dra. Selva Guimarães Fonseca, minha amiga-irmã, grande responsável por minha aventura no campo da pesquisa acadêmica. Sua orientação firme, segura e constante, assim como o seu entusiasmo pelo tema da pesquisa foi de fundamental importância para que eu chegasse até aqui... Não há palavras para agradecer quem só tem dado lições de vida, de trabalho, de competência. Sempre te admirei e, agora, mais do que nunca, o meu profundo respeito e gratidão!

Aos professores(as) do Programa de Mestrado em Educação, doutores Selva, Graça, Ilma, Damáris, Sandra Vidal, Rossana, Apolônio, Geraldo, Fernando Marson, que souberam, além de transmitir-nos seus conhecimentos, transmitir-nos suas experiências e apoiar-nos em nossas lutas.

Aos colegas mestrandos Adriana, Ana Ferola, Cristina, Elsa Guimarães, Fátima Naves, Geovana, Jason, Lídia Meirelles, Lúcia Valente, Luciana, Núbia, Roseane Patrícia, Sheila, Silvano, Sirlene, Sônia Bertoni, Tânia, Vicente e Wilson, companheiros de angústias. Apesar do atropelo e da corrida contra o tempo, soubemos construir uma sólida amizade.

Aos professores do antigo Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica (DEPOP), que não mediram esforços ao aprovarem a minha liberação parcial, possibilitando-me cursar o Mestrado.

Às professoras Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, Dra. Vânia Rúbia Faria Vlach e Dra. Sandra Vidal Nogueira, pelas importantes contribuições, por ocasião do exame de qualificação.

Ao James, Carlos e Rosane, que acabaram por assumir parte de meus encargos administrativos no DEPOP e, posteriormente na FACED, enquanto dedicava-me à pesquisa.

Ao Jesus, secretário do Programa de Mestrado em Educação, pela atenção e por sua constante torcida.

À Lucemeire, minha grande amiga, presença constante e colega de trabalhos acadêmicos desde os tempos de graduação, na especialização e companheira de tantos sábados de preparação para a seleção no Programa de Mestrado. Você foi/é peça importante nesse meu percurso. A caminhada é dura e árdua, mas possível...

À professora Dra. Sônia Santos, pelas gostosas, enriquecedoras e constantes conversas sobre a identidade e os saberes docente. Sua paciência em ouvir-me e seus sábios “toques” foram de grande valia e conforto.

À professora Beatriz pela simpatia, paciência e pela primorosa revisão deste trabalho.

Ao meu amigo André Caixeta que compartilhou comigo as angústias e incertezas dos momentos finais deste trabalho, participando e auxiliando-me na formatação final do texto, bem como na cansativa tarefa de conferência bibliográfica.

Por fim, agradeço muito carinhosamente, aos professores Lucemeire, Márcia, Maria José, Silma e Lindomar, meus “companheiros de diálogo” nesta pesquisa, que gentil e prontamente se dispuseram a compartilhar comigo seus saberes, suas práticas e utopias...

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre os saberes e as práticas de professores de Geografia, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Uberlândia-MG, Brasil. A análise visa desvelar as (inter)relações entre os saberes, as práticas e os sujeitos(docentes) que (re)constroem no cotidiano dos espaços educativos a(s) Geografia(s) escolar(es) e participam do processo formativo da e para a cidadania dos alunos. A abordagem metodológica utilizada inspira-se na modalidade da história oral temática. A partir das narrativas orais, transcritas e textualizadas, de um grupo de cinco professores de Geografia da rede municipal de ensino, produzimos uma reflexão sobre o processo de construção da identidade e dos saberes docentes, sobre o modo de (re)construção dos saberes geográficos, no contexto escolar das séries finais do Ensino Fundamental. E, ainda, sobre possíveis mediações entre os diferentes saberes, sujeitos e práticas, na formação da/para a cidadania. O estudo revela que no processo ensino-aprendizagem de Geografia, o professor (re)constrói, permanentemente, sua identidade profissional, seus diferentes saberes, suas experiências e seus sonhos. Conclui-se que uma educação escolar significativa e (trans)formadora requer uma reflexão crítica a respeito da internalidade do processo educativo, da formação inicial e continuada dos docentes de Geografia, dos currículos e práticas de ensino e sobre a produção e mobilização de novos saberes geográficos no espaço/tempo escolar.

ABSTRACT

This survey goals a reflection about knowledges and pedagogical practice of Geography teachers, whose act in the final grades of the public Fundamental School in Uberlândia-MG, Brazil. The analysis intents to reveal the (inter)relations among the knowledges, the practices and personages (docents) that (re)build, in the daily educational spaces, the scholar Geography(ies) and participate in the formative process of and for citizenship. The method used was inspired in the modality of the oral history thematic. From the oral narratives, reproduced in written words, of a five Geography teachers' group from the municipal education system, we produced a reflection about the construction process of identity and docents knowledges, about the (re)construction manners of geographics knowledges in the scholar context of final grades in Fundamental School. And also about the mediations among different knowledges, personages and practices, in the formation of/for citizenship. The study reveals that in the Geography teaching-learning process the teacher (re)build, permanently, his professional identity, his differents knowledges, his experiences and his dreams. Conclude if a significant and (trans)formative scholar education, demands a critic reflection about the internal position of the educational process, about the initial and continued of the Geography docents, about the curriculums ant the teaching practices and about the production and mobilization of new geographics knowledges in the scholar space/time.

INTRODUÇÃO

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva... Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual."

Franco Ferraroti

**Revisitar a
minha história:
memórias vivas**

O meu desejo de ser professor é um sonho de infância. Sou o

terceiro filho de uma família de sete irmãos. Meus pais, pessoas

humildes, com baixo nível de escolarização, trabalharam duro no

campo, buscando o sustento e a manutenção da família, dando-nos, a mim e aos meus irmãos, o exemplo do trabalho e da honestidade como caminho a seguir na vida. A diferença de idade entre um filho e outro era de aproximadamente dois anos.

Assim, quando minha irmã mais velha atingiu a idade de escolarização, ou seja, sete anos, o segundo irmão estava com cinco e eu, o terceiro, com três anos. Nessa ocasião, meu pai resolveu mudar-se para a cidade, já que vivíamos numa fazenda no município de Goiandira, Estado de Goiás. Minha irmã mais velha começou a estudar. Ficávamos em casa, minha mãe, meu irmão e eu... A saudade da vida no campo, da liberdade, de correr livre nos pastos, nadar no córrego, pescar, se fez presente e forte. E meu irmão, que na época contava cinco anos, decidiu ficar na fazenda com meu pai, enquanto eu, o “companheiro” de minha mãe, devia ficar em casa, protegendo-a, e minha irmã estudava.

A falta da liberdade imposta pela cidade que, embora pequena, era desconhecida, impossibilitava-me brincar com outras crianças e isso, quase que naturalmente, me levou a ser alfabetizado por minha irmã. Ou seja, ela ia à escola, aprendia e, em casa, brincando de “escolinha”, me ensinava. Com isso, quando meu irmão completou sete anos, também teve que ir para a escola e eu, com cinco anos, já semi-alfabetizado, também fui matriculado.

Como havia na ocasião a exigência de idade mínima de seis anos para ser matriculado regularmente na rede pública de ensino, meu pai, que até então não havia feito o meu registro civil, o fez com a idade de um ano mais velho, possibilitando-me o ingresso na escola. O fato de que tinha me habituado a “brincar de escolinha” com minha irmã fez com que eu estivesse um pouco à frente, em termos de alfabetização, da turma com a qual iniciei os meus estudos. Isso trouxe-me algumas complicações, pois fui visto como o aluno “inteligente” da sala e, portanto, o que recebia mais responsabilidades, inclusive a de ajudar os colegas. Talvez venha daí o gosto e o desejo de me tornar um educador.

O tempo passou e conclui os níveis fundamental e médio de minha escolarização, sem nenhum transtorno.

Admirava muito um professor de História/Geografia que tive na oitava série do Ensino Fundamental, o já falecido e saudoso Professor Décio Rosa, que foi o exemplo de profissional no qual me mirei e a quem devo, em boa parte, a conclusão dos demais níveis de escolaridade. Aquele professor, com responsabilidade, domínio do conteúdo, amabilidade e respeito no tratamento com os alunos, ministrava aulas envolventes e participativas, despertando, sempre, o desejo de querer conhecer e ir um pouco além.

Com a conclusão do nível médio de escolarização, surgiu a necessidade de buscar novos horizontes e, como não havia curso superior na minha cidade, mudei-me

para Uberlândia-MG. Fui convidado a prestar o vestibular na antiga FECLES – Faculdade de Educação Ciências e Letras de Uberlândia, que estava, naquela ocasião, em processo de credenciamento e que, soube bem depois, necessitava de um número determinado de alunos para tanto.

Recebi uma bolsa de estudo na FECLES e, sentindo-me uma pessoa privilegiada pela sorte, prestei o vestibular naquela Faculdade (antiga ABRACEC – Associação Brasil Central de Educação e Cultura), passei em terceiro lugar, recebi a bolsa de estudo e concluí, no ano de 1982, o Curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais.

Esse curso, por ser de Licenciatura Curta, tinha como principal característica o aligeiramento na formação docente. De repente, quase sem fundamentação teórica e totalmente desprovido de uma base metodológica, me vi inserido no meio educacional, ministrando aulas na rede estadual de ensino (Estado de Minas Gerais), em que ministrava aulas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, para alunos de quinta a oitava séries do então 1º Grau (hoje Ensino Fundamental).

No período de 1982 a 1987, trabalhei como professor contratado na rede pública estadual, no período noturno e em escolas periféricas, e, portanto, geralmente, tive como alunos pessoas de uma idade igual ou até mesmo superior à minha e que, normalmente, não possuíam os pré-requisitos mínimos para estarem nas séries escolares em que estavam. Ou seja, eram alunos quase analfabetos, sem condições de uma leitura crítica do contexto educacional e que não exigiam muito o meu preparo e a minha formação continuada. No primeiro momento senti-me acomodado com a situação e fui, aos poucos, me deixando dominar pelas aulas expositivas, sem preparação prévia, repetitivas, pois na maioria das vezes não recebia o retorno dos alunos, isto é, não via interesse, envolvimento, questionamento por parte deles.

Assim, no ano de 1987, insatisfeito tanto com o meu desempenho profissional como professor, quanto com o salário, me submeti a um concurso público para ocupar o cargo de Técnico em Secretariado (meu curso de nível médio) na Universidade Federal de Uberlândia, quando, aprovado, fui lotado no antigo Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica, hoje integrado à Faculdade de Educação. O contato direto com professores universitários, todos da área pedagógica, despertou-me o desejo de retornar ao ensino superior, buscando concluir a minha Licenciatura Plena.

Portanto, no ano de 1993 decidi retomar os estudos, candidatando-me a uma vaga no Curso de Licenciatura em Geografia, no qual pude apreciar verdadeiros mestres dando aulas. Percebia, na ação e atitude de determinados professores, a paixão pelo ato de ensinar, o envolvimento, o compromisso, a vontade de ir além da sensação de dever cumprido, ou seja, de “dar aulas”, atingindo o objetivo educativo, que deve ser o de realizar, com sucesso, o processo ensino-aprendizagem. Assim, no ano de 1996, ainda matriculado no Curso de Geografia da UFU, submeti-me ao Concurso Público para contratação de professores do Ensino Fundamental, promovido pela rede municipal de Uberlândia, quando, tendo sido aprovado, fui contratado e assumi aulas de Geografia para alunos de quinta a oitava série, na Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano – CAIC Guarani, onde continuo até os dias atuais.

**Do exercício
da função, a
necessidade
da pesquisa**

A conclusão do meu curso de Licenciatura Plena em Geografia foi paralela à minha atuação como docente, ocasião em que, imbuído de aspirações e utopias, deparei-me com uma “dura” realidade,

ou seja, o freqüente desinteresse e apatia dos alunos. Acresce-se, ainda, o fato de que, embora não tenha recebido na graduação uma formação cujo paradigma fosse o “Orientado para a Pesquisa”, consegui atingir uma visão mais crítica da educação em geral, sendo-me possível perceber que, conforme nos explicita o professor Dermerval

Saviani (1983), os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional.

Foi assim que, acreditando que o caminho na busca de uma “educação emancipatória” seria o da produção de conhecimentos, ou seja, o de aprender a ensinar, pela/na/da pesquisa, diante dessa realidade, concluído o meu curso de licenciatura plena em Geografia, sentindo-me, ainda, despreparado e até mesmo frustrado com o meu desempenho profissional, busquei, no Curso de Especialização em Planejamento Educacional, a superação das deficiências encontradas na formação acadêmica e na atuação como professor.

No Curso de Especialização, durante a realização de pesquisa, com o intuito de elaborar a monografia final, que versou sobre a “Elaboração da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia no município de Uberlândia-MG”, além de me identificar com a iniciação científica, pude, também, averiguar que é recorrente entre os docentes atuantes naquela rede a reclamação de problemas relativos ao desinteresse e desmotivação dos alunos, e o questionamento discente sobre a razão e a importância de determinados conteúdos em suas vidas. Na disciplina Geografia esse fato não tem sido diferente.

Esses problemas, que há algum tempo vinham me incomodando, levaram-me a alguns questionamentos, que reportam à “forma” como a Geografia tem sido trabalhada com alunos, instigando-me a investigar as concepções que os professores de Geografia têm sobre essa área do conhecimento, bem como a buscar explicitar tais concepções no fazer cotidiano de sala de aula.

Assim, apresenta-se como força propulsora da presente investigação o fato de que é consenso entre os professores de Geografia da rede municipal, conforme verificação informal prévia, que o objeto de estudo da Geografia é o espaço. O espaço

constitui-se como político, cultural, social, como também físico. É, ao mesmo tempo, concreto e abstrato. É, enfim, dialético.

Segundo Santos,

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá. No começo era natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico. (1997: 51)

Como o objeto de estudo da Geografia é o espaço, deve ser preocupação dos professores dessa disciplina a compreensão desse espaço em toda a sua dinâmica, envolvendo em seu bojo as lutas de classes, as contradições, a forma de crescimento desigual imposto pelas relações capitalistas. Portanto, necessita-se compreender e mesmo delimitar esse objeto de estudo, ou seja, transformar o espaço, com toda a sua subjetividade, em “espaço geográfico”, de criação do homem e pelo homem.

O espaço geográfico, conforme bem explicita Pereira,

...é ‘manifestadamente físico’, mas o físico não tem aí o sentido de ‘geografia física’ ou da primeira natureza. O físico é a materialidade, o lugar. E o lugar, por mais físico que possa parecer, é uma construção social, nas mais diferentes escalas em que isso possa ser afirmado, desde um processo de construção espacial direta, ou seja, da dimensão espacial da dinâmica social, até o simples ato de se apropriar todo o planeta pelas diversas sociedades (1996: 53-4).

Nessa concepção, é possível aos professores romper tanto com o “conteudismo paisagístico e descritivo”, tão comum na Geografia Tradicional, quanto com a noção de que “tudo é Geografia, portanto, tudo interessa à Geografia”, abraçado, de forma desordenada e desconexa, por alguns segmentos da Geografia Crítica, caindo, também e em consequência, na crença de que o objetivo do ensino da Geografia é, sempre,

“informação e conteúdo”; evidenciando-se, assim, a necessidade de romper com essas concepções, pois “*o ensino de geografia possui uma missão que transcende esses itens*” (Pereira, 1996: 52)

A ênfase na transmissão de conteúdos e informações acompanha o ensino da Geografia desde sua gênese. Mesmo com o advento das discussões acerca da chamada “Escola Nova”, na educação em geral, e do materialismo histórico-dialético, na Geografia, em específico, não se rompeu com essa “ênfase conteudista”. Isto contribui para que a Geografia seja elencada no rol das disciplinas “decorativas” e, portanto, apresenta-se como desinteressante e sem estímulo para os alunos.

Uma das alternativas para romper com esta prática conteudística e distante do aluno, no ensino da Geografia, considerando que seu objeto de estudo é o espaço geográfico, seria trabalhar o “espaço diferenciado”¹ como possibilidade de formação política do cidadão, na perspectiva de torná-lo consciente de que o espaço é uma construção cotidiana que se efetiva na luta de classes, na produção material de sua sobrevivência, ou seja, nas relações de trabalho. O aluno, por ser uma pessoa, está vivo e, por estar vivo, tem necessidades, sendo que, ao buscar a satisfação de suas necessidades, modifica, direta ou indiretamente, o espaço em que vive.

Essa concepção nos leva à constatação de que

O que se acredita é que, ao longo da História, os seres humanos organizam-se em sociedade e vão produzindo sua subsistência, produzindo com isso seu espaço, que vai se configurando conforme os modos culturais e materiais de organização dessa sociedade. Há, dessa forma, um caráter de espacialidade em toda prática social (...) o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial (Cavalcanti, 1998: 11).

¹ Por espaço diferenciado compreende-se a espacialidade, ou seja, a compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço.

Nesse sentido, questiona-se: como, quando e onde são construídos os saberes docentes dos professores de Geografia? Como, no exercício da atividade docente, os professores de Geografia reconstróem os saberes geográficos? Como se processam as mediações professor/aluno/conhecimento, no sentido da formação para/da cidadania? Esses questionamentos, por sua vez, induzem a outros tantos, tais como: não caberia ao professor de Geografia a conscientização do aluno e auto-conscientização da “totalidade”, que explicita a relação e inter-relação existentes entre o espaço vivido e visto, com o espaço global no qual se inserem? O trabalho do professor de Geografia está ligado somente à transmissão do conteúdo, ou também à preocupação de despertar no aluno uma visão globalizada e analítico-crítica dos fatos que geraram ou explicam o conteúdo estudado? Isso não significa e, ao mesmo tempo, não requer um esforço no sentido de ligar o conhecimento que o próprio aluno tem, tido como “senso comum”, aos princípios epistemológicos do conhecimento científico?

Segundo Vasconcellos,

A compreensão da totalidade do sujeito passa pela apreensão do caráter social de sua constituição, qual seja, o indivíduo não se constitui isoladamente, mas na trama da totalidade social. (...) Os educadores precisam dessa compreensão de totalidade dos educandos, pois os educadores ‘nunca se encontram com uma criança em si, mas com uma criança de uma classe determinada, com uma criança que cresce sob determinadas relações sociais’ (1997: 57)

Questiona-se, ainda: trabalhar nessa direção não exige, por sua vez, o rompimento com a apatia e desinteresse do aluno? Esse rompimento não implica o resgate dos valores morais e éticos? Não significa, em última análise, buscar/formar para a tão decantada e sonhada cidadania? Qual seria o papel dos saberes geográficos transmitidos e produzidos em sala de aula na formação do cidadão?

No tocante ao papel dos saberes geográficos, buscamos em Cavalcanti sustentação para afirmar sua importância na formação de indivíduos participantes na vida social, pois

A espacialidade em que os alunos vivem na sociedade atual, como cidadãos, é bastante complexa. Seu espaço, diante do processo de mundialização da sociedade, extrapola o lugar de convívio imediato (...). Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico (...). O conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização conceitual que torne possível aos alunos a apreensão articulada desse espaço (1998: 11-2).

Segundo Pontuschka (1996), os professores de Geografia, por trabalharem com noções de tempo e espaço, com a história das sociedades e da natureza, têm um importante papel na contribuição para a formação da cidadania de seus alunos, sendo, no entanto, necessário, além do domínio do conhecimento geográfico a ser ensinado, ter

...conhecimentos na área da psicologia de ensino e aprendizagem; de história da educação; de história da disciplina geográfica; de linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula (...) ter a consciência de que o objetivo da geografia no ensino fundamental e médio não é o de formar geógrafos (...) mas contribuir para a construção da cidadania, em uma sociedade tão desigual na qual se contesta até mesmo a existência de um cidadão (1996: 59).

Nessa direção Lacoste (1988), chama a atenção para a necessidade de conscientização do cidadão sobre o espaço, para que ele possa nele atuar, lembrando que se “Geografia: isso serve antes de mais nada para fazer a guerra”, ela também pode e deve fazer o contra-discurso e ação prática de proporcionar a paz, na fruição dos bens socioculturais produzidos nesse espaço geográfico. Cabe, pois, ao professor de Geografia um importante papel, nesse sentido, pois a Educação é um ato político e, portanto, nenhum professor pode/deve julgar sua ação como politicamente neutra, pois tudo o que fazemos, o nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes, é registrado e gravado pelos nossos alunos e entrará no caldeirão que fará a sopa de sua consciência.

Acresce-se, ainda, a importância e mesmo a necessidade de uma educação voltada para a cidadania, considerando, assim, os valores e os padrões culturais da vida e de aprendizagem dos grupos sociais, visto que é pela educação que tais sociedades podem e devem expressar sua cultura, seu saber e defendê-los a fim de impedir a massificação e a globalização de outros valores tidos como certos e universais (Castrogiovanni, 1998).

Evidencia-se, assim, que o caminho rumo à construção de uma cidadania plena não significa ajustar o aluno ao meio em que vive, pois é preciso não apenas conhecer este meio, mas exercitar a crítica sobre o que acontece e reconhecer possibilidades alternativas para os objetivos que se quer alcançar. Vislumbra-se, aqui, uma nítida possibilidade de contribuição da Geografia, pois estudar o mundo, as configurações territoriais, a organização do espaço e a sua apropriação pelos diversos povos, as lutas para tal, os interesses políticos e as formas de tratar a natureza pode permitir a combinação da crítica histórica à reflexão crítica e à ação social, que, na visão de Giroux (1986), faz-se necessária à concretização de uma teoria da educação para a cidadania.

Em reflexão sobre a Geografia e a formação do cidadão, Callai faz a seguinte afirmação:

A Geografia que estuda este mundo, que é expresso pela produção de um espaço resultante da história das sociedades que vivem nos diversos lugares, constituindo os diversos territórios, tem considerado a necessidade de formar o cidadão? A questão é situá-lo neste mundo e, por meio da análise do que acontece, dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade (1999: 74)

Diante do exposto, parece óbvia a importância da Geografia escolar. No entanto, conforme nos adverte Paulo Freire,

...nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é. E, às vezes, quando a gente se aproxima da obviedade e toma a obviedade para vê-la desde dentro e de dentro por dentro (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro dele olhar para fora), é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio (1989: 92).

Justifica-se, assim, investigar as concepções dos docentes de Geografia da rede municipal do Ensino Fundamental sobre as suas práticas pedagógicas, posto que, conforme tantas vezes explicitado em encontros informais com os referidos docentes, é no espaço da sala de aula, onde a autonomia docente é quase uma soberania, que realmente se efetiva o processo do ensinar, onde o professor explicita a sua visão de mundo, de tempo, de espaço, de saber, de ensinar, de aprender.

Vale ressaltar, ainda, que, conforme Araújo (2000), o currículo, a organização, a seleção de conteúdos, o projeto pedagógico, o material didático, dentre outros, constituem mediações importantes para a materialização da educação formal, porém essas mediações só se realizam pelas relações estabelecidas no interior da sala de aula, local de efetivação das intencionalidades e dos objetivos da educação.

Nesse sentido, questiono que, para além das intencionalidades da educação, expressas tanto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu Artigo segundo, como na própria Proposta Curricular de Geografia do município de Uberlândia, não é a concepção de ensino, de educação, de instrução do professor que, especialmente no nível fundamental, exerce papel preponderante na concretização dessas intencionalidades?

Diante de tais indagações, candidatei-me a uma vaga no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em que, durante a fase de créditos, foi desvelando, para mim, a constatação de que o meu sonho de “ser professor” não era um sonho facilmente realizável, pois não é possível se “fazer” professor simplesmente com a obtenção do grau de licenciado. Ser professor é uma construção

cotidiana, no qual diversos saberes são mobilizados, sendo necessária uma permanente formação continuada. A obtenção do título de licenciado não significa a conclusão da formação e, sim, o marco inicial na busca de novas (in)formações.

Na busca de respostas às problemáticas construídas e descritas anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir para o campo da pesquisa educacional, socializando resultados investigativos e reflexões sobre as (inter)relações entre os sujeitos, os saberes e as práticas que (re)constroem, no cotidiano dos espaços educativos, a(s) Geografia(s) escolar(es), assim como participam do processo formativo da/para a cidadania.

Especificamente, objetiva-se produzir uma reflexão a partir das narrativas de professores de Geografia da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG sobre o processo de construção da identidade e dos saberes docentes; o modo de (re)construção dos saberes geográficos, no contexto escolar das séries finais do Ensino Fundamental; e as mediações entre os diferentes saberes, sujeitos e práticas, na formação da/para a cidadania.

Ressalta-se a carência e, por conseguinte, a importância de pesquisas na área do Ensino de Geografia, pois, conforme Pereira (1996), existe uma vasta quantidade de artigos e livros que tratam da epistemologia da Geografia, das ideologias adjacentes a conteúdos, das leituras da realidade a partir de diferentes posicionamentos políticos, no entanto, muito pouco tem se produzido e/ou socializado na área de seu ensino. Conforme Cavalcanti (1998), é sabido que os avanços teóricos obtidos têm chegado muito lentamente à prática escolar, que permanece em boa parte respaldada em concepções teóricas tradicionais, não obstante a insistência dos professores, na busca de respostas a questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O caminho
metodológico:
história oral

Para investigar as concepções dos professores acerca da importância da geografia escolar na formação do aluno cidadão, buscando respostas para os meus questionamentos, o caminho metodológico escolhido foi a história oral.

Segundo Bom Meihy,

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. (...) a história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social. (1996: 13)

Atualmente é possível reconhecer três tendências nas pesquisas que utilizam a história oral como abordagem metodológica: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral.

Conforme Bom Meihy (1996), as três tendências dependem de entrevistas gravadas. Na história oral de vida o depoente é o sujeito primordial e, portanto, tem liberdade para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal.

A história oral de vida é o retrato oficial do depoente. Nesta direção, a verdade está na versão oferecida pelo narrador que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas. (Idem: 35).

Já na expressão da tradição oral, o sujeito é sempre mais coletivo e remete às questões do passado que, geralmente, se manifestam pelo que chamamos de folclore e pela transmissão de geração para geração.

Os casos de tradição oral implicam o uso do que se chama de narrativas emprestadas. Como para a explicação do presente a tradição oral necessita da retomada de aspectos transmitidos por outras gerações, dá-se o empréstimo do patrimônio narrativo alheio, quase sempre herdado dos pais, avós e dos velhos. (Ibidem: 47)

A tendência da história oral temática parte de um assunto específico, tematizado, preestabelecido, e, portanto, a objetividade é mais direta.

Segundo Bom Meihy,

Dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central (1996: 41)

A abordagem escolhida, para este estudo, apoia-se na modalidade da história oral temática, privilegiando a coleta de depoimentos por meio de entrevistas orais, realizadas com os professores de Geografia, do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, buscando o esclarecimento de temas determinados.

O resgate da experiência é uma forma de recriação da realidade social e, ainda, constitui-se em uma alternativa mais aberta, possibilitando às pessoas comuns terem não apenas um lugar na história, mas, sobretudo, desvelar o seu importante papel na produção do conhecimento.

Nesse sentido, ao optar pela abordagem da história oral temática, buscamos voltar nosso olhar para a internalidade do processo escolar e de seus agentes, prioritariamente os professores, sendo que, por entender o(a) professor(a) como uma pessoa, acreditamos que a maneira como ministra suas aulas, a importância e a ênfase em determinados conteúdos/formas, estão diretamente ligadas à sua maneira de ser, aos seus gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades e práticas político-sociais.

Comungando com Nóvoa (1992), buscamos o redimensionamento do campo de nossa investigação, centrando nossa atenção no “fazer do professor”, ou seja, dando prioridade à internalidade do trabalho escolar. Segundo Santos (2001), com o objetivo de “*desvelar suas representações, seus saberes, suas práticas, seus processos de apropriação e transmissão do conhecimento acumulado historicamente*” (p. 23).

Na abordagem metodológica da história oral temática, o uso da documentação oral equivale às fontes escritas. Para tanto, um dos principais instrumentos de coleta de

dados é a entrevista oral gravada, que incide sobre um assunto específico e preestabelecido, utilizando-se, para tanto, da narrativa.

A perspectiva da história oral, como metodologia de investigação, contribui, também, para a recuperação da arte de narrar, que, segundo Benjamin (1985), está desaparecendo a cada dia, como consequência do avanço do progresso técnico, quando nos habituamos apenas a receber, pelos meios de comunicação, informações fragmentadas, descontextualizadas de forma condensada, pronta, acabada.

Com o esquecimento da “arte de narrar”, os saberes e a experiência também são deixados em segundo plano e a sua recuperação abre a possibilidade de suscitar memórias que estimulam análises e discussões sobre situações individuais, compreendidas a partir do contexto social, pois

...as narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Aqui, ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. A história oral (...) constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas (Fonseca, 1997: 39).

Definida a abordagem metodológica, partimos para a escolha do(a)s nosso(a)s colaboradore(a)s. Dentre os critérios estabelecidos, definimos que o(a)s professore(a)s entrevistados deveriam ser licenciado(a)s em Geografia, atuantes na área do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG², e, ainda, ou terem participado do processo de elaboração da Proposta Curricular de Geografia para o

² A rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2000, contava com 60 (sessenta) unidades escolares, das quais, 27 (vinte e sete) atendiam até as séries finais do Ensino Fundamental. A rede atendeu, naquele ano, um total de 40.146 alunos, estando 12.603 matriculados em uma das quatro séries finais do Ensino Fundamental e, ainda, 3.351 alunos matriculados no Ensino Compacto. Na área de Geografia, a rede municipal é constituída por 78 (setenta e oito) professore(a)s atuantes de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental do município de Uberlândia, ou, desenvolvido algum estudo sistemático sobre a mesma.

A opção, ao delimitar o universo de pesquisa, por definir como nossos “sujeitos/colaboradores” da pesquisa, os professores de Geografia do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia-MG, justifica-se pelo fato de que esse é, desde o ano de 1996, o meu universo de atuação e, conforme preconiza Gouveia, apud Miorim,

Quando pensamos numa tese, dissertação, ou alguma outra produção acadêmica, o primeiro conselho que nos dão é: ‘faça algo a partir de sua experiência, de seu trabalho’ – isto é, sobre aquilo que estamos praticando (1995: 2).

Merece também ser considerado o fato de que, conforme Connelly y Clandinin, In Larrosa (1995), ao utilizarmos a narrativa como instrumento de coleta de dados, é importante trabalhar com a unidade da narrativa compartilhada/colaborativa e, nesse caso, ao almejar um estudo frutífero, mister se faz o estabelecimento de uma relação entre investigador/investigado, que seja construída como uma comunidade de mútua atenção.

Hemos demostrado cómo el éxito de la negociación y la aplicación de los principios no garantizan por sí solos un estudio fructífero. La razón, naturalmente, es que la investigación colaborativa constituye una relación. En la vida cotidiana por ejemplo, la idea de amistad implica la existencia de algo compartido: la interpenetración de dos o más esferas personales de experiencias. El mero contacto es reconocimiento, no amistad. Lo mismo puede decirse de la investigación colaborativa en tanto que requiere una relación intensa, análoga a la amistad. Y las relaciones se establecen (...) a través de las unidades narrativas de nuestras vidas (Clandinin y Connelly, 1995: 18-9).

Considereei, ainda, como elemento de delimitação do universo de pesquisa, que os colaboradores tivessem participado do processo de elaboração da Proposta Curricular de Geografia do Município de Uberlândia e/ou desenvolvido algum estudo sistemático sobre ela. Tal consideração tem em vista o fato de que essa Proposta é relativamente

recente e seu movimento de elaboração, conforme Borges e outros (1998), deu-se num processo democrático de discussões e estudos, envolvendo grande parte do(a)s docentes de Geografia atuantes na rede municipal do Ensino Fundamental e que, portanto, ela expressa, em boa parte, as perspectivas e concepções daqueles docentes.

Entre os setenta e oito professore(a)s municipais de Geografia, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental, seis, juntamente com as duas coordenadoras pedagógicas e o assessor técnico, assinaram o documento final da Proposta Curricular de Geografia para o município de Uberlândia-MG. Do(a)s seis professore(a)s, quatro prontamente concordaram com a concessão das entrevistas.

Assim, estabelecidos os critérios de definição do(a)s colaboradore(a)s desta pesquisa, entrei em contato com os mesmos, para expor o objetivo da pesquisa e solicitar a sua colaboração. Aceitaram o desafio e foram meus/minhas companheiro(a)s de diálogo, no presente estudo:

- **LUCEMEIRE DA SILVA COSTA.** *Licenciada em Geografia, pela Universidade Federal de Uberlândia, em 1996. Possui Curso de Especialização em Planejamento Educacional, pela UFU, concluído em 1998. Professora do Ensino Fundamental (séries iniciais de 1992 a 1995 – ensino público. Professora do Ensino Médio de 1997-1998. Professora contratada na rede municipal, Ensino Fundamental, ano de 2000. Desenvolveu trabalho monográfico, nível de Especialização, com pesquisa enfocando o Processo de Elaboração da Proposta Curricular de Geografia do Município de Uberlândia*
- **MÁRCIA MATOS DORNELES.** *Licenciatura Plena em Geografia, pela UFU, em 1994. Curso de Especialização em História Social do Brasil Contemporâneo, pela Universidade Estadual de Goiás – Anápolis-GO, em 1996. Atualmente está cursando Especialização em Orientação Sexual, pela UFU. Professora efetiva do Ensino Fundamental, rede municipal, desde 1996. Participou na equipe de elaboração da Proposta Curricular de Geografia do Município de Uberlândia.*
- **MARIA JOSÉ ROSA RESENDE.** *Licenciatura Plena em Geografia, pela UFU, em 1986. Professora do Ensino Fundamental, desde 1986. Professora na rede Municipal de Ensino,*

nível fundamental, desde 1995. Participou na equipe de elaboração da Proposta Curricular de Geografia do Município de Uberlândia.

- **SILMA RABELO MONTES.** *Licenciatura Curta em Estudos Sociais e Plena em Geografia, pela UFU, em 1985. Professora do Ensino Fundamental, desde 1993. Participou na equipe de elaboração da Proposta Curricular de Geografia do Município de Uberlândia*
- **LINDOMAR CASTILHO RODRIGUES.** *Licenciatura Plena em Geografia, pela UFU, em 1994. Licenciatura Plena em História, pela UFU, em 1998. Professor de Geografia, no Ensino Fundamental, desde 1994; professor do Ensino Médio de 1994 a 2000 e professor de curso preparatório para vestibular desde 1998. Participou na equipe de elaboração da Proposta Curricular de Geografia do Município de Uberlândia.*

O(a)s professore(a)s foram contatado(a)s previamente, por telefone ou mesmo pessoalmente. A partir de então, ficavam estabelecidos os locais e horários para a realização da entrevista, definidos pelo(a)s narradore(a)s.

Conforme orientação de Queirós (1988), cuidou-se de ter sempre claro o problema a ser pesquisado, buscando captar nas diferentes narrativas do(a)s colaboradore(a)s as informações essenciais para o trabalho em tela. Evitando-se, assim, digressões, o supérfluo e o desnecessário, foi elaborado um roteiro de entrevista, de caráter temático.

No período de outubro a dezembro de 2000, foram realizadas as entrevistas, sempre em locais e horários definidos pelo(a)s colaboradore(a)s, sendo três feitas na residência do(a)s colaboradore(a)s e as outras duas nas escolas em que ministravam aulas, nos horários de módulos.

Antes de iniciar a gravação das entrevistas, que duraram em média duas horas cada uma, ocorriam conversas informais, tanto sobre a minha pesquisa, quanto relativas à trocas de experiências docentes, procurando, assim, estabelecer uma “cumplicidade”

entre pesquisador e colaborador(a), na tentativa de buscar a melhoria da qualidade do ensino e também da pesquisa.

Ficou também acertado com o(a)s colaboradore(a)s que, após a transcrição das entrevistas, na íntegra, antes da textualização das mesmas, seria encaminhada uma cópia aos(às) narradore(a)s para leitura e respectivas considerações, acréscimo e/ou descarte de partes relativas às respectivas falas.

Todo(a)s o(a)s colaboradore(a)s concordaram com a divulgação e a publicação de seus nomes, dados biográficos e depoimentos. Por isso não foi necessário utilizar o critério de invisibilidade dos narradores, prática comum em trabalho dessa natureza.

Por acreditar que a função docente é uma construção permanente, sentimos a necessidade de refletir sobre a identidade docente, sobre os saberes da docência e, ainda, sobre a prática pedagógica, além da importância atribuída ao saber geográfico escolar para a formação do aluno cidadão.

Dessa forma, coerentemente com os objetivos da investigação, o roteiro temático da entrevista foi composto de questões cuja finalidade era de buscar evidências que possibilitassem as reflexões propostas neste estudo:

- Quando você decidiu ser professor(a)?
- O que o(a) levou a optar pelo Curso de Licenciatura em Geografia?
- O que o(a) fascina na Geografia?
- Dentro da Proposta Curricular de Geografia do município de Uberlândia, quais os conteúdos que você considera menos importantes para a formação dos alunos, no mundo atual, considerando a série em que são trabalhados?
- E quais os mais importantes?
- Para trabalhar esses conteúdos, quais as fontes que você mais utiliza? (livros, revistas, filmes, etc.)

- Quais as metodologias de ensino que você mais utiliza no seu dia-a-dia, para trabalhar e transmitir esses conteúdos?
- Como você avalia se os alunos aprenderam/assimilaram os conteúdos trabalhados? Quais são as suas principais formas/instrumentos de avaliação?
- O que você considera fundamental para a formação do educando, na Geografia escolar?
- Como você se vê como professor(a) de Geografia?
- Alguma coisa/fato a declarar, além dos pontos considerados?
- Um sonho seu, como professor(a) de Geografia...

Considerando que a história oral é uma possibilidade de “dar voz aos sujeitos”, ou seja, de fazer com que a história seja (re)construída, revelada a partir dos sujeitos vivos, as narrativas apresentam-se como uma possibilidade de desvelar os significados que os professores atribuem aos seus saberes e práticas escolares e sociais. Pela história oral temática, um mundo de vivências, contradições, projetos que não vingaram pode chegar até nós, não como realmente existiram, mas como foram experimentados e como, hoje, são vistos retrospectivamente.

Do estudo empreendido, resultou a presente dissertação, que está dividida em três capítulos. No primeiro, **“Identidade e saberes docentes: uma construção processual”**, a reflexão centrou-se no processo de construção identitária do professor, quando foi verificado que tal processo é dinâmico, processual e permeado por diversos saberes, sendo que, na interface dos diferentes saberes necessários à docência, situa-se o saber geográfico escolar, objeto de análise do segundo capítulo.

O segundo capítulo, **“Saber Geográfico Escolar: sua construção e mobilização na atividade docente”**, busca analisar como o(a)s docentes, ao apropriarem-se dos saberes geográficos, mobilizam tais saberes, incorporando a eles outros diferentes saberes, fazendo a transposição do científico ao escolar, e transformando os conhecimentos geográficos de modo a torná-los acessíveis aos alunos.

Trata-se de um processo ativo e dinâmico de diálogo entre os saberes do(a)s professore(a)s e do(a)s aluno(a)s, que, uma vez compartilhados, são reconstruídos e assimilados de diversas maneiras pelos sujeitos.

O terceiro capítulo, **“Sujeitos, saberes e práticas: a busca da formação da/para a cidadania”**, visa produzir uma reflexão sobre a importância atribuída aos saberes geográficos escolares como possibilidade de mediação da formação para/da cidadania.

Esperamos, em última instância, estar contribuindo com a reflexão sobre a prática pedagógica do(a)s professore(a)s de Geografia, atuantes no Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que, implícito ao ato de ensinar, materializa-se a importância dessa área e/ou de um determinado saber geográfico para a formação da cidadania de seus/suas aluno(a)s, sendo este o caminho possível para a superação da apatia e desinteresse discentes e, quiçá, da melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO I

IDENTIDADE E SABERES DOCENTES: UMA CONSTRUÇÃO PROCESSUAL

É preciso que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores. (...) um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente.

Maurice Tardif

O que é o saber geográfico escolar? Como, quando e onde o professor adquire e/ou constrói esse saber? A aquisição do saber geográfico ocorre somente nos cursos de formação? A busca de respostas a essas indagações conduz a uma outra questão, que reporta à reflexão sobre a especificidade de área do conhecimento, ou seja, ser professor de determinado conteúdo específico do conhecimento requer apenas a formação naquela área?

Assim, ao iniciar a pesquisa, com o objetivo de verificar se os professores de Geografia do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, concebem, na sua prática, o saber geográfico escolar como elemento facilitador da formação do aluno cidadão, senti a necessidade de refletir sobre a profissão e o processo de construção identitária do docente.

Para tanto, parti do pressuposto de que antes mesmo de nos tornarmos professores de determinados conteúdos, construímos, ao longo de nossa história de vida,

como alunos do Ensino Fundamental, Médio ou mesmo de cursos de formação de professores, a nossa representação de escola, de ensino, de educação, de ser/estar na profissão.

Nesse sentido, por acreditar que a função docente é uma construção permanente, e que envolve/mobiliza diferentes saberes, surgiu a necessidade de refletir sobre a identidade docente e sobre os saberes da docência, buscando situar, neste inventário de saberes, o processo de (trans)formação dos saberes geográficos escolares.

**Identidade
docente: uma
construção
cotidiana**

Conforme Nóvoa (1992), na segunda metade do século XX ocorreu uma expansão dos sistemas educativos. Para torná-la exequível, ocorreu também a introdução, por diversas vias, de modelos racionalistas de ensino, que, apesar de úteis, acabaram por contribuir, em grande escala, para o processo de desprofissionalização docente, já que desconsideraram a “internalidade” do processo educativo.

O crescente processo de racionalização e uniformização do ensino, como resultado do ideário tecnicista, reduziu a atividade docente às suas competências técnicas, valorizando o método e o professor passa a ser concebido como uma máquina executora de tarefas, de técnicas estabelecidas.

Ao centrar-se nas aprendizagens acadêmicas, os modelos racionais de ensino reduzem a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, intensificando o controle sobre os docentes, o que contribuiu para a crise de identidade dos professores.

A publicação do livro “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham, em 1984, foi, segundo Nóvoa (1992), a mola propulsora a desencadear a invasão da literatura pedagógica por obras e estudos sobre a vida, obra, carreiras, percursos, desenvolvimento pessoal de professores, cujo mérito indiscutível foi o de “*recolocar os*

professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (Nóvoa, 1992: 15).

Segundo Damis (1990), na “forma” de ensinar, de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, existe um conteúdo implícito, ou seja, a concepção de homem, de tempo, de espaço, de sociedade, de educação, de vida, que o professor foi construindo ao longo de sua existência e que acaba por explicitar-se em seus atos, suas atitudes, em sua maneira de ser e de estar na profissão.

Nesse sentido, considerando que o professor é uma pessoa e que, como tal, é um ser em constante construção, pode-se deduzir que o processo identitário do professor é dinâmico e complexo, pois

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 1992: 16).

Assim, nos tornamos e/ou nos fazemos professores no nosso dia-a-dia, quer nos cursos de formação inicial, quer nos cursos de formação continuada, quer no exercício da função ou até mesmo em atividades que, aparentemente, podem não ter relação direta com a profissão. Não nos tornamos professores quando obtemos o título de licenciatura. Conforme a própria nomenclatura indica, o título é uma licença para exercer a função e, portanto, pode-se caracterizar como o primeiro passo em direção à formalização da opção docente³.

É no exercício da docência, quer em sala de aula, quer na preparação das ações pedagógicas, que nos fazemos professores, já que o professor constrói sua identidade na

³ Sobre esse assunto, são exemplos de produção, dentre outras, as obras VASCONCELOS, Geni A. N. (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000; FONTANA, Roseli A. C. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000; FONSECA, *Ser professor de história: vidas de mestres brasileiros*. Campinas: Papirus, 1997.

prática, no “habitus”⁴, ao mobilizar os diferentes saberes inerentes ao exercício de sua função.

Nessa mesma direção, encontramos o estudo desenvolvido por Lacerda (1996), cujo foco é o professor como construtor de sua própria condição pessoal e profissional, concluindo que a identidade se constrói no decorrer da formação profissional.

Segundo a autora,

*A identidade é a identidade de pensar e ser, é buscar respostas sempre provisórias, como um salto, uma metamorfose, um ‘estar sendo’, cujo conteúdo deve subordinar-se ao interesse da razão e decorrer da interpretação que fazamos do que merece ser vivido. (...) Assim, a identidade humana é metamorfose, é um e outro, numa infundável mudança do eu que, à medida que vai se metamorfoseando, suscita transformações na **consciência** e na **atividade**, que se expressam através do homem no mundo e para o mundo, no estar sendo homem. (1996: 71 – grifos meus)*

Assim, concebendo a identidade como um processo, ou seja, como uma construção cotidiana e sendo o homem um ser sócio-histórico que, como tal, desempenha suas relações sociais de trabalho num tempo e espaço históricos, portanto, contraditório, múltiplo e real, podemos concluir que o homem concretiza sua identidade ao produzir as condições necessárias para sua sobrevivência.

O processo de construção da sobrevivência do homem, ou seja, de ser e estar no mundo, materializa-se pelas atividades desenvolvidas na concretização de tal processo. A atividade, nesse caso, pode ser vista como o exercício da função de trabalho, isto é, na produção material das condições de vida. Nesse caso, a característica da atividade humana é a relação do indivíduo com o mundo exterior, na sua atuação neste mundo para produzir as condições de sua existência.

⁴ De acordo com Tardif, Lessard, Lahaye, (1991), os *habitus* são “...disposições adquiridas na e pela prática real (...) podem se fixar num estilo de ensinar, em ‘macetes’ da profissão, ou mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: expressam, então, um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (p. 228).

O homem, como ser social, ao buscar a produção das condições de sua sobrevivência, estabelece relações com o seu próximo e nessas relações constrói a vida humana. Nessa perspectiva, o homem precisa da sociedade para sobreviver e, como tal, procura, ao desempenhar sua atividade/profissão, fazer-se útil a essa sociedade, isto é, desenvolver uma função que satisfaça, além das suas próprias necessidades, desejos e anseios do grupo social no qual se insere.

É por sua atividade, isto é, pelo exercício da função que o homem se relaciona com o meio social, estabelecendo, com essa relação, um processo mútuo de troca das condições de sobrevivência. Nesse caso, a atividade humana influi no grupo social e é por ele influenciada, fazendo-se, portanto, necessário um processo de reflexão, de busca de consciência do homem sobre a atividade que exerce.

Pela atividade desenvolvida, o homem passa a ser identificado e a identificar-se socialmente. “Exerço a atividade docente, logo, sou professor” (?).

Ao considerar a questão da identidade, pode-se incorrer no equívoco de relacioná-la única e exclusivamente à atividade desempenhada na sociedade. No entanto, é necessário considerar a identificação, o envolvimento, o comprometimento com aquilo que se faz, já que não basta estar na função, como também é necessário se fazer enquanto tal. Esse processo de se “fazer”, de se construir enquanto identidade requer, além do exercício da atividade, uma reflexão, uma busca de consciência daquilo que se faz, rompendo com a visão imposta pela teoria funcionalista, ou seja, de restringir a análise do processo de identidade do indivíduo às relações mais superficiais, mais aparentes dos jogos sociais.

A ausência do exercício reflexivo, da busca de consciência, na função docente, pode fazer com que alguns professores procurem imitar modelos/padrões do “bom professor”, por acreditarem que o bom desempenho da função que é descrita para o

professor os tornará, por consequência, bons professores. Ora, é na prática, no exercício da atividade, no contato com a realidade, que é possível estabelecer estratégias e metodologias que viabilizam a efetivação com sucesso da atividade profissional, ou seja, do processo ensino-aprendizagem.

Pela prática reflexiva, o professor consegue atingir uma ação autônoma e, dessa forma, tem claras as intencionalidades inerentes às suas ações, isto é, torna-se consciente de seu papel social, buscando alcançar uma competência crítica e racional que possibilite uma transformação social.

Perrenoud (1999), abordando essa questão, salienta que a verdadeira prática reflexiva permite ao professor rever e avaliar seus pressupostos teórico-metodológicos, com vistas a sua superação qualitativa. O professor reflexivo é um professor que detém o saber fazer, que domina as competências técnica e política de sua condição de ser e estar na profissão.

Segundo Nóvoa (1995), o processo de construção da identidade docente exige a superação de muitos obstáculos, entre os quais a submissão do professor ao controle político-estatal e sua função de reprodutor ideológico; a desvalorização do saber da experiência; a ausência do trabalho coletivo entre os professores.

Outro obstáculo a ser vencido, é a necessidade de construir um saber a partir da própria prática, isto é, de experiências pedagógicas concretas, um saber que, pelo exercício reflexivo, dialogue com as teorias das ciências humanas e sociais.

O processo identitário docente é uma construção permanente, permeada pelos diversos saberes com os quais o professor se relaciona no seu cotidiano. A atividade docente e, por conseguinte, a construção da identidade docente exige uma formação contínua e esse processo de formação não pode ser considerado e efetivado apenas por

cursos formais, mas deve ser visto em toda a sua complexidade, constituída pela construção e reconstrução de sentidos, de novas práticas, de novos saberes.

Nessa perspectiva, conforme Lacerda,

A identidade torna-se o espaço de construir formas de ser e estar sendo professor, quer dizer, ser professor implica reconstruir-se permanentemente enquanto pessoa e enquanto profissional, inter cruzando aspectos idiossincráticos com saberes científicos e experienciais específicos da profissão (1996: 106)

As narrativas dos professores colaboradores demonstram que a construção identitária do docente é processual, ou seja, que se configura e se firma no exercício da função.

A professora Márcia afirma que nunca havia pensado em ser professora, e que o início de sua carreira acadêmica, que o ocorreu em Brasília, na Universidade de Brasília, foi um tanto ou quanto indeciso, tendo a princípio ingressado no curso de Serviço Social, transferindo-se a seguir para o curso de Economia e, depois, para o curso de Antropologia, não tendo conseguido, no entanto, concluir nenhum deles.

Na indecisão entre um curso e outro, a professora Márcia casou-se e foi mãe de duas filhas, tendo, nesse intervalo, mudado para Uberlândia-MG. Por gostar de estudar e decidida a fazer um curso superior, porém limitada pela necessidade de cuidar da casa e de duas crianças, teve que optar por um curso que se enquadrasse nas suas limitações de tempo. Duas opções se descortinaram: História e Geografia. Mesmo afirmando não gostar da Geografia que conhecia até então, e por considerar o curso de História próximo do curso de Antropologia, que julgava muito “subjetivo”, a professora optou pelo curso de Geografia.

No curso de graduação em Geografia a professora começou a se interessar pela disciplina, conforme afirma:

Eu entrei no curso e comecei a gostar muito, porque, ao contrário do que já tinham me passado antes, no Ensino Fundamental e Médio, a Geografia não era aquele estilo da Ditadura Militar, muito no estilo decorar, muito distante da minha realidade (...) eu não gosto de decorar nada. Eu tenho dificuldades para decorar. Eu adoro relacionar fatos... (Márcia, 2000)

Mesmo encontrando afinidades com o curso de graduação em Geografia, a professora Márcia ainda não se imaginava na docência, pois gostava e se dedicava mais à pesquisa. Segundo ela, a decisão pela Licenciatura se prendeu mais a necessidades prático-financeiras, provocadas pela doença e falecimento de seu esposo. Assim, diante da necessidade de exercer uma atividade que trouxesse retorno financeiro, considerou o curso de Licenciatura mais viável no mercado de trabalho.

Pela narrativa da professora Márcia, percebe-se claramente a construção da sua identidade docente no exercício da função. O início de sua vida acadêmica foi marcado pela indecisão entre um curso e outro. Optou pelo curso de Geografia por falta de outras alternativas e, mesmo sem se identificar, de início, tanto com a Geografia, quanto, posteriormente, com a docência, se viu envolvida com a Geografia e seu ensino. Embora tenha encontrado dificuldades de adaptação, no início de sua carreira docente, que julgou frustrante, a professora esclarece que superou tais obstáculos e que atualmente tanto se identifica com a função docente que julga a escola um lugar relaxante, conforme narra:

O mundo pode estar caindo na minha cabeça que eu vou para a escola e, quando chego lá, eu esqueço dos problemas. Eu acho a escola um lugar relaxante. Às vezes eu fico meio estressada, brigo com um aluno..., mas eu acho a escola o lugar mais relaxante do mundo e acho que ser professora é ter a profissão mais gostosa do mundo. (Márcia, 2000)

Segundo depoimento da professora Maria José, também ela fez a opção pelo curso de licenciatura em Geografia influenciada muito mais por condições sócio-econômicas do que por afinidades com a área.

A professora Maria José relata que sempre gostou de estudar e que sempre estudou em escolas públicas, pois ficou órfã de pai muito cedo e sua mãe não possuía condições financeiras para custear-lhe os estudos em escolas particulares. Porém relata que procurava as melhores escolas, pois almejava o curso de Medicina, por ser desejo de sua mãe ter um médico na família.

No entanto, por ocasião de prestar o vestibular, segundo ela, as Faculdades existentes em Uberlândia ainda eram todas particulares e, limitada por suas condições financeiras da época, teve que desistir de tentar o curso de Medicina, que era muito oneroso, optando por um que tivesse as menores mensalidades. Sua opção, na época, recaiu no curso de Estudos Sociais.

Foi aprovada no vestibular e logo no primeiro ano do curso de Estudos Sociais, a professora informa que a Faculdade foi federalizada. No entanto, a não identificação com o curso e, ainda, a doença e falecimento de sua mãe levaram a abandonar o curso por dois anos, tendo perdido, por faltas, a oportunidade de obter a Licenciatura Curta em Estudos Sociais.

Nesse intervalo, foi extinto o curso de Estudos Sociais e a professora teve que optar por Geografia ou História. Já casada e decidida a concluir seu curso superior, fez a opção por Geografia, embora gostasse na mesma intensidade de História. O que pesou em sua decisão pela Geografia, conforme relata, foi o fato de que no Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia havia, naquela época, uma professora extremamente exigente, que não valorizava e nem considerava, na visão da narradora, os limites e possibilidades dos alunos.

A história de como nossa colaboradora Maria José decidiu ser professora de Geografia exemplifica um modo de construção identitária, processual e contínua, defendida por Nóvoa (1992), Fonseca (1997) e Lacerda (1996) e outros, uma vez que,

segundo relata a referida colaboradora, a opção pelo curso, inicialmente de Estudos Sociais e, posteriormente, de Geografia, se prendeu mais a aspectos econômicos do que à afinidade e, mesmo já tendo iniciado o curso, abandonou-o temporariamente, por falta de identificação com ele.

Interessante salientar que logo após concluir seu curso de Licenciatura Plena em Geografia, a professora Maria José assumiu aulas, conforme nos relata:

Quando eu me formei eu já fui direto para sala de aula e descobri que era apaixonada em aluno, que gosto do aluno, do ser humano. (...) Eu sou professora integral, vinte e quatro horas por dia e gosto mesmo do que faço. (...) Eu gosto mesmo de estar dentro do ambiente da escola. (...) Gosto de mexer com o aluno. Tem quinze anos que eu dou aulas, minha experiência é só em sala de aula, eu nunca deixei de dar aulas... (Maria José, 2000)

Também a professora Silma, quando fez sua opção pelo curso de Geografia, por gostar muito da área, não se imaginava no exercício da docência, pois, embora almejasse trabalhar na área, seu objetivo era a pesquisa. No entanto, mesmo concluindo seu curso no ano de 1985 e por exercer, na época, outra profissão não assumiu a função docente nem na pesquisa e nem na docência.

Segundo nos narra, foi em 1993 que iniciou a carreira docente. Por estar desempregada, submeteu-se a um concurso público para professor de Geografia, no Ensino Fundamental, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG. Tendo sido aprovada e diante das necessidades financeiras que atravessava, assumiu aulas, tendo iniciado aí sua experiência como docente, da qual não se arrepende, conforme afirma: “*eu resolvi ser professora quando eu fui aprovada em um concurso promovido pela Prefeitura e, como estava precisando, resolvi assumir e dar aulas, mas eu não me arrependo não... e hoje eu adoro*”. (Silma, 2000).

Quanto à professora Lucemeire, ao contrário das nossas outras entrevistadas, o sonho de ser professora vem da infância e acentuou-se pelo fato de que, sempre que

possível, acompanhava sua irmã, onze anos mais velha, nas atividades que esta desenvolvia como educadora de creche, na cidade de Catalão-Goiás.

A professora Lucemeire decidiu, então, ser professora e, concluído o Ensino Fundamental, optou pelo Curso de Magistério, no nível médio, quando se configurou sua identificação como educadora.

Então eu comecei a fazer o Magistério e, a partir daí, a paixão foi crescendo, crescendo... aí, comecei a trabalhar com crianças de primeira a quarta série e, de lá pra cá, só veio aumentando o meu envolvimento e minha paixão... (Lucemeire, 2000)

Já o professor Lindomar, embora se sentisse atraído pela Geografia, principalmente no que se refere à discussão crítica acerca da geopolítica e mesmo afirmando ter mais afinidade com a área de humanas do que com conteúdos de biomédicas e exatas, em seu primeiro vestibular fez opção por Medicina, segundo ele influenciado por uma professora de Biologia no seu curso médio.

Não tendo sido aprovado no vestibular para Medicina, o professor Lindomar, na época (final dos anos 80, início dos anos 90) filiado ao PT – Partido dos Trabalhadores e participante de discussões políticas, passou a identificar uma facção da Geografia Crítica com as idéias/ideologias de esquerda. Esse fato impulsionou-o a prestar o vestibular para o Curso de Geografia.

Mesmo estando regularmente matriculado no Curso de Geografia, o professor Lindomar ainda não se via como professor. A opção pela docência se efetivou, conforme nos narra, a partir do oitavo período letivo, impulsionado por um colega de curso.

No exercício de sua prática docente, o professor Lindomar se realiza como profissional e se sente o máximo. Como tal, tornou-se um defensor da Geografia e de seu ensino, conforme nos narra:

Embora a gente saiba que a Geografia é um pouco discriminada por certos conteúdos, eu me vejo como o máximo e na minha escola eu tenho o peito aberto. (...) Eu acho que eu tenho que ser um defensor da Geografia, porque é pra isso que eu me formei e, desde então, tenho estudado, aprendido, adquirido um conhecimento maior de Geografia. Eu vejo que a Geografia não é só decoreba, por isso eu quis e quero ensinar que a Geografia não é só decorar, não é simplesmente uma matéria pronta e acabada. Por isso tudo, eu, enquanto professor de Geografia, me vejo como o máximo. (Lindomar, 2000)

A forma como cada docente se sente e se vê, suas representações sobre seu papel social, explicitam-se no seu cotidiano, ao buscar construir e transmitir o conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem.

Segundo Moita (1992), a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades. No interior dessa multiplicidade, situa-se a questão da identidade profissional.

A identidade profissional dos educadores e professores

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída entre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (Moita, 1992: 116)

No percurso de sua formação identitária, o professor, cujo ofício é o de ensinar, de relacionar-se com diferentes saberes, que vão constituindo-se nos processos parciais de formação, na confluência dos quais, segundo Dominicé, apud Moita (1992: 115), é possível encontrar uma lógica singular, um modo único de os gerir e utilizar.

Em linha similar, Penin afirma:

“...antes de construir o conhecimento sobre o ensino, a professora assimila concepções já existentes, sistematizadas ou formuladas sob

diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano (as chamadas representações sociais) e vive o ensino” (1995: 14)

Nessa perspectiva, no processo de construção de sua identidade, de ser e estar na profissão, o docente relaciona-se com diferentes saberes, os quais, por sua vez, se relacionam com as representações dos professores sobre sua identificação e, portanto, tais saberes influenciam e são, ao mesmo tempo, influenciados pelos professores.

Penin (1993), afirmando a importância do estudo da prática pedagógica⁵ e da vivência que envolve essa prática no âmbito do cotidiano escolar, ancorada em Marx e Nietzsche, defende o resgate da valorização da vivência na Pedagogia. Segundo a autora, culturalmente tem pesado sobre a nossa civilização uma supervalorização do conhecimento sistematizado, ou seja, do discurso científico que, *“apoiado na formulação positivista relativa à construção do conhecimento, instalou-se na modernidade, persistindo, ainda hoje, como saber-referência”* (p.7).

Diante da constatação de que os estudos relativos à educação, à escola e ao ensino tiveram como referência marcante os parâmetros da cientificidade, portanto são tidos como conhecimentos válidos mas não deram conta e nem esgotaram os fenômenos educacionais, Penin (1993) reforça a importância e a validade de tais estudos voltarem-se para a prática pedagógica, para a vivência docente. Antes do conceito de ensino ser formulado, já existiam as práticas pedagógicas, das quais deriva tal conceito e as quais deve influenciar.

Se o conhecimento sistematizado, que é impregnado não apenas por conceitos teóricos, como também por ideologias, influencia as representações dos professores sobre o ensino, também as vivências docentes vão interferir nessas representações e é

⁵ Exemplo de produção na área: VEIGA, Ilma P. A. *A Prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas-SP: Papirus, 1989.

“...a partir da articulação que estabelece entre o concebido [conhecimento sistematizado] e o vivido [vivência] que o professor representa o ensino. Essa ou essas representações, por sua vez, influenciam seja seu discurso, seja sua prática de ensino” (Penin, 1993: 8).

Assim, evidencia-se a importância e a necessidade de os estudos e pesquisas sobre a educação e sobre o ensino voltarem-se para a cotidianidade das práticas pedagógicas, incorporando ao seu universo o espaço da vivência docente, saber da experiência, que por sua vez, modela, adequa e transforma o saber sistematizado, tornando-o acessível ao aluno. Em termos de ensino, de uma maneira simplista, via de regra, é o saber da experiência que faz a mediação entre o saber sistematizado (científico) e o escolar.

As experiências e os saberes daí gerados não decorrem só da prática pedagógica, do exercício da função, ou seja, de estar na função docente, mas precedem tal prática, iniciando-se com a nossa capacidade de nos perceber no mundo e se processa ao longo do tempo nos diversos espaços sócio-educativos.

Assim, retomando o conceito de identidade profissional dos educadores e professores, defendido por Moita (1992), que a considera uma construção, com dimensão espaço-temporal, que se estende desde a fase da opção pela profissão até aos diferentes espaços institucionais onde se efetiva, pode-se concluir que a função docente é compósita, ou seja, constituída por diferentes saberes.

Dentre os diferentes saberes com os quais os professores se relacionam ao longo do processo do constituir-se como professor, muitos são adquiridos de antigos mestres que participaram de forma significativa de capítulos de suas respectivas histórias de vida.

Nessa direção, encontramos a afirmação de Feinman-Menser & Buchmann, citados por Zeichner (1992), de que *“o processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos frequentarem os cursos de formação de professores”* (p. 130).

Depreende-se daí que o processo de formação da identidade docente e, portanto o modo de ser/estar na função, que se expressa na maneira de dar aulas, na forma como nos relacionamos e nos vinculamos com nossos alunos, com nossos pares-professores, com os conteúdos, com os saberes, antecede o processo formal de nossa qualificação, que se materializa nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, ao analisar a história de vida de professores, pode-se detectar influências de antigos professores e/ou profissionais da área, interferindo de forma positiva ou negativa na opção tanto pela profissão docente, quanto por uma determinada área (disciplina) de saber (Fonseca, 1997).

Recorri, novamente, às narrativas dos professores, buscando dimensões no percurso de seu fazer-se professor.

Após explicitar a opção pelo “fazer-se” professora, e diante da interrogativa “o que o(a) levou a optar pelo Curso de Licenciatura em Geografia?”, a professora Lucemeire explicita a influência de um antigo professor, mesmo afirmando que foram um conjunto de fatores que interferiram na sua opção.

...dentre o conjunto de fatores que influenciaram, eu posso colocar uma coisa que teve bastante influência: foi o próprio professor de Geografia. Eu fiz o Magistério e, nesse curso, tinha apenas um ano de Geografia, nos outros dois anos a disciplina era Didática dos Estudos Sociais e era o mesmo professor que ministrava ambas as disciplinas e que, por sinal, era professor universitário, também, no Curso Superior de Geografia. Esse professor lidava com a Geografia de uma maneira diferente. Não cobrava aquele ‘decoreba’ que a gente estava acostumada até a oitava série (Lucemeire, 2000).

A narrativa da professora Lucemeire revela que ela conheceu, já no seu curso de nível médio, uma nova metodologia de trabalhar os conteúdos da disciplina Geografia de maneira atraente, reflexiva, crítica, vinculada às questões do dia-a-dia. Portanto, uma Geografia significativa para os alunos, que romperia com a visão da Geografia distante do aluno, memorativa, descritiva e sem atrativos.

Essa nova visão da Geografia, segundo depoimento da professora Lucemeire, lhe foi transmitida pelo desempenho de seu antigo professor, que utilizava metodologias atraentes, buscando e atingindo a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Esse professor, ao passar uma visão crítica da Geografia para os seus alunos, influenciou na opção da professora Lucemeire pelo Curso de Licenciatura em Geografia.

Se a narrativa da professora revela a influência positiva de antigo professor na opção pelo Curso de Licenciatura em Geografia, a história da professora Maria José nos mostra um outro lado da questão.

Segundo relato da Professora Maria José, por ocasião de seu ingresso no Curso Superior, no ano de 1983, na Universidade de Uberlândia, ainda vigorava o Curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, fruto da junção dos Cursos de História e Geografia⁶. No decorrer de seu curso, devido a problemas particulares, a professora abandonou seus estudos e, quando retornou, o Curso de Estudos Sociais havia sido extinto, retornando os cursos de Licenciatura Plena em História e em Geografia. Diante da necessidade de optar por um dos dois cursos, pesou na decisão de nossa colaboradora a influência de uma ex-professora no Curso de Estudos Sociais que, na época, compunha o corpo docente do novo Curso de História.

⁶ Para maiores detalhes sobre a criação, extinção e conseqüências dos Cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, ver: FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas-SP: Papirus, 1993.

O que me levou a optar por Geografia foi uma professora... eu não vou citar o nome não, porque é até desagradável. Mas ela era tão enjoada que tudo que você escrevia para ela não servia... Aí eu optei por Geografia, porque os professores me aceitavam mais, as minhas dificuldades... e eu fui crescendo com eles. E eu não arrependi nenhum minuto (Maria José, 2000).

A professora Silma relata que sempre gostou de Geografia e julga que tal gosto possa estar vinculado ao fato de que morava em fazenda, na sua infância, o que a deixava em contato com o natural. No entanto, a professora traz, em sua história, marcas positivas de uma professora de Geografia que teve, inicialmente no curso ginásial e, posteriormente, já no Curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade.

Na minha vida escolar, eu sempre gostei da disciplina Geografia. Inclusive, no ginásio, fui aluna de uma professora, que posteriormente foi dar aulas na Universidade Federal de Uberlândia. Acho que, na época, ela era recém-formada, e fui aluna em uma de suas primeiras turmas. Gostei muito e, quando fui prestar vestibular, não pensei duas vezes... (Silma, 2000).

Também a história da professora Márcia revela influências de antigos professores de Geografia, que lhe passaram só uma visão da Geografia positivista, descritiva, memorativa e distante do aluno. Essas influências impediram, inconscientemente, a opção da professora Márcia pelo Curso de Geografia, pois no início de sua vida acadêmica ela frequentou outros cursos, conforme já relatado anteriormente.

No entanto, conforme ela nos revela, mesmo conhecendo apenas uma visão positivista da Geografia escolar, a professora teve oportunidade de perceber a dimensão concreta, prática da área nos momentos em que estava em crise com os cursos iniciados anteriormente, bem como com as disciplinas optativas que cursara na Universidade de Brasília.

Nessa época, apesar de não estar diretamente relacionada com a Geografia, eu gostava muito de acompanhar o meu irmão, que fazia

Agronomia, nos seus trabalhos de campo. A Agronomia é extremamente concreta e eu percebi que o que estava faltando para mim era algo um pouco mais concreto, um pouco mais de chão, algo que eu conseguisse perceber. Percebi, também, nesses trabalhos de campo do meu irmão, na descrição das paisagens, uma grande proximidade da Antropologia (primeiro curso que iniciei) com a Geografia... Todos os livros de Antropologia têm um relato geográfico do lugar. Na Agronomia, aquela questão da agricultura, a questão do que tem que ser feito materialmente, tem muito de geográfico (Márcia, 2000).

O relato da professora Márcia revela que, apesar das influências negativas de antigos professores de Geografia, a experiência com trabalhos de campo e a capacidade reflexiva, talvez despertada pelas disciplinas de cunho “subjetivo” cursadas nos cursos superiores iniciados anteriormente, possibilitaram-lhe perceber o papel da Geografia, fato que, até inconscientemente, influenciou sua opção pelo Curso de Geografia.

Se a atuação de antigos professores influencia na opção pela profissão docente e pela área a ser exercida, também influenciará no exercício da função, na práxis docente. As lembranças de antigos mestres acaba por compor, juntamente com outros tantos fatores, o reservatório de saberes necessários e mobilizados, consciente ou inconscientemente, no ato de ser/estar na profissão docente.

Gauthier (1998), ao discutir a questão da profissionalização docente, defende a necessidade de se promover reflexões acerca dos conhecimentos necessários à função, asseverando que tal definição permite contornar

...dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério (Gauthier, 1998: 19)

Segundo o referido autor, esses obstáculos impediram a emergência de saberes profissionais, contribuindo, assim, para a preconcepção de idéias que prejudicam a profissionalização do ensino. Dentre tais preconcepções, destacam-se as idéias de que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo a ser ensinado, desconsiderando, nesse caso,

saberes fundamentais à transmissão do conteúdo a ser trabalhado, tais como questões relacionadas ao planejamento de atividades, de avaliação, de relações interpessoais, de disciplina, entre tantas outras.

Dentre outras idéias preconcebidas, que contribuem para a instauração de um “ofício sem saberes”, Gauthier (1998) destaca as seguintes: que para ensinar a) basta ter talento, b) basta ter bom senso; c) basta seguir a intuição; d) basta ter experiência; e, e) basta ter cultura. Segundo o autor, todas as idéias acima elencadas constituem saberes necessários ao ofício da docência, porém não são suficientes quando tomadas de maneira isolada umas das outras.

A consideração de uma ou outra das idéias acima, como suficientes para o exercício da docência contribui para o processo de “desprofissionalização” do ensino, na medida em que impede o “*desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo*” (Gauthier, 1998: 25). Por outro lado, tal consideração favorece o seu contrário, qual seja, o de propor “saberes sem ofício”, reduzindo a complexidade do ensino ao desconsiderar “*o professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula*”, substituindo esse “professor real” e essa “verdadeira sala de aula”, por “*uma espécie de professor formal, fictício, em que todas as variáveis são controladas*” (Gauthier, 1998: 26). Nesse caso, o ensino fica mutilado, uma vez que desconsidera seus principais sujeitos, quais sejam, o professor, o grupo de alunos, a sala de aula, que se insere em uma sociedade maior, que, por sua vez, direta ou indiretamente estabelece os valores que sustentam e apoiam o ato de instruir e educar.

A desconsideração do professor, de suas condições reais de atuação⁷, traz consigo a não reflexão sobre a pluralidade de saberes que são mobilizados no exercício

⁷ As reais condições de atuação, no caso em tela, abrangem, além da infra-estrutura mínima oferecida pela Instituição, também as normas e padrões ético-morais que são os valores que regem a sociedade mais ampla, na qual se insere a escola e que são, portanto, os pontos de sustentação da mesma.

da função e que, em decorrência dessa não reflexão, são, na maioria das vezes, confinados à privacidade de experiências docentes isoladas que, embora possam ter grande validade e muitas contribuições para o processo de melhoria da qualidade do ensino, não são socializadas e, portanto, perdem-se no anonimato de cada docente.

A definição de Moita (1992), no tocante ao conceito de identidade profissional dos educadores, tomando-a como processual e compósita, ou seja, constituída de diferentes saberes, aponta, também, para a necessidade de reflexão sobre esses saberes.

Para Alarcão, a prática reflexiva

Implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam nossas acções ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem (1996: 175)

Nessa perspectiva, o pensamento reflexivo sobre a prática docente possibilita desvelar os saberes que são mobilizados pelos professores nas mais diferentes situações de ensino, possibilitando, por sua vez, a definição dos saberes necessários ao ensino, logo, à sua profissionalização.

Os saberes docentes constituem o repertório necessário ao exercício da função e, portanto, sua identificação e socialização contribui, também, para que o docente se (re)conheça enquanto docente.

Gauthier (1998), concebe o ensino como a mobilização “*de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino*” (1998: 28). O autor identifica como necessários à profissionalização do ensino, os seguintes saberes: os disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os da ação pedagógica.

A análise e a reflexão sobre cada um desses saberes, por questões didáticas, ocorrerá de forma compartimentada. No entanto, mister se faz considerar que é a mescla deles de forma integrada, interconectada e totalizante, que caracteriza, verdadeiramente, o repertório dos saberes docentes.

Também é importante não perder de vista a dinamicidade desses saberes, que não podem ser vistos como saberes prontos e acabados, já que tal visão acabaria por reduzir o docente a um simples “reprodutor de conhecimentos”. Os saberes docentes não são saberes estáticos, definitivos, ao contrário, cada um deles é, conforme Barth, citado por Fiorentini (1999), *“provisório, pessoal, que evolui com o tempo e a experiência. Mas é também cultural, modificando-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva”* (p.3).

No que se refere à análise dos saberes docentes necessários à profissionalização do ensino, elencados por Gauthier (1998), ratificamos, ainda, que além de não poderem ser considerados isoladamente, de forma estanque e linear, também a ordem de nossa análise, no presente estudo, não segue um esquema quadripartite. O que se afirma é que um saber não vem, necessariamente, em decorrência de outro, em uma ordem pré-estabelecida, mas que, dialeticamente, um influencia e é, ao mesmo tempo, influenciado pelos demais.

**Os saberes da
Tradição
Pedagógica**

Esses saberes são heranças de antigos mestres, uma vez que a tradição pedagógica remonta ao século XVII, quando é estruturada uma nova maneira de dar aulas, que até então era feita no singular, isto é, os mestres ensinavam individualmente, recebendo seus discípulos em seus respectivos escritórios. A partir de então, passa-se a praticar o ensino simultâneo, em uma sala mais ampla, dirigindo-se a todos os alunos ao mesmo tempo. Portanto, de singular, o ensino passou a uma prática coletiva.

Ao tornar-se coletivo, o ensino incorpora uma pedagogia baseada na ordem, que era aquela estabelecida pelas instituições religiosas. Já no século XVII, após a fase da hegemonia da Igreja, identifica-se a interferência do Estado na definição da ação dos professores e, portanto, nos saberes da tradição pedagógica.

O saber dar aulas da tradição pedagógica chegou até os dias atuais, não somente povoando as nossas recordações de infância, mas também embasando nossas representações de ser/estar docente, de escola, e, em consequência disso, interferindo e definindo uma boa parte do cotidiano das escolas.

Segundo Tardif (2000), boa parte dos saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo e provém de sua própria história de vida, constituindo-se em uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente, que começa a se formar antes mesmo de começarem a trabalhar e, *“quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”*. (p.13-4)

É compreensível, assim, vez ou outra, nos pegarmos, a nós, professores que hoje somos, repetindo atos, gestos e atitudes de antigos mestres, ou, se refletirmos um pouco mais sobre tais considerações, buscando evitar determinadas práticas que condenamos em nossos mestres.

Nas narrativas dos colaboradores da presente pesquisa, no caso específico do ensino da Geografia, é comum a preocupação dos mesmos em suprimir os ranços herdados de antigos mestres, principalmente no tocante à forma de ensinar a Geografia, de maneira a buscar romper com a visão positivista, livresca, memorativa, descritiva e estática da mesma, conforme ilustram as narrativas abaixo:

Antigamente, o tipo de Geografia que eu conhecia era o tipo de decorar... eu não cobro ‘decoreba’ de meus alunos de jeito nenhum, eu cobro o entendimento dele, dentro do processo (Lindomar, 2000)

Quando eu fiz o primeiro e o segundo graus, a Geografia era mais aquele estilo da 'ditadura militar'. Então era muito decorar (...) aquele conteúdo que o professor dava era muito distante da minha realidade e, portanto, eu não tinha interesse e até hoje eu penso nisso. Tanto que, quando eu vou dar aulas eu imagino: 'o que que esse conteúdo tem de importância ou não para os meus alunos'. (Márcia, 2000)

A Geografia que eu conheci até a oitava série era baseada no 'decoreba'. Já no meu curso de Magistério (nível médio), conheci uma nova visão da Geografia, que levava a gente a refletir mais, a criticar mais as coisas, sem cobrar aquele 'decoreba'... Da mesma forma, também procuro trabalhar com atividades diferenciadas, que permitam conquistar o aluno, envolvendo-o, para que ele sinta o gosto de estar discutindo os assuntos propostos, de estar fazendo uma análise, de estar comparando os fatos. (Lucemeire, 2000).

As narrativas acima confirmam a tese de que os saberes da tradição pedagógica influenciam, além da atuação docente, do ser/estar na profissão, também a construção de representações da escola e de ensino dos futuros professores, mesmo antes de terem feito um curso de formação de professores na universidade.

Assim, evidencia-se a importância de tais saberes, bem como a necessidade de reflexão sobre eles, de maneira a romper com os obstáculos e barreiras impostos pela tradição pedagógica, gestada em plena hegemonia da racionalidade técnica.

A reflexão sobre esses saberes implica, necessariamente, refletir sobre as representações que os professores têm/fazem da escola, do ensino e da profissão. As representações são, por sua vez, construções históricas, que recebem heranças/influências de concepções anteriores.

**Os saberes
Disciplinares** Toda disciplina científica tem definido um objeto e um método de pesquisa e de estudo. A aplicação dos métodos, na busca da explicitação e contribuições dos objetos das disciplinas para o social, gera conhecimentos e informações das disciplinas que, apreendidas, constituem os saberes disciplinares.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes disciplinares são definidos por cientistas a partir dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, além dos saberes sociais, integrando-se à prática docente através da formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores.

Esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tal qual encontram-se hoje integrados – sob a forma de disciplinas – à universidade, no quadro de faculdades e de programas distintos (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991: 220).

Nesse sentido, os saberes disciplinares constituem o “corpus” de conhecimentos de uma determinada disciplina. Logo, deter os saberes disciplinares significa conhecer o conteúdo a ser transmitido, pois, para professar, para ensinar é preciso antes aprender, conhecer. Não se ensina aquilo que não se sabe.

Gauthier (1998) nos adverte para o fato de que, para ensinar, é necessário conhecer os saberes disciplinares. Entretanto, isto por si só, não basta, uma vez que, para o ensino ser significativo, é necessária a produção, na escola, de um saber a respeito dos saberes disciplinares a serem ensinados, o que leva a uma transposição didática do saber científico ao saber escolar. Isso confirma que “*o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores*” (Gauthier, 1998: 29).

Conforme Grossman, apud Gauthier (1998), “*as pesquisas vêm mostrando, cada vez mais, que o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria influi no seu ensino e na aprendizagem dos alunos*” (p.30). Isso implica que não basta conhecer o conteúdo a ser ensinado, é necessário buscar a adequação e adaptação de tais conteúdos à realidade do aluno, o que só é possível através da mobilização de outros saberes, como os da experiência, por exemplo.

Mais uma vez recorro aos depoimentos de nossos colaboradores, buscando evidências dessa transposição de conteúdos:

Procuro trabalhar sempre partindo da realidade do aluno. Sempre que eu vou introduzir um conteúdo novo, eu faço questionamentos aos alunos, do tipo, o que vocês sabem sobre esse conteúdo? Aí eles dizem e a partir daquelas colocações que eles fazem, eu faço a introdução do conteúdo (Silma, 2000).

Eu procuro trabalhar adequando o programa de ensino à nossa realidade da escola... Para mim, é importante que o aluno de quinta série, por exemplo, saiba onde ele mora, que ele aprenda geograficamente o espaço local em que vive. É necessário resgatar a importância da Geografia. Então eu sempre trabalho assim, com matérias mais cotidianas mesmo... Se eu vou trabalhar, por exemplo, Orientação, eu começo do bairro dele, com Uberlândia, depois eu trabalho com o Brasil e assim sucessivamente (Maria José, 2000).

O exercício de tornar ensinável os saberes disciplinares, tidos como científicos, torná-los acessíveis aos alunos, implica, necessariamente, conhecer a realidade desses alunos, seu mundo e suas condições de vida. Implica, também, conhecer a realidade escolar, o “estar” sendo professor, o convívio no espaço da sala de aula. Isso envolve e requer do professor uma constante retroalimentação, tanto na busca da atualização dos saberes disciplinares, quanto na mobilização de outros saberes, necessários ao exercício de seu ofício. Dentre tais saberes, destacam-se os saberes curriculares.

Os saberes
Curriculares

Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991: 220).

Nesse sentido, conhecer esses saberes é fundamental para a integração do conteúdo, dos saberes disciplinares, aos saberes sociais, tidos como modelos da cultura erudita.

A concepção desses saberes materializa-se, em termos de Brasil, numa direção do macro (País) ao micro (escola), nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, nas

PC – Propostas Curriculares dos Estados e Municípios e nos PPP – Projetos Político-Pedagógicos das escolas e aos Planos de Ensino dos professores.

Conforme Gauthier (1998), os saberes curriculares são frutos da transformação de saberes produzidos pelas ciências, que são selecionados e organizados sob a forma de Currículos e

esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. No Brasil, eles também são transformados pelas diversas editoras em manuais e cadernos de exercícios que, uma vez aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores (Idem, 1998: 30-1).

Cabe ressaltar que no Brasil, desde os anos 80, em vários Estados e Municípios, os professores são chamados a participarem do processo. Em Uberlândia-MG, o processo de elaboração da Proposta Curricular para a rede municipal teve início no ano de 1993 e envolveu, em seu projeto de elaboração, vários docentes atuantes nas diferentes áreas do conhecimento.

Uma vez que os saberes curriculares constituem o “corpus” de saberes definidos como modelo da cultura erudita, é necessário o conhecimento de tais saberes, o que possibilita ao professor selecionar, dentre os saberes disciplinares, a relação dos conteúdos, objetivos e fins da educação.

Quando o docente não se interessa pelo conhecimento dos saberes curriculares e como no Brasil eles são transformados em livros didáticos, corre-se o risco de que o livro didático assuma a forma do currículo. Isto tem como consequência o uso generalizado do livro didático como principal instrumento de trabalho e, nesse caso, o livro, de material de apoio, assume o papel de sustentação de todo o trabalho docente.

Se o professor nem sempre é o agente produtor dos saberes curriculares, pode, entretanto, atuar na seleção e adaptação desses saberes à realidade na qual atua.

Exemplo disso é a própria Proposta Curricular de Geografia do município de Uberlândia para o Ensino Fundamental, que é fruto, conforme Borges e outros (1998), do trabalho de elaboração coletiva de professores da rede municipal e assessores pedagógicos.

A possibilidade de participação no processo de elaboração da Proposta Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental do município de Uberlândia foi uma oportunidade de estudos e reflexões que pode ter despertado nos professores da rede envolvidos em tal processo a consciência crítica de que é possível selecionar, dentre os saberes curriculares, tanto a relação dos conteúdos, quanto os métodos e objetivos que melhor se adequem à realidade local. Essa seleção/transposição é um modo de produção de saberes que demonstra como não há um caminho único a ser seguido, especialmente em relação ao uso dos livros, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

Geralmente nós temos o livro adotado pela FAE, mas a gente vai incrementando-o com apostilas, revistas, filmes, trabalhos de campo (Lindomar, 2000).

Eu não sigo o livro didático à risca. Procuro permeá-lo com a experiência do aluno, com conhecimento que ele traz... a própria Internet, que hoje não tem como fugir (Silma, 2000).

Os saberes das Ciências da Educação O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores embora nem sempre ligados aos conteúdos específicos propriamente ditos, constituem os saberes das ciências da Educação e visam informar aos professores a respeito das várias facetas de seu ofício ou da Educação de um modo geral.

Via de regra, no Brasil, em termos de cursos de formação inicial de professores, esses conhecimentos são transmitidos pelas chamadas disciplinas “pedagógicas”, como por exemplo, a Didática, a Estrutura e Funcionamento do Ensino, a Psicologia da Educação, as Metodologias de Ensino, as Práticas de Ensino, dentre outras.

Em geral, são os saberes das ciências da educação que constituem o arcabouço científico que distingue o professor dos demais profissionais da área específica do conhecimento, diferenciando, por exemplo, o geógrafo do professor de Geografia, o químico do professor de Química e assim por diante. Os professores, recebem uma visão diferenciada e específica da escola e do processo de ensino-aprendizagem que os distingue dos demais profissionais.

...o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária. Talvez tenha também uma idéia da evolução de sua profissão, e domina determinadas noções sobre o desenvolvimento da criança, as classes sociais, os estereótipos, a violência entre os jovens, a diversidade cultural, etc. (Gauthier, 1998: 31).

Essas noções constituem parte dos saberes gestados pelas Ciências da Educação e possibilitam/facilitam ao professor exercer o seu ofício como prática coletiva, ou seja, ministrando aulas no plural, conforme herança da tradição pedagógica.

Nessa perspectiva, comungamos, mais uma vez, com Nóvoa (1992) o reconhecimento da importância de se considerar a “internalidade” do processo educativo, voltando nossos olhares para a prática pedagógica do docente, que é o “*locus*” privilegiado na produção de saberes.

Assim, se é na teoria, conforme ressaltam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), “*sobretudo por ocasião de sua formação que o(a)s professore(a)s entram em contato com as ciências da educação*”(p.219), será na prática, na experiência que esses saberes serão mobilizados, conforme as diversidades impostas pela dinamicidade social os requererem. E, ainda, ao mobilizar tais saberes, os docentes acabam por incorporá-los à sua práxis, adaptando-os e produzindo novos saberes.

**Os saberes
da Experiência**

Como abordamos anteriormente, o processo de ser/estar na profissão docente é um processo histórico que antecede a opção pelo curso de formação inicial. Assim, também no que se refere aos saberes da experiência, pode-se afirmar que os mesmos são construídos já a partir de nossa condição de estudantes, quando obtemos, pela observação, experiências para dizer quais foram os nossos melhores professores, quais dominavam o conteúdo e as “formas” de transmissão dos mesmos, etc.

Em outro nível, no da prática, os saberes da experiência

são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (Pimenta, 1999: 20).

Nessa direção, os professores são tomados como os produtores de seus próprios saberes, quando, no exercício de sua função docente, desenvolvem truques, esquemas e estratégias que lhes possibilitem superar as mais diversas situações, que, embora corriqueiras, são dinâmicas. Essas técnicas, truques e estratégias desenvolvidos pelo docente na “solidão” de si com suas “repletas” salas de aulas são saberes que lhe são particulares e, se não socializados, permanecem em segredo.

Gauthier (1998) nos adverte que, embora o professor viva as mais diversas experiências, das quais retira grande proveito, elas infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. O confinamento de experiências positivas às fronteiras da sala de aula impede uma reflexão mais crítica sobre elas e, assim, deixa-se de fazer o elo de ligação e mútua retroalimentação da prática/teoria/prática.

Práticas docentes positivas, quando experienciadas, debatidas e socializadas contribuem para a superação de inúmeras dificuldades de docentes, principalmente

daqueles em início de carreira. Exemplo desse tipo de dificuldades pode ser retirado da narrativa da professora Márcia:

A primeira vez que eu assumi uma sala de aula foi como professora substituta, lá na Escola Estadual Messias Pedreiro. Eu peguei duas turmas, uma de quinta e outra de sexta série. Eu fiquei um mês e não dei conta, não sabia como trabalhar com aqueles meninos... Então eu andei percebendo que outros colegas meus, quando entraram para dar aulas, tiveram as mesmas dificuldades: coisa de começo de carreira, da falta de experiência... (Márcia, 2000)

A professora revela as dificuldades, a inexperiência dos professores na fase inicial da carreira. Isso nos mostra a importância de voltar novos olhares para o exercício da função, para a prática do ensino, buscando, pela prática reflexiva, socialização de novos saberes que alimentem tanto os cursos de formação inicial, quanto os cursos e atividades de formação continuada.

A reflexão e publicação dos saberes experienciais nos levam aos saberes da ação pedagógica.

**Os saberes
da Ação
Pedagógica**

A investigação e a reflexão sobre a prática docente revela que o professor, no exercício de sua função, diante das mais variadas situações e realidades sócio-histórico-culturais, mobiliza diferentes saberes, conforme a situação o exigir. Na mobilização desses saberes o professor acaba por elaborar diversos truques e estratégias que funcionam e que, no entanto, nem sempre são socializados, privando, assim, outros colegas de tais recursos.

Quando a prática docente é observada, testada e validada, aqueles “truques” e estratégias são publicados/divulgados, transformando-se, então, nos chamados saberes da ação pedagógica e, nesse caso, contribuem para o abastecimento do repertório dos saberes de outros docentes.

A manutenção dos saberes experienciais no anonimato do trabalho daqueles que os produzem caracteriza uma espécie de “egoísmo”, pois priva seus pares do

conhecimento de experiências positivas, as quais, quando socializadas, rompem com a necessidade de se ter que recorrer à experiência, à tradição, ao bom senso, sem o conhecimento mais global de possíveis atropelos, conforme assevera Gauthier

De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (1998: 34)

Os saberes da ação pedagógica nascem, portanto, da observação empírica dos saberes experienciais que, uma vez testados e validados, rompem com a privacidade e a respectiva manutenção dos mesmos como atividades produtivas, desenvolvidas em situações concretas de sala de aula e que, no entanto, na maioria das vezes, são confinadas ao segredo de alguns professores.

O exercício da prática reflexiva, que desperta no professor o triplo movimento definido por Shön (2000; 1992), como reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, é que possibilita a materialização dos saberes da ação pedagógica, além de possibilitar ao professor ser o próprio produtor desses conhecimentos, ou seja, deixar de ser apenas o objeto de observação e transformar-se no sujeito de tais saberes.

A prática reflexiva, ou melhor, a reflexão na ação propicia uma visão crítica frente ao conhecimento e discernimento sobre a validade, aplicabilidade e praticidade de determinados conteúdos e metodologias. A reflexão na ação ocorre simultaneamente ao agir, sendo que tal prática possibilita ao professor consciência e clareza em exemplos práticos dos conteúdos trabalhados. Essa reflexão na ação impulsiona a um segundo movimento que é o da reflexão sobre a ação.

A reflexão sobre a ação é o exercício que o professor se habitua a executar quando, ao planejar suas ações futuras, suas aulas e suas atividades, passa a refletir sobre sua prática, a questionar e a rever, quando necessário, posicionamentos, atitudes e práticas cotidianas.

Completando o triplo movimento sugerido por Shön (1992; 2000), para a formação do professor reflexivo, tem-se o movimento da reflexão sobre a reflexão na ação.

O refletir sobre a reflexão na ação é que torna o professor não só produtor de saberes, como também socializador desses saberes, uma vez que a reflexão sobre a reflexão na ação revela ao professor os limites e possibilidades de sua prática, levando-o não apenas a mobilizar saberes, como também a revê-los, reelaborando-os, quando necessário, fazendo, nesse caso, o movimento de retroalimentação que caminha da prática para a teoria e desta retornando à prática.

É importante considerar também que os saberes da ação pedagógica podem romper com a dicotomia teoria/prática ainda recorrente na prática escolar. Esses saberes podem e devem contribuir como um novo repertório de conhecimentos nos cursos de formação inicial e continuada, além de contribuir para o avanço do processo de profissionalização.

Por serem frutos da ação concreta dos professores, ação essa que incorpora, tantos outros saberes que fazem parte do imaginário e das representações docentes sobre o aluno, o ensino, a escola e a educação, os saberes da ação pedagógica são constitutivos da identidade profissional do professor.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão

postas pelas sociedades (...) algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais (...). Outras não chegaram a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (Pimenta, 1999: 18)

Temos, então, que a identidade docente é compósita e processual, ou seja, constituída por diversos saberes que são permanentemente mobilizados, incorporados e/ou modificados e transformados em novos saberes, que funcionam como a mola propulsora do ser/estar na profissão docente.

A reflexão sobre esses saberes é o caminho que aponta rumo à profissionalização do ensino e, com isso, valorização e conseqüente melhoria na qualidade do ensino.

É, pois, no âmbito da pluralidade de saberes da docência que se situa o objeto do presente estudo: o saber geográfico escolar, o qual é construído nas interfaces que formam a rede dos saberes da tradição pedagógica, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares, dos saberes das ciências da educação, dos saberes da experiência e dos saberes da ação pedagógica.

CAPÍTULO II

SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR: SUA CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO NA ATIVIDADE DOCENTE

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de “transposição didática”. (...) Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino.

Jean-Claude Forquin

O saber geográfico escolar é fruto, conforme vimos no capítulo anterior, da mobilização de diversos outros saberes, os quais, por sua vez, trazem implícitas as marcas, concepções e representações que seus produtores têm do conhecimento, do ensino, da educação, da escola, da sociedade, da vida, enfim.

Nesse sentido, buscar apreender a construção e mobilização dos saberes geográficos escolares requer, num primeiro momento, uma reflexão sobre os processos de (re)construção dos saberes (Gauthier, 1998; Forquin, 1992; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Tardif, 2000).

Vale ratificar que, como explicitado anteriormente, no processo de ensino e aprendizagem é mobilizado um repertório de saberes que não devem ser considerados de maneira indissociada, isto é, não podem ser tomados de forma estanque e linear. No entanto, para fins de delimitação do presente estudo e, considerando a necessidade didática imposta, no caso em tela – o saber geográfico escolar –, tomaremos como ponto de partida de nossa reflexão os saberes disciplinares.

Os saberes disciplinares são frutos da reflexão sistemática sobre o objeto de estudo de determinada ciência e/ou área do conhecimento. No caso específico da Geografia, o método de investigação e produção de conhecimentos gravita em torno do seu objeto de estudo, que é o espaço geográfico. A sistematização, a produção de conhecimentos gerada pelos estudos, reflexões e investigações sobre o espaço constitui o repertório de saberes, considerados como saberes geográficos.

Quando os saberes geográficos são mobilizados, no exercício da função docente, a eles são acrescidos outros saberes, tais como os curriculares, os das ciências da educação, os da experiência, etc. Esse processo de apropriação e incorporação de novos saberes ocorre no interior do processo de didatização, ou seja, a transposição do saber científico para o saber escolar, acessível aos alunos e estudantes. Esse processo transforma o conhecimento geográfico científico em saberes geográficos escolares.

A transposição didática dos conhecimentos científicos em saberes escolares é fator preponderante para a sua apropriação pelos alunos de maneira significativa e não apenas mecânica.

Cavalcanti (1998) apresenta importante contribuição nesse sentido, ao afirmar que

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência (...) convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral. (p.9)

A conversão de conhecimentos geográficos científicos em saberes escolares deve ser, portanto, objeto de preocupação, de estudos e investigações, visto que é

exatamente nesse processo que as contribuições da ciência, no caso a geográfica, são percebidas, redimensionadas e apreendidas, tanto pelos professores quanto pelos alunos. A forma de apreensão das contribuições da ciência geográfica pelos estudantes pode tornar, por sua vez, a disciplina e seus conteúdos atrativos e significativos, visto que eles a perceberão como uma disciplina útil, aplicável e concreta.

**A
Transposição
Didática**

Retomando as considerações de Cavalcanti (1998) no que se refere à complexa relação entre uma ciência e sua matéria de ensino, e num exercício de reflexão sobre tal relação, concluímos que intermediando o conhecimento científico e os saberes escolares encontram-se situações e fatores originários da própria organização escolar e da prática dos professores.

Essa intermediação envolve, neste caso, outros saberes, tais como os pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos, didáticos, experienciais, dentre outros. Pode-se, portanto, concluir que ao saber geográfico ensinado na escola, são acrescentados outros saberes, além dos oriundos das peculiaridades próprias do ambiente de sala de aula, também aqueles decorrentes na interação com outras formas de conhecimento que são produzidas em diferentes instâncias. Este processo tem sido investigado por diversos autores, como Barth (1993); Charlot (2001); Shulman (1987), Chevallard (1985), Perrenoud (1997; 2001) e se constitui, conforme caracterizado por Chevallard (1985), como a “Transposição Didática”.

Segundo Perrenoud (1997), ancorado nos estudos desenvolvidos por Chevallard, existe pouca relação entre a gênese dos saberes doutos (científicos) e o processo de sua apropriação, no contexto escolar, pois o saber, para ser ensinado, sofre transformações, tais como segmentação, cortes, progressão, tradução em lições, aulas e exercícios,

dentre outros. Perrenoud (1997) afirma que transpor didaticamente um saber científico é “...*fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho.* (p. 25)

Tal preocupação com o significado da transposição didática nos debates sobre a prática pedagógica pode ser exemplificada, entre nós, pela matéria, recentemente publicada pela Revista Nova Escola⁸, intitulada “Termos Novos”. Nela aparece como conceito de Transposição Didática a

transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes. (Nova Escola, 2000)

Deve-se, no entanto, atentar para o fato de que o processo de transposição didática, como modo de tornar o conhecimento científico acessível para o aluno, não seja tomado como uma mera e pura simplificação de conhecimento.

Segundo Perrelli, apud Cicillini (1997), o processo de transposição didática se constitui no trabalho de fabricação de um objeto de ensino, tendo como matéria-prima um objeto de saber produzido pelo pesquisador. Nesse caso, o saber original, científico, sofre transformações, indo além da simplificação dos códigos científicos e incorporando novos conhecimentos.

De modo geral, podemos afirmar que entre o conhecimento científico originalmente produzido pelos cientistas e o conhecimento produzido e veiculado na escola, encontramos diferentes padrões de produção de conhecimento na sociedade atual. Tais produções podem estar representadas tanto pelo trabalho de pesquisadores, de professores, de elaboradores de material de divulgação científica quanto pelo trabalho de produtores de materiais didáticos, dentre outros. (Cicillini, 1997: 6)

⁸ Revista de ampla circulação nas escolas de educação básica, publicada mensalmente pela Editora Abril.

No Brasil, o *locus* privilegiado de produção do conhecimento geográfico é a universidade. O domínio desse conhecimento, fica, via de regra, restrito à comunidade acadêmica que o produz, sendo que apenas parte dele é divulgado e apropriado pela sociedade de forma já traduzida, transposta, normalmente, pelo trabalho da indústria cultural, especialmente pela indústria editorial.

Segundo Cicillini (1997), a produção do conhecimento, de uma maneira geral, ocorre em diferentes momentos e instâncias, designados por PP – Padrões de Produção. O primeiro padrão (PP1) refere-se à produção do conhecimento original. O relato, por escrito, desse conhecimento, visando inclusive a sua socialização, implica em uma nova produção de conhecimento, que caracteriza o seu segundo padrão (PP2). A divulgação dos conhecimentos (PP1 e PP2) efetiva-se, normalmente, pelos manuais didáticos de terceiro grau ou pelas revistas especializadas.

O terceiro padrão de produção do conhecimento (PP3), segundo a autora acima referida, é aquele produzido pelas revistas de divulgação científica, que visam um público diversificado e não somente o escolar. A mídia, ao fazer a divulgação de novos conhecimentos científicos, acaba por gerar o quarto padrão de produção (PP4), quando utiliza termos ou expressões que não são próprios da linguagem científica. Na busca de tornar determinados assuntos acessíveis à população, a mídia produz novas mudanças, buscando a interação do conhecimento científico com o do senso comum.

Os livros didáticos de ensino fundamental e médio são resultados do quinto padrão de produção do conhecimento (PP5). Segundo a autora (1997), as editoras, ao buscarem a socialização do saber original pelos manuais didáticos, promovem uma reconstrução daquele conhecimento. Nesse caso, é necessário considerar dois aspectos importantes. O primeiro, relacionado ao “campo da indústria cultural”, que reflete os

imperativos do mercado consumidor, tais como efeitos técnicos e estéticos, exclusão de temas controversos, estereótipos do consumidor-padrão, relação custo-benefício, dentre outros. O outro aspecto a ser considerado refere-se aos imperativos da “transposição didática”.

O sexto padrão de produção do conhecimento (PP6) é aquele produzido pela práxis docente, quando o professor, ao planejar, reorganizar e sistematizar os conhecimentos, produz um saber diferenciado, incorporando ao conhecimento relações estabelecidas com outros, se não todos, padrões de conhecimento anteriormente mencionados.

Existe um sétimo padrão (PP7), que pode ser caracterizado pelo momento da apropriação e sistematização pelo aluno e que são transformadas em novos saberes.

Diante do exposto, considerando a complexidade dos diferentes momentos de produção do conhecimento, bem como a complexa rede das relações entre as formas de saber que envolvem a cultura escolar, evidencia-se a diferença entre a produção do conhecimento douto, sábio, científico e sua transformação e socialização no âmbito escolar.

Conforme Astolfi e Develay (1991),

...a escola nunca ensinou saberes ('em estado puro', é o que se desejaria dizer), mas sim conteúdos de ensino que resultam de cruzamentos complexos entre uma lógica conceitual, um projeto de formação e exigências didáticas. (p.51)

Segundo esses autores, três pontos de vista explicam as mudanças de estatuto epistemológico do saber sábio. O primeiro refere-se ao chamado “efeito de reformulação”, que se caracteriza já no momento de exposição dos resultados, quando a lógica de exposição cria um afastamento das modalidades da descoberta. O segundo,

chamado de “processo de dogmatização”, prende-se às exposições epistemológicas dominantes. O terceiro ponto é aquele que caracteriza a “inevitabilidade da transposição didática”. Neste momento, segundo Perrenoud,

A escola submete os saberes e, de uma maneira global, as práticas e as culturas, a um conjunto de transformações para os tornar ensináveis. Podem distinguir-se três fases: dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extra-escolar ao curriculum formal); dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do curriculum formal ao curriculum real); dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do curriculum real à aprendizagem efectiva dos alunos). (1997: 25)

Dimensão do processo de transposição didática na práxis docente cotidiana pode ser apreendida na narrativa da Professora Lucemeire, ao ser questionada sobre a maior ou menor contribuição de determinados conteúdos da Geografia para o exercício da vida cidadã de seus alunos.

Eu penso o seguinte: todos os conteúdos são importantes, porque eles vão dar uma visão do mundo em que a pessoa vive. Claro que devem ser trabalhados de acordo com a série e a idade do aluno respectivamente. Eu acredito que essa seleção relaciona-se com os pressupostos teórico-metodológicos do próprio professor, que deve conceber o conteúdo de forma flexível, de acordo com a maturidade do aluno... Ao professor cabe ter a sensibilidade de, ao trabalhar um conteúdo em determinada série, perceber se esse conteúdo está de acordo com aquele nível ou ao tempo, ao próprio tempo de que ele dispõe... (Lucemeire, 2000).

A professora revela sua preocupação com a necessidade de “adaptar” os conteúdos à realidade e ao nível de compreensão do aluno, possibilitando-lhe a (re)construção dos conhecimentos.

As narrativas das professoras Maria José e Silma também falam sobre a questão da transposição didática no dia-a-dia da sala de aula. Evidentemente que o processo de transposição didática, aqui, ocorre num segundo momento, ou seja, os professores atuantes nos níveis fundamental e médio do ensino público brasileiro, normalmente, não têm acesso diretamente aos relatos/relatórios de pesquisas científicas, visto que, na

maioria das vezes, sua formação continuada⁹ se efetiva ancorada em livros didáticos, paradidáticos e mesmo em obras de grande divulgação, que já são frutos de processos reconstitutivos de conhecimento, como visto anteriormente.

Quando eu vou trabalhar determinado conteúdo na quinta série, por exemplo, eu pego o livro, ou mesmo o programa e busco fazer a adequação daquele conteúdo à realidade da nossa escola, do nosso aluno.” (Maria José, 2000)

Dentro da Geografia todo conteúdo é importante, porém depende da maneira como é trabalhado. Porque de repente, se for trabalhado um assunto com uma linguagem muito fora da realidade da criança, fica mais difícil para ela acompanhar e, aí, perde sua importância.” (Silma, 2000)

Também a professora Márcia, em sua narrativa, revela a sua relação com o processo de “adequação” de conteúdos, ao refletir sobre sua ação enquanto educadora de Geografia:

Se pegarmos a Proposta Curricular de Geografia do município de Uberlândia, veremos que ela é muito ampla e que, portanto, é necessária uma seleção de conteúdos dentro da mesma, sobre o que é mais ou menos interessante para os meus alunos. Eu tenho a seguinte idéia: passar um conteúdo, ainda que mínimo, porque devo considerar o meu aluno, sua idade e sua realidade... porque eu não estou formando um geógrafo e sim um aluno para se dar bem no mundo dele, entender melhor o mundo dele, mas dentro da especificidade de cada um, fornecendo-lhe subsídios para que ele consiga fazer alguma reflexão sobre a vivência dele, no espaço que ele ocupa. (Márcia, 2000)

Conforme vimos anteriormente, o quinto padrão de produção de conhecimento (PP5) materializa-se nos manuais e livros didáticos voltados para o Ensino Fundamental e Médio.

Devido ao longo alcance dos livros didáticos, e considerando que estes são, em muitos casos, uma das principais fontes, instrumentos e referências de trabalho dos professores atuantes no ensino fundamental, pois são poderosos veículos de socialização

⁹ O processo de formação continuada, nesse caso, é concebido não apenas como aquele que ocorre por meio de cursos de atualização, como também por palestras, seminários, debates, congressos, reflexão na e sobre a ação, leituras individualizadas e/ou coletivas, na preparação de aulas, na busca de atualização docente, etc.

de saberes geográficos, justifica-se uma reflexão sobre ele, pois milhares de crianças e professores em diferentes realidades sócio-educacionais têm acesso aos saberes escolares via livro didático, principal produto da indústria editorial brasileira.

**O Livro
Didático de
Geografia**

Ratificando análises anteriores, a socialização, a divulgação e transmissão de um saber científico requer a sua transposição didática, que ocorre em diferentes momentos/instâncias. No âmbito escolar o livro didático apresenta-se, via de regra, como um dos principais instrumentos de materialização da transposição de saberes e de sua conseqüente transmissão.

Rossato (1985), analisando livros didáticos de Geografia, com o objetivo de avaliar sua metodologia, retoma a história da Geografia a partir do século XIX, em pleno domínio das abordagens determinista, possibilista e da Geografia Regional. O método Regional, segundo a autora, ao delimitar a área de estudo, fazia a simples descrição da paisagem, com a tentativa de explicação somente do contexto observado, dicotomizando a Geografia, ao tratar separadamente os aspectos físicos dos aspectos humanos, contribuindo para manter a concepção de que estudar Geografia é simplesmente decorar fatos.

Nesta perspectiva, segundo Melo, os livros didáticos

...apresentam a região em estudo em duas fases de descrição: primeiro o físico, depois o humano (...). O espaço tratado pelo método Regional é isolado do resto do mundo, sua explicação tenta enfatizar somente o local: segundo esta concepção, a região se auto-explica, o que é irreal em nossa atualidade, na qual as redes de ligação/comunicação estão por toda parte. (2001: 106)

Um outro momento característico dos livros didáticos, segundo Rossato (1985), refere-se às contribuições da Geografia Teorética. Para a autora, são apresentadas de forma bem tímida novas possibilidades de análise geográfica, ao trazer para o seu bojo a

noção de totalidade, ainda que “*uma noção de totalidade sistemática (funcional)*” e, nesse caso, insuficiente para a compreensão da realidade, pois, “*para compreender e de fato explicar a realidade, não basta entender seu funcionamento, é necessário desvendar as razões e mecanismos que levam o espaço a se apresentar organizado hoje, dessa maneira*” (Rossato, 1985: 86).

Vesentini (1995), pesquisador, professor e autor de livros didáticos de Geografia, traz importante contribuição ao relacionar a questão do livro didático às relações de dominação e de poder que perpassam e regem a sociedade de classe. O autor busca na gênese do sistema escolar as raízes da instituição, tal como a conhecemos atualmente. Nesse resgate histórico, aponta a vinculação da escola (a partir do século XVIII) ao “*desenvolvimento do capitalismo com industrialização e urbanização, ascensão da burguesia como classe dominante com o correlato enfraquecimento do poderio e da visão-de-mundo aristocráticos*” (Vesentini, 1995: 163).

Segundo o autor, a escola como “*locus*” de poder não se resume ao conteúdo que transmite aos alunos, ressaltando que ocorre também uma “*inculcação sub-reptícia de uma visão burguesa do tempo*” (Idem, p.163), assim como transmite uma percepção instrumental do espaço.

A visão distorcida do tempo, criada e veiculada pela ótica burguesa, contribuiu para perpetuar a idéia de que “tempo é dinheiro”, retirando o espaço da vivência, da interação, uma vez que ocorre uma “*passagem do tempo sendo vivido para o tempo sendo gasto, como valor de troca e não mais apenas valor de uso*”. (Ibidem: 163-4). A percepção instrumental do espaço, por sua vez, configura-se na própria disposição dos objetos e pessoas no espaço da sala de aula, carteiras enfileiradas, quadro-negro e mesa do professor à frente da sala, etc.

Tanto essa visão do tempo quanto a do espaço contribuem para reforçar a idéia de verdade pronta e acabada, que confere ao professor o papel de reprodutor e ao aluno a tarefa de assimilar. Neste caso, a produção do saber é algo externo à prática educativa.

O referido autor nos alerta, porém, para o cuidado de não nos deixarmos cair num dos extremos opostos, ou seja, o do reprodutivismo, que vê exclusivamente a função da escola na reprodução de saberes das desigualdades. O outro extremo a ser evitado seria o da excessiva valorização do papel iluminista da escola, que acaba por negligenciar a funcionalidade do sistema escolar para o exercício da dominação, sendo, portanto, necessário entender a dinâmica da educação no interior do processo social do qual ela é parte.

Assim, para melhor compreender a dinâmica do ensino de Geografia e do seu livro didático, é importante fazermos uma reflexão sobre o sistema escolar no qual se inserem, bem como sobre a historicidade desse sistema.

Nessa direção, a exemplo do estudo desenvolvido por Rossato (1985), também Vesentini (1995) analisa o livro didático como produto e processo do paradigma abraçado pela ciência geográfica no momento histórico de sua edição/circulação.

De uma maneira geral podemos destacar dois grandes grupos de livros didáticos no Brasil, de acordo com as avaliações realizadas a partir dos anos 90¹⁰, isto é, os livros considerados tradicionais e aqueles renovadores.

São características comuns aos livros tradicionais o fato de começarem a apresentação dos conteúdos pelo quadro físico e depois apresentam uma superestrutura constituída pelo homem e pela economia, apresentando uma evolução temporal dos

¹⁰ Como um dos resultados desse processo de avaliação dos livros didáticos, o MEC publicou, nos anos de 1998 e 2000, o *Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª Séries*.

elementos, com capítulos estanques, sem relação entre si. Ocorre, também, a ausência de um sistema integrado, bem como um pseudodebate entre determinismo e possibilismo, na tentativa de adaptar o social ao meio físico.

Os livros didáticos tradicionais apresentam, ainda, uma visão naturalista ingênua do ser humano, com a ausência da idéia de construção ou produção do espaço pela sociedade moderna e com tendência em naturalizar o social-histórico. O enaltecimento do seu país, do seu Estado-nação também é freqüente nos livros didáticos tradicionais, assim como a visão do território, delimitado por fronteiras, como natural e eterno, onde a sociedade é submetida ao Estado.

Os livros considerados renovadores têm em comum a incorporação do(s) marxismo(s) no discurso geográfico.

Os livros didáticos renovadores trazem, também, em comum a percepção crítica da geografia tradicional e do capitalismo, com análises da sociedade capitalista e da sua forma de produzir o espaço.

Vale, no entanto, ressaltar que os livros didáticos considerados renovadores, por apresentarem uma percepção crítica da geografia tradicional e do capitalismo, não alcançam uma unidade entre si, refletindo diferentes perspectivas, principalmente ao se atentarem para as alternativas à organização societária capitalista.

Assim, os livros didáticos renovadores que surgem com a forte crítica e negação aos livros tradicionais, não conseguem alcançar a homogeneização de domínios, ao enfatizar como meta a tentativa de rompimento com a dicotomia geografia física versus geografia humana. Esse fato contribui para se instaurar uma certa “crise” entre os

professores que se vêem diante do dilema entre adotar ou não o livro didático e, ainda, se adotar, que livro, que tendência seguir.

Essa “crise” é recorrente nos debates e marca as décadas de 80 e 90 do século XX. Nos discursos de professores de Geografia da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, a concepção de que a Geografia tradicional deve ser revista, de que a prática docente deve ser assentada em bases crítico-reflexivas da Geografia moderna também é recorrente. Nesses mesmos discursos, é comum detectar a questão da dúvida e até mesmo a incorporação aos discursos considerados “críticos”, que não se deve utilizar o livro didático, visto ser o mesmo considerado, via de regra, fruto da “ideologia burguesa”, determinado pela “indústria cultural”, etc.

É interessante considerar que o universo de investigação da presente pesquisa se limita ao âmbito do ensino público municipal, cujos alunos recebem livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional de Distribuição do Livro Didático (PNLD) da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão do Ministério da Educação, Cultura e Desportos (MEC).

Conforme Fonseca (1998/99), a instituição do PNLD e da atual política de distribuição do livro didático no Brasil foi definida pelo Decreto Federal 91.542, de 19 de agosto de 1985, que estabeleceu a obrigatoriedade de o MEC distribuí-los gratuitamente aos alunos de escola pública do Ensino Fundamental.

Durante anos esse processo de gerenciamento e implementação da política de distribuição do livro didático, no Brasil, esteve concentrado na FAE, que sem possuir mecanismos claros de avaliação e controle da qualidade da produção didática das editoras e tendo uma estrutura administrativa e gerencial extremamente burocratizada,

sujeita a pressões e desvios, tornou o MEC no maior comprador da produção de livros didáticos do Brasil.

A partir de 1994 iniciou-se um processo de avaliação dos livros didáticos mais utilizados nas escolas brasileiras. Iniciou-se, também, um processo de descentralização da política de sua aquisição, que, antes ficava a cargo exclusivo da FAE, passa a envolver a escola e seus professores, que se encarregam de selecioná-los e enviar a solicitação de aquisição ao Governo Federal.

Como uma das decorrências do processo de avaliação dos livros didáticos, o MEC, visando fornecer aos professores subsídios para analisá-los e selecioná-los, passou a publicar, trienalmente, a partir de 1998, o Guia de Livros Didáticos, que classifica as obras de acordo com a avaliação dos especialistas e lhes atribui uma classificação. Recebem três estrelas os livros recomendados com distinção; duas estrelas, os livros recomendados e uma estrela, os livros recomendados com ressalvas.

Dessa forma, todas as escolas públicas e seus alunos recebem, gratuitamente, o livro didático e, assim, os professores são “impelidos” a utilizar tais recursos, seja pelas condições externas, seja pelas internas às instituições escolares.

As narrativas de nossos entrevistados revelam a incorporação, em sua prática, das reflexões e estudos que têm surgido em torno da questão do livro didático.

...na escola, por mais que fale que não, você tem que estar utilizando o livro didático, porque ele é um instrumento de apoio e você conta com ele e é necessário também. Então você utiliza o livro didático, mas ele não pode ser visto como uma camisa-de-força... a gente tem que estar sempre buscando outros materiais que os complementam, tais como textos de jornais, de revistas... (Lucemeire, 2000).

Eu utilizo o livro didático, mas eu acho que não se deve segui-lo à risca e nem seguir um só... a gente busca utilizar a experiência do aluno, o conhecimento que ele traz, a própria Internet, revistas, filmes, documentários, jornal... (Silma, 2000).

Nas minhas aulas eu não me prendo só ao livro não. Uso mapas, globo, desenho, gravuras... uso o livro também. Eu utilizo o livro, mas também trabalho com montagens de encartes que recebo da Universidade, usando-os para poder complementar textos... O livro eu utilizo para trabalhar certos assuntos específicos, mas não de capa a capa. (Maria José, 2000).

O relato do professor Lindomar nos revela como é possível, ao professor, utilizar tal recurso, sem necessariamente segui-lo como “camisa-de-força”.

Para você cumprir os seus objetivos, você não tem que ficar em cima de um livro didático. Geralmente nós temos o livro recebido da FAE e a gente vai incrementando o mesmo com uma apostila, com revista, com filme, com trabalho de campo, etc., buscando um tipo de aula diferenciada. (Lindomar, 2000).

A professora Márcia também evita trabalhar a Geografia baseada somente no livro didático que, segundo nos narra, é utilizado apenas em determinados momentos de suas aulas, muito mais com o objetivo de enriquecer e complementar outros materiais pedagógicos, como revistas, fragmentos de livros paradidáticos, artigos de jornais, documentários de TV, dentre outros.

Não gosto do livro didático e só utilizo-o, algumas vezes, quando ele tem algumas coisas que me interessam e que complementam e dão sustentação para outros textos e discussões sobre a aula do dia. (Márcia, 2000).

Conforme Fonseca (1998/99), não é possível conduzir o ensino de História e Geografia sem a utilização de textos, pois “a aprendizagem significativa em História e Geografia requer leitura de textos, mapas, documentos, ilustrações variadas para que o aluno possa “viajar” no tempo e no espaço, rumo à compreensão histórica e geográfica” (p.42).

Nesse sentido, em consonância com as narrativas de nossos entrevistados, também Fonseca (1998/99) concebe o livro didático como “uma fonte, um material que transmite um saber, um determinado ponto de vista, uma concepção de História e Geografia” (p.43).

Para uma melhor compreensão de toda a complexidade da adoção do livro didático no ensino em geral e da geografia escolar de forma mais específica, é necessário, segundo Vesentini (1995), relativizar a questão, não se prendendo somente ao tipo de obra a ser utilizada e sim buscando romper com o discurso da competência, a exemplo das narrativas de nossos entrevistados.

Segundo Fonseca,

Complementar o livro didático, utilizando outras fontes em sala de aula, é uma opção metodológica que não descarta o uso de outros materiais, nem tampouco considera o livro como mero “bode expiatório”, culpado por todos os males do ensino. Essa postura parte de um pressuposto básico: se o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e geográfico, como toda e qualquer fonte possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos. É incompleto, seletivo e parcial. Necessita ser complementado, explicado, contestado, criticado, revisto, atualizado. (1998/99: 43)

O rompimento com o discurso da competência significa deixar de atribuir ao livro didático o lugar do saber pronto e acabado, como se fosse a melhor e única fonte de referência a ser utilizada.

Esse rompimento significa, também e em última análise, o estabelecimento de uma outra relação com o livro didático, tomando-o um recurso didático que contribua para que o professor tenha uma posição independente e crítica e que, ao utilizá-lo, considere as peculiaridades, as informações e as experiências cotidianas dos alunos.

Nessa direção,

O professor pode e deve encarar o manual não como o definidor de todo o seu curso, de todas as suas aulas, mas fundamentalmente como um instrumento que está a seu serviço, a serviço de seus objetivos e propostas de trabalho. Trata-se de usar criticamente o manual, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de jornais e revistas, com a realidade circundante. (Vesentini, 1995: 167).

Assim, o livro didático pode ser utilizado como uma fonte de saberes que participa da formação de um aluno cidadão, crítico, reflexivo, questionador, rompendo

com a visão distorcida de que o seu uso reforça a prática do ensino de uma Geografia que contempla a memorização e a descrição dos fatos geográficos. Essa visão é fruto e herança da geografia positivista-descritiva, em cujo caminhar

...o professor foi perdendo ou, então, nem teve a oportunidade de formar a sua condição de produtor de conhecimentos. Ele se tornou ou foi transformado em um mero receptor dos conteúdos dos livros didáticos. As editoras passaram, inclusive, a publicar o livro do professor, uma espécie de cartilha, na suposição de facilitar-lhe o trabalho. (Silva, 2001: 3).

A discussão sobre o livro didático e seu papel no ensino da Geografia escolar nos aponta que não é o livro didático, em si, o grande vilão e culpado pelos males e precariedade do ensino, e sim o papel que lhe foi atribuído ao longo de sua história. Esse papel é decorrente da própria história do ensino da Geografia, das disputas teóricas e políticas que se estabelecem nos espaços de produção e difusão dos saberes (universidades, escolas, indústria cultural e Estado), das relações de produção e difusão dos saberes, das relações de poder, das demandas sociais da formação e profissionalização dos professores, das condições em que se processam as atividades de ensino e aprendizagem na realidade escolar brasileira.

Conforme Fonseca (2001), as duas últimas décadas do século XX foram marcadas por debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e pelo repensar das práticas educativas no Brasil, de cujo movimento é possível apreender uma nova configuração do ensino. Em consequência disso,

Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados, questões até então debatidas apenas no ensino de graduação chegam ao ensino médio e fundamental, mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. (Fonseca, 2001: 01)

Diante da pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas decorrentes desse movimento educacional, e considerando que “não

basta introduzir novos temas no currículo (...) o que o professor ensina e deixa de ensinar (...) vai muito além do que está prescrito” (Idem: 02), o professor se vê diante do dilema: quais saberes geográficos ensinar?

Quais
saberes
geográficos
ensinar?

Considerando o pressuposto de que o saber geográfico escolar tem origem na produção do conhecimento geográfico considerado científico, justifica-se revisitar o processo histórico de inserção da

Geografia no contexto educacional brasileiro

No Brasil, a Geografia, como ramo específico de pesquisa e do conhecimento científico, teve seu início como parte dos currículos escolares com a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, no ano de 1837. A inclusão da Geografia como disciplina encontrou no professor Delgado de Carvalho¹¹ a garantia da manutenção de um espaço no campo do saber escolar.

A criação do curso superior de Geografia ocorreu paralelamente à fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, sob fortes influências da escola de Vidal de La Blache, difundidas por professores e técnicos franceses, como Pierre Monbeig, Defontaines, Francis Ruellan, Preston James e Mortonne.

A Geografia, como a grande maioria das chamadas ciências humanas, que se consolidaram na época nas faculdades brasileiras, era marcada pelo positivismo e seus estudos pautavam-se pela busca de explicações objetivas e quantitativas da realidade, sendo, portanto, considerada uma ciência neutra, asséptica, não-politizada. Conforme a concepção lablachiana, a Geografia não era ciência dos homens e sim dos lugares.

¹¹ Ver a obra: CARVALHO, Delgado. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1957.

Essa Geografia, que se envolveu no embate entre o possibilismo e o determinismo, que já não convencia, conforme Oliveira (1989), nem mesmo os ideólogos do modo capitalista de pensar, passou, principalmente com a crise do capitalismo, acentuada após a Segunda Guerra Mundial, a ser objeto de críticas.

Como consequência das críticas e questionamentos à “velha geografia”, surgem dois “novos” segmentos da geografia. O primeiro bloco, que se autodenominou “New Geography”, edificou-se sobre o neopositivismo, chegando até os geógrafos como geografia quantitativa, teórica, moderna, pragmática, etc.

A “New Geography”, apesar de criticar a geografia tradicional, o fazia basicamente no que se refere à utilização de conceitos superados pelo próprio desenvolvimento do capitalismo, propondo a utilização de um instrumental metodológico tecnicista em substituição aos métodos empiristas e experimentais. Mantinha, portanto, em sua gênese, um comprometimento com as bases epistemológicas do positivismo, vinculada aos interesses do capital.

O segundo bloco de críticas à geografia tradicional é representado por aquele segmento que procurou alicerçar a sua produção na filosofia, apoiando-se no instrumental teórico-metodológico sustentado pelo materialismo histórico e dialético, surgindo, entre nós, como o movimento da Geografia Nova, da Geografia Crítica.

Assim, a tendência da ciência geográfica e seus desdobramentos, principalmente a partir dos anos 60, constituíram a chamada Geografia Tradicional, cuja principal ênfase foi a de estudar as relações entre o homem e a natureza como processos de adaptação, atribuindo às ações humanas um forte viés naturalizante, isto é, encarando-as como ações objetivas, desprovidas de quaisquer intencionalidades ou ideologias.

Essa forma de conceber a Geografia e, conseqüentemente, de produzir o conhecimento geográfico, influenciou diretamente no seu ensino, marcado pelo estudo descritivo, paisagístico, dissociado dos sentimentos dos homens pelo espaço e, por isso mesmo, um ensino mnemônico e, muitas vezes, desinteressante para o aluno.

Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e muitos ainda apresentam em seu corpo idéias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional. (Brasil, 1998: 21)

No Brasil, ainda nos anos 60 e até meados dos anos 70, predominou no ensino da Geografia essa visão de neutralidade da ciência geográfica, marcado, predominantemente, pela descrição paisagística. Isso contribuiu para a inclusão da Geografia no rol das disciplinas escolares consideradas supérfluas, mnemônicas e mecânicas, uma vez que esse ensino destoava da realidade (Brasil, 1998).

Segundo Andrade (1999), a ascensão dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial e sua forma agressiva de utilização do território influenciaram diretamente os métodos e técnicas de pensamento e ensino nos países dependentes.

Já no período pós-Segunda Guerra Mundial, com o aprofundamento das desigualdades econômico-sociais, acentuaram-se as intencionalidades, subjetividades e ideologias humanas sobre o espaço, passando-se a questionar aquela antiga visão ingênua de um mundo onde os fatos aconteciam naturalmente.

No Brasil, com o golpe de Estado de 1964,

...procurou-se desenvolver no país uma política de crescimento econômico, sem preocupações com problemas ecológicos nem sociais, mas apenas com o crescimento da produção em função da demanda dos mercados. Essa orientação levou o meio universitário a se voltar para os modelos saxônicos (...). Daí a maximização do uso da estatística, da análise fatorial, do índice de Gini, etc., (...). Inicialmente difundiu-se no país o uso e a defesa dos métodos estatísticos e, em seguida, o de uma geografia teórica... (Andrade, 1999: 12).

No momento histórico do pós-Guerra, os métodos e teorias da Geografia Tradicional não davam mais conta de apreender a complexidade do espaço. Desenvolveu-se, então, a Geografia Marxista, que incorporou nos estudos geográficos *“a sociedade mediante as relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir os bens necessários às condições materiais que a garantem”*. (Brasil, 1998: 22).

Assim, em um movimento de revisão, a Geografia até então ensinada passou a ser questionada pelos professores. No Brasil, segundo Melo (2001), esse processo de questionamento tornou-se marcante em 1978, no Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em Fortaleza-CE, quando a tônica dos trabalhos apresentados versou em torno das preocupações sociais, da falta de motivação dos alunos por uma matéria escolar de cunho decorativo, conteudístico, e se propôs a reivenção de um caráter útil e pedagógico para a Geografia.

Esse movimento, mais conhecido como Geografia Crítica, tomou ‘corpo’ teórico-metodológico no discurso dos professores atuantes em escolas de níveis Fundamental e Médio, na década de 1980, e também entre os que atuavam nas Universidades, formando os docentes, técnicos, ou fazendo pesquisa. Suas inquietações perpassavam a questão teórico-metodológica, o planejamento da aula, as conversas com colegas da escola e até a própria formação profissional dos licenciados em Geografia (Melo, 2001: 22).

As narrativas dos professores evidenciam, quando falam de sua vida de estudante, as marcas do ensino da Geografia Tradicional na sua formação:

...antigamente, o tipo de Geografia que eu conhecia era do tipo de decorar, essas coisas assim... (Lindomar, 2000)

...a Geografia que eu conhecia até a oitava série era baseada no decoreba, que não levava a gente a refletir... (Lucemeire, 2000).

...quando eu fiz o primeiro e o segundo grau, a Geografia era no estilo da ditadura militar (...) era muito decorar. Eu não via proximidade comigo, aquele conteúdo que o professor dava era muito distante da minha realidade (...) eu não tinha interesse. (Márcia, 2000).

Também é possível detectar, nessas narrativas, a presença da nova visão de Geografia - a Geografia Crítica, no processo de formação universitária e no Magistério:

Quando eu entrei no Curso de Geografia eu comecei a gostar muito, porque, ao contrário do que já tinham me passando antes, a Geografia não era aquela que eu imaginava. Eu percebi uma Geografia viva, atuante, crítica, questionadora... (Márcia, 2000)

Já no meu curso de Magistério eu tive contato com um professor que lidava com a Geografia de uma maneira diferente, que levava a gente a refletir mais, a criticar mais as coisas... (Lucemeire, 2000)

A Geografia é muito bonita (...) embora muitas pessoas achem que ela não é nada (...), além dela fazer a análise da natureza, ela mostra muito mais (...) ela não é uma coisa pronta e acabada, quer dizer que a natureza muda, o ser humano muda... (Lindomar, 2000)

A fase de transição da visão perpetuada da Geografia Tradicional para a nova visão da Geografia Marxista foi marcada por encontros e desencontros, uma vez que a prática de muitos professores, assim como o conteúdo de muitos livros didáticos conservavam a linha tradicional, contradizendo os discursos e acentuando a dicotomia teoria x prática.

Segundo Vesentini (1992), a utilização do termo transição é problemática, por pressupor “a passagem de uma fase para outra com uma clara identificação das características de cada uma delas, o que não ocorre com nossa disciplina” (p.45). A transição indica um movimento histórico determinável, mas no caso da Geografia esse movimento é de “indeterminação, de um leque de possibilidades no qual o futuro não está decidido a priori, mas dependerá em boa parte das nossas opções e práticas” (Idem: 45). Essa fase é melhor caracterizada como a de uma crise. Para muitos autores trata-se de uma crise paradigmática.

A crise paradigmática vivenciada pela Geografia, com a queda da visão tradicional e emergência da visão crítica, assentada basicamente nas teorias marxistas, gerou, por sua vez, crises, mudanças e indefinições na práxis docente.

Enquanto essas transformações se davam no meio acadêmico, as escolas e os profissionais de Geografia viviam uma profunda crise implementada pela reformulação das bases teóricas que fundamentavam o conhecimento geográfico. Os temas, o enfoque e a metodologia eram reformulados de uma só vez (Guimarães, 1995: 62).

Acresce-se, ainda, a inoperância dos discursos, tanto da Geografia Tradicional, ao desconsiderar o conhecimento humano que passasse pela subjetividade do imaginário, quanto da Geografia Marxista, ao tachar de “*alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes*” (Brasil, 1998: 22).

A crítica à inoperância do discurso geográfico refletiu-se e ainda se reflete no ensino da geografia escolar e na prática docente, ao incorporar a idéia de que

...o grande mal da geografia tradicional é ser positivista, e a geografia crítica nada mais é do que a descoberta e aplicação pelos geógrafos do “método dialético” (...). Em nome do marxismo(-leninismo), vai-se contra os ensinamentos do próprio Marx: no lugar de unir a análise e crítica do pensamento (geográfico) com a práxis que o sustentou, faz-se um exercício de escolástica – rotula-se todo o discurso geográfico tradicional de “positivista” (...) sugere-se que ele é incorreto e está em crise apenas porque não utilizou as categorias e conceitos do materialismo histórico e dialético (Vesentini, 1992: 46).

Nesse sentido, se, por um lado, a Geografia Marxista avançou, incorporando ao seu universo de estudo as dimensões subjetivas, isto é, questões singulares dos homens em sociedade, a produção material de suas condições de vida, rompendo com a visão de neutralidade da ciência, por outro lado sua ortodoxia falhou ao restringir a explicação do cotidiano e do espaço apenas às determinações econômicas, compreendidas pelo modo de produção, rotulando de alienação qualquer ato ou atitude que saísse dessa concepção.

O desenvolvimento da Geografia Marxista como caminho único para se compreender e apreender a realidade, abraçado por alguns segmentos do marxismo ortodoxo, deixou de considerar a categoria da dialética. Isto produziu, no meio escolar,

certa aversão à Geografia Tradicional, considerada alienada e alienante. No entanto, a realidade e as representações que dela se tem e se constroem, são históricas e dinâmicas e não mudam instantaneamente.

Outra concepção desconsiderada por alguns estudiosos da Geografia Crítica é a da natureza histórica e relacional do conceito. Ou seja, se o concreto é a síntese de múltiplas determinações, é nesse sentido que devemos entender a ciência geográfica, em sua concretude e historicidade.

A partir da década de 80, no interior do processo de redemocratização, foi desencadeada uma renovação curricular em vários estados e municípios do Brasil. E as novas propostas, na área da Geografia, gestadas nesse momento eram “*centradas basicamente em questões referentes a explicações econômicas*” (Brasil, 1998: 22).

Em pesquisas já realizadas podemos apreender nas Propostas Curriculares de Geografia, ainda que se apresentem como textos/documentos muito amplos, abertos, a configuração dos múltiplos e complexos saberes geográficos propostos para o ensino.

Segundo Guimarães (1995), a Geografia substituiu a preocupação de se ensinar a localizar rios, países, montanhas, etc., pela análise dos problemas sociais que afligem a sociedade, assumindo um caráter historicista, com forte determinismo econômico.

As aulas de Geografia começaram a dar grande peso à História. O espaço ficou, por bom tempo, relegado a segundo plano. Em muitas escolas eram freqüentes as queixas dos alunos, que não sabiam diferenciar os conteúdos desenvolvidos nas duas disciplinas. Isto aconteceu por causa da hegemonia historicista das teorias críticas, apropriando-se do que Marx chama de “construção da História”. A crítica feita à geografia tradicional, por seu caráter enfadonho, desinteressante e distanciado da realidade que envolve o aluno, deu origem a um enfoque excessivo dos acontecimentos históricos que explicavam a organização da sociedade e dos lugares. Ocorreu no ensino uma supervalorização do tempo em relação ao espaço... (Idem, 1995: 62).

A supervalorização do tempo em detrimento do espaço revela a indefinição epistemológica da própria ciência geográfica. Com a crise econômica dos anos 70 e o desastre do modelo estatístico e teórico norte-americano, de dominação quantitativista, surge uma forte reação entre geógrafos, classificados em geral de críticos, que procuravam reabilitar uma geografia política e social.

Esse grupo

...reunia tanto geógrafos positivistas como marxistas-leninistas, que procuravam modelos europeus para a geografia brasileira, e marxistas heterodoxos, que usavam o marxismo como método e não como doutrina (...). Esses grupos trouxeram inovações ao pensamento geográfico nacional, mas também promoveram sérias distorções. (Andrade, 1999: 12).

Dentre as características do debate acadêmico desse momento histórico da Geografia, podemos apontar um viés de abandono dos saberes tachados de positivistas/tradicionais, que passaram a ser considerados obsoletos e ultrapassados.

Nesse sentido, a(s) Geografia(s) Crítica(s), ao reabilitar(em) a geografia política e social, acaba(m) por valorizar o tempo sobre o espaço e fragmentar o estudo geográfico do espaço, com um quase abandono do físico, da natureza. Assim, a geografia física é relegada a um segundo plano, por ser considerada, naquele momento histórico, descritiva, paisagística, mnemônica, logo, tradicional e, portanto, desnecessária.

A professora Maria José narra sua experiência nesse momento histórico:

...houve aquela “revolução” e só ficou a geografia crítica... criticar é muito bom, mas a gente tem que criticar e apontar caminhos. Se a gente só critica, critica e não aponta caminhos, o que acontece com a Geografia? A Geografia estava ficando misturada com tantos conteúdos, que a gente já não sabia o que era Geografia e o que era outros conteúdos... A Geografia física estava fazendo falta, porque o aluno estava esquecendo de se situar no espaço (...) de saber onde ele mora, onde é a casa dele, a posição em que ele mora, o continente em que ele mora... É através da Geografia física que você vai situar o aluno no espaço que ele está trabalhando, para ele não ficar solto, porque senão a Geografia vai ficar solta. Se você entrar numa sala com a Geografia solta, você não amarra os fatos e, se você não amarrar, o aluno também não te entende... (Maria José, 2000).

A narrativa da professora Silma também revela a sua percepção sobre um certo “abandono” da Geografia física por parte dos professores, bem como a sua preocupação em resgatar e valorizar essa área do conhecimento geográfico.

É importante se trabalhar o espaço social, começando pelo espaço social do aluno, mas ampliando isso ao nível de Brasil e de mundo, de acordo com a série e o lado físico também. A gente percebe é que o lado físico, a natureza, tem sido deixado um pouco de lado... o aluno vivencia isso, no seu dia-a-dia. Por exemplo, como não trabalhar clima, se no dia-a-dia o aluno está vivenciando os diferentes tipos de tempo, tudo relacionado, né? (Silma, 2000).

O professor Lindomar, ao ser questionado sobre os aspectos da geografia escolar que ele julga fundamentais para a formação do educando, revela, em sua narrativa, a preocupação de se superar a dicotomia Geografia Humana x Geografia Física, criada/aumentada, com a crise paradigmática.

A Geografia é muito importante, principalmente quando entendida como uma ciência da natureza e das relações sociais (...) nós estamos na natureza. Então é muito importante, na Geografia, essa interação homem/natureza. Eu acho que, desde que o aluno, ou o ser humano, entenda que ele tem que preservar a natureza, não degradá-la, ele vai estar mexendo com toda uma estrutura, no caso, seria as relações do homem sobre a natureza. Essas relações sociais todas e essa interação é muito importante para o ser humano, para nós, que também somos natureza (Lindomar, 2000).

Assim, o próprio processo de emergência e implementação da(s) Geografia(s) Crítica(s), no âmbito escolar, revelou, em sua dinamicidade, uma pluralidade de concepções, de possibilidades de trabalho, de saberes, rompendo com a unidade anteriormente “garantida” e até mesmo imposta.

Essa visão plural do discurso crítico incorporada pela Geografia renovada foi, paulatinamente, sendo evidenciada e fortalecida nas práticas escolares

com os percalços do socialismo real, com a barbárie do stalinismo, com o florescer de novos movimentos sociais – como as lutas das mulheres, dos jovens, das minorias étnicas e sexuais, etc. – que exigiram novos discursos críticos na medida em que não eram compreendidos no discurso marxista ortodoxo a não ser enquanto “contradições secundárias” a ser sanadas pela “socialização das forças produtivas”, dentro da visão mecânica do economicismo (Vesentini, 1995: 171).

Nesse sentido, a mudança de paradigmas na Geografia não se caracterizou por uma transição tranqüila e sim pelo estabelecimento de uma certa crise, tanto na produção acadêmica como no ensino Fundamental e Médio.

Acresce-se, ainda, o fato de que o pensamento crítico vive, neste início de século XXI, conforme Vesentini (1999), uma “crise de idéias”, acentuada pela crise do mundo socialista, bem como pelo avanço da chamada “Terceira Revolução Industrial”.

O final do século XX e início do século XXI são marcados pelo avanço da informatização, da robótica, das telecomunicações, da indústria de novos materiais, da biotecnologia, da globalização, a aceleração de informações, etc., o que requer a busca de novas estratégias, de novas formas de luta e de reivindicação, no sentido de ampliar o espaço democrático e de justiça social. Tornou-se, portanto, necessária uma revisão, uma reflexão e mesmo uma flexibilização quanto aos pressupostos teóricos, em busca de alternativas que proponham avanços nas lutas sociais, em particular pela educação, para que possamos nos *“atentar para as contradições e potenciais de mudanças positivas do próprio sistema, afinal de contas, é condição indispensável para nele se atuar de forma eficaz”*. (Vesentini, 1999: 19).

O atual estágio do capitalismo tem exigido a constituição de um mercado com força de trabalho cada vez mais qualificada, mais escolarizada. Conforme Vesentini (1999), pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Europa Ocidental revelam que, na atual década, mais da metade dos novos empregos oferecidos pelas economias desenvolvidas exigem, no mínimo, cursos de formação universitária. Nessa direção, considerando que a escolarização é um interesse e uma necessidade do capitalismo, ela pode ser vista como instrumento de sua reprodução e, ao mesmo tempo, dialeticamente, dependendo da prática e postura de seus agentes, também instrumento de libertação.

Nesse sentido, vislumbram-se inúmeras possibilidades de contribuição da geografia escolar, considerada não apenas em seu objeto de estudo, seja na linha tradicional do “A Terra e o homem”, seja na direção do marxismo ortodoxo do “tudo ou nada”, mas que busque uma reconstrução permanente dos saberes, uma vez que neste início de século

...é extremamente importante, muito mais que no passado, que haja no sistema escolar uma(s) disciplina(s) voltada(s) para levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até a planetária, dos problemas ambientais até os econômico-culturais (Vesentini, 1999: 22).

Levar o educando a compreender o mundo em que vive significa considerar toda a dinamicidade e pluralidade de concepções de vida, de educação e de mundo e, nesse sentido, o educador, o professor de uma maneira geral e o de Geografia de forma específica, deve trabalhar de forma a romper com atitudes autoritárias, sejam de “direita”, sejam da “velha esquerda”, ou mesmo romper com noções de “verdades únicas e absolutas”, sejam elas tradicionais ou críticas, considerando que

...ser um verdadeiro educador, preocupado com a conquista da cidadania, é contribuir para o crescimento (no sentido amplo do termo: intelectual, cognitivo, afetivo...) do educando, para a sua autonomia, criatividade e senso crítico. Mesmo que isso contrarie certas “verdades” estabelecidas para o educador, pois o principal papel de uma boa educação não é formar discípulos que repitam ou reproduzam noções ou opções dos mestres e sim formar mentes criativas que pensem o novo, que contrariem todas as formas de pensamento estereotipado, inclusive aquelas voltadas para o lado do “bem” ou da “utopia”. (Vesentini, 1999: 24-5).

Assim, para mapear a Geografia escolar, não basta analisar as identidades e saberes dos docentes, mister se faz refletir sobre as práticas dos professores, que é/são o(s) momento(s) de materialização/construção/(re)construção daqueles. Esse é o desafio do próximo capítulo.

CAPÍTULO III

SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS: A BUSCA DA FORMAÇÃO DA/ PARA A CIDADANIA

Devemos nos preparar para estabelecer os alicerces de um espaço verdadeiramente humano, de um espaço que possa unir os homens para e por seu trabalho, mas não para em seguida dividi-los em classes, em exploradores e explorados; um espaço matéria-inerte que seja trabalhado pelo homem mas não se volte contra ele; um espaço Natureza aberta à contemplação direta dos seres humanos e não um fetiche; um espaço instrumento de reprodução da vida, e não uma mercadoria trabalhada por outra mercadoria, o homem fetichizado..

Milton Santos

O caminho percorrido na presente pesquisa, buscando mapear a Geografia Escolar, apontou, conforme vimos no primeiro capítulo, para a necessidade de voltar nosso olhar para a internalidade do processo educativo, centrando nossa atenção no “fazer do professor”, na sua prática cotidiana. Para tanto, necessário se fez, num primeiro momento, refletir sobre o processo identitário do docente, quando constatamos que ele é complexo, composto e dinâmico (Nóvoa, 1992, 1995; Lacerda, 1996; Fontana, 2000; Moita, 1992).

Na dinamicidade do processo de constituição identitária docente é possível, conforme Gauthier (1998), elencar os diferentes saberes que constituem o repertório necessário a uma prática consciente e profissional. Esses saberes estão intimamente interligados, influenciando-se e sendo influenciados mutuamente, num processo de constante e permanente retroalimentação.

Assim, no segundo capítulo, buscamos captar o processo de construção e mobilização do saber geográfico escolar, tomando como ponto de partida o saber geográfico douto, epistêmico, sábio para, em seguida, tratar da transposição didática de tais saberes em saberes escolares – matéria-prima do labor docente.

No entanto, em consonância com a concepção de que os saberes da docência não podem ser tomados de forma estanque e linear, sentimos a necessidade de desenvolver uma reflexão sobre a prática docente, que é o “*locus*” privilegiado de convergência de todos os saberes, na busca, em última análise, por uma educação de qualidade e significativa, rumo à formação de sujeitos conscientes, críticos e cidadãos.

A Geografia, por ser uma área do conhecimento que se preocupa com o estudo do espaço, tem importante papel a cumprir na formação da cidadania dos alunos, uma vez que formar cidadãos implica ensinar a ler, entender, representar e se localizar no espaço em que se vive.

Assim, para mapear a Geografia escolar, na busca de referenciais de uma educação geográfica que participe da construção da cidadania, fizemos a opção por estabelecer um diálogo entre a prática docente, expressa nas narrativas dos nossos colaboradores, e a Geografia escolar proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental do município de Uberlândia-MG.

**A Geografia
Escolar e a
formação para
a Cidadania**

O termo cidadania tem sido amplamente discutido não só em seu aspecto jurídico ou constitucional, que pressupõe a existência de um rol de direitos e deveres dos seres humanos em relação a si

mesmos e à sociedade, de uma maneira geral, como também no que se refere à “*questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, assim como a de sua relação com o poder político*” (Canivez, 1991: 15).

No seu aspecto jurídico-constitucional, a cidadania está diretamente relacionada a um determinado Estado, atribuindo ao indivíduo, conforme Canivez (1991), um *status* jurídico, que depende das leis próprias do Estado, concebido como uma forma de organização social.

Conforme Vlach (2001), a cidadania, por ser indissociável da vivência de direitos e deveres, está diretamente relacionada à questão democrática, e, portanto, mais do que a conquista de um conjunto de direitos e deveres, ela significa a obtenção da autonomia de um sujeito político, consciente, crítico.

No entanto, vários estudiosos têm alertado para um certo esvaziamento e/ou mesmo banalização do conceito de cidadania. Muitas vezes é vista de uma perspectiva reducionista. Por consequência, é atribuído ao indivíduo um *status* de “infracadão”, pois na sociedade moderna, cujos valores são, conforme Canivez (1991: 17), “o trabalho e a eficácia” e o “progresso das técnicas e das ciências”, aos indivíduos cabem os papéis de trabalhador, de produtor e de consumidor, em substituição ao papel de cidadão pleno.

Cabe aqui registrar o alerta que nos faz Milton Santos sobre o papel da educação para a formação da cidadania.

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. (Santos, 1998: 126)

Em estudo sobre a Geografia e a construção da cidadania, Damiani (1999) afirma que

A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidadania configuram um antagonismo a considerar. (p.50)

Nesta perspectiva, o espaço é concebido para além do seu caráter puramente “geométrico”, passando-se a atribuir-lhe o aspecto de espacialidade, de espaço social, produzido e reproduzido socialmente, considerado produto e também produtor de relações sociais.

Dessa forma, se a cidadania implica vivência de direitos e deveres dos seres humanos em relação a si mesmos, à sociedade e ao meio em geral, e se essa vivência é passível de ser localizada, territorializada, à Geografia, como ciência social e saber escolar, cabe importante papel na formação do cidadão.

Formar o aluno cidadão não significa domesticá-lo, instruindo-o a cumprir seus deveres e a elencar os seus direitos. É necessário ir além, é necessário formar a criticidade do aluno sujeito, capaz de fazer uma análise da realidade que o cerca, dos lugares da experiência, não só reduzindo a experiência aos lugares e tempos próximos, como também correlacionando-a aos outros espaços e tempos¹².

Assim, o estudo do território, da paisagem, do lugar, buscando a “*transformação do espaço geométrico em espaço social, na prática social, ou socioespacial, decifrando a geometrização do espaço...*” (Damiani, 1999: 58), possibilita a materialização de toda a potencialidade da Geografia para a formação de alunos críticos, conscientes, reflexivos e cidadãos.

A transformação do espaço geométrico em espaço social ocorre a partir do decifrar das redes de relações que se estabelecem em determinados espaços. Os temas transversais sugeridos nos PCN: a ética, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a saúde, o trabalho e o consumo, a educação sexual (Brasil, 1998), constituem saberes e

¹² Sobre esse assunto ver: “Uma outra relação com o tempo e o espaço”. Trecho do Capítulo II (Os objetivos de uma prática da história-geografia a serviço dos jovens) do livro *Histoire partout géographie tout le temps*. ICEM – Pédagogie Freinet. Ed. Syros, Paris, 1984. Traduzido por Circe Maria Fernandes Bittencourt e revisto por Lineu Montebello. Publicado na Revista Orientação. São Paulo: USP, n. 8, 1988.

espaços potencializadores de discussões e reflexões que contribuem para a construção da noção de cidadania, pois facilitam o processo de compreensão das relações horizontais e verticais que são estabelecidas na sociedade.

É pertinente considerar que a cidadania se manifesta e se materializa em diferentes dimensões. Certos atos e atitudes desenvolvidos por alguns professores como corriqueiros e sem importância, podem ser expressão de práticas cidadãs. A alfabetização cartográfica, por exemplo, principalmente a de adultos, é prova de obtenção da cidadania. Um adulto que não sabe ler, localizar-se ou locomover-se em determinado espaço vê na leitura e interpretação cartográfica a materialização de sua cidadania.

As possibilidades de contribuição da Geografia escolar para a construção da cidadania são inúmeras. No entanto, é pertinente considerar a advertência de Damiani, no sentido de que a Geografia escolar

tem um papel fundamental como ciência do espaço, se não se imaginar soberana, única a lidar com o tema e se envolver uma proposta filosófica, ampla, na qual trabalhe no limite do que lhe é residual, passando de um conhecimento fragmentário para um conhecimento total. Ela terá que viver o limite de sua anulação como disciplina isolada, institucionalizada, sem jamais desperdiçar o conhecimento adquirido ao longo de sua consolidação científica (1999: 53).

A autora aponta para a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, na busca de um trabalho interdisciplinar que, portanto, abale a rigidez da descrição conteudística, por meio da incorporação, nas aulas e nos debates, de assuntos e temas de interesse dos alunos.

Entretanto, considerando que a Geografia escolar têm como fio condutor e, até certo ponto, como parâmetro de unidade entre as diferentes instituições e diversos docentes os Parâmetros Curriculares Nacionais, no âmbito da federação, assim como a

Proposta Curricular de Geografia – Ensino Fundamental do município de Uberlândia-MG, no âmbito local, justifica-se, no presente estudo, uma reflexão sobre tais documentos, buscando neles contribuições/sugestões para o trabalho docente, rumo à cidadania discente.

A grande meta implícita/explicita dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a constante busca de um ensino para a conquista da cidadania. Nesse contexto, sendo a Geografia uma área do conhecimento “*comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e possível de transformações*” (Brasil, 1998: 26), a ela é atribuído um importante papel na (in)formação dos alunos, buscando situá-los no conjunto de interações entre sociedade e natureza.

Nesse sentido, para tornar o mundo compreensível, a Geografia escolar estuda as relações entre o processo histórico das sociedades humanas e o funcionamento da natureza. Esse estudo requer o trabalho com noções de espaço e tempo, o que implica romper com o estudo meramente descritivo das paisagens, atribuindo-lhe um caráter de historicidade, de construção/reconstrução permanente do/pelo homem, na busca de sua subsistência, de acordo com sua cultura, com sua história, com sua forma de vida.

Partindo dessa concepção, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem, como categorias a serem trabalhadas no Ensino Fundamental, os conceitos de território, paisagem e lugar, como desdobramento de seu objeto central de estudo, que é o espaço.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (terceiro e quarto ciclos), explicitam, como definições das categorias a serem trabalhadas:

Território

Na geopolítica o território é o espaço nacional ou a área controlada por um Estado-nacional; é um conceito político que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à

organização da sociedade e suas interações com as paisagens (Brasil, 1998: 27)

Paisagem

É definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho! (Idem: 28).

Lugar

...a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre homem e mundo. (Ibidem: 29)

É possível depreender, nos conceitos geográficos abordados pelos PCN, a preocupação de desenvolver no aluno a percepção de que ele é sujeito no conjunto das relações da sociedade com a natureza e que, como tal, suas ações individuais e/ou coletivas, repercutem direta ou indiretamente na sociedade.

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia visam romper com a tradicional maneira de se ensinar Geografia, de forma descritiva e mnemônica. O texto sugere um ensino que parta da realidade próxima do aluno, que valorize sua experiência, possibilitando-lhe desenvolver a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, bem como de compreender a relação sociedade/natureza. Assim, segundo os PCN, o aluno perceberá que a Geografia faz parte de seu cotidiano.

As experiências pedagógicas, no entanto, revelam a necessidade de não se deixar cair na armadilha de, ao tomar como ponto de partida para o estudo da Geografia escolar o espaço vivido pelos alunos, conceber tal espaço de forma hierárquica e rígida do nível local ao mundial. Os meios de comunicação, a televisão, os computadores

permitem, cada vez mais, que os alunos interajam, ao vivo, com diferentes lugares do mundo, fazendo com que nem sempre o espaço vivido pelo aluno seja o real imediato, pois “*são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, sobre os quais são capazes de pensar*” (Brasil, 1998: 30).

O local e o global formam uma totalidade indissolúvel e,

Para realmente trabalhar e valorizar o imaginário do aluno, não se pode encarcerá-lo à idéia de que seu espaço esteja limitado apenas à sua paisagem imediata. Pela mídia, o aluno acaba incorporando ao seu cotidiano paisagens e vivências de outras localidades. No ensino fundamental, é essencial que se aprofundem as mediações de seu lugar com o mundo, percebendo como o local e o global interagem. (Idem: 31)

Ao sugerir que o estudo da Geografia escolar parta da realidade próxima do aluno, mas que os conteúdos sejam enfocados numa escala local/global, numa perspectiva dialética, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental¹³ também sugerem que esse estudo ocorra por meio de grandes eixos temáticos e dos temas transversais.

O trabalho com eixos temáticos oferece grande plasticidade no tratamento e seleção de conteúdos, o que possibilita romper com a rigidez conteudista historicamente atribuída à Geografia. Por isso, o professor, a partir dos diferentes eixos temáticos propostos, numa perspectiva de flexibilização, poderá optar pelos temas e conteúdos de interesse dos alunos e/ou temas emergentes no social.

A viabilização do estudo dos temas transversais é proposta numa perspectiva interdisciplinar. Ora, considerar a realidade do aluno é percebê-la como dinâmica, como

¹³ Devido à necessidade de delimitação de nosso objeto de estudo, cujo universo de investigação se restringe aos professores de Geografia das séries finais do Ensino Fundamental do município de Uberlândia-MG, a ênfase de nossa análise, no caso em tela, prende-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia do Terceiro e Quarto Ciclos, que correspondem exatamente à seriação final desse nível de ensino, ou seja, da 5ª à 8ª séries.

a síntese de múltiplas determinações e, nesse sentido, seu estudo também não pode se restringir a uma única disciplina e/ou área de conhecimento, de forma estanque e linear.

Segundo o texto dos PCN, a Geografia escolar “*nasce de uma visão de Geografia fundamentada no princípio de sua unidade, em que Geografia física e humana interagem reciprocamente*”. Nestes termos, em coerência com a flexibilização proposta, os PCN “*não representam um programa de curso (...) representam subsídios teóricos que devem ser entendidos como ponto de partida, e não de chegada*” (Brasil, 1998: 37).

As quatro grandes intenções dos eixos temáticos propostos nos PCN trazem implícitas a constante preocupação de contribuir para a formação cidadã do educando. A primeira intenção visa, por meio do estudo da Geografia, trabalhar uma melhor compreensão da realidade. A segunda, busca o entendimento do mundo em sua diversidade, responsável, por sua vez, pela produção de diversificadas paisagens, lugares e territórios. A terceira grande intenção objetiva proporcionar ao aluno apropriar-se do conhecimento geográfico, buscando compreender e explicar sua própria vida. A quarta intenção perpassa as demais e pressupõe que “*o conjunto dos temas que compõem os eixos expressem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais*” (Idem: 37).

Como forma de superar as limitações e até impossibilidades de qualquer área do conhecimento para explicar a ampla e dinâmica realidade, os PCN de Geografia sugerem uma prática didática e pedagógica interdisciplinar; e, como meio facilitador de tal prática, a adoção de temas transversais.

Como a própria nomenclatura da palavra transversal sugere, esses temas são concebidos, não como conteúdos específicos a serem trabalhados em determinados momentos e/ou séries do ensino, e, sim, de maneira a atravessar, perpendicularmente os

conteúdos selecionados, servindo de elo de ligação entre um eixo e outro, entre as diferentes áreas do conhecimento, assim como entre os saberes “doutos” e os saberes tidos como de “senso comum”.

Nessa perspectiva, os temas transversais possibilitam a interface tanto com os conteúdos da Geografia, quanto com os das demais áreas. Portanto, os PCN sugerem, como meta a ser alcançada, para que os temas transversais integrem o planejamento dos professores das diferentes áreas, a organização de “*projetos que permitam a articulação das questões sociais em torno dos conteúdos específicos de cada área*” (Brasil, 1998: 42)

Como as questões sociais fazem parte do próprio objeto de estudo da Geografia, os PCN explicitam como norteadores dos temas transversais, dentre as questões sociais a serem incorporadas pela área na busca de uma educação para a cidadania, dois critérios, quais sejam: a urgência social e a abrangência nacional. E, considerando os dois critérios, os PCN sugerem os seguintes temas: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Cada um dos temas transversais elencados pode fornecer subsídios e requer um estudo reflexivo e aprofundado em torno das possibilidades e perspectivas de contribuições da Geografia. No entanto, considerando o nosso objeto de estudo, bem como a necessidade de delimitação do campo de pesquisa, vejamos nas longas citações a seguir as interfaces propostas.

Ética

A Geografia trabalha com as desigualdades espaciais, procurando mostrar que são produtos de decisões, acordos, sucessos e fracassos nem sempre pacíficos dentro de uma sociedade. Ao propor uma forma de abordagem em que se valoriza a cultura e o ambiente, é possível trabalhar Geografia e Ética. (Brasil, 1998: 43)

Pluralidade Cultural

Este tema compartilha muitas relações com os conteúdos de Geografia. (...) a caracterização dos espaços dos diferentes segmentos culturais que marcam a população brasileira, até os estudos de como as paisagens, lugares e regiões brasileiras expressam essas diferenças. (...) os eixos que tratam da formação socioespacial do campo e da cidade são aqueles em que o professor poderá com maior profundidade tratar os conteúdos propostos no documento da Pluralidade, tais como o espaço e pluralidade, tempo e pluralidade. (...) o eixo temático de Geografia que trata da conquista do lugar como conquista da cidadania permite o tratamento da Pluralidade Cultural na formação do Brasil... (Brasil, 1998: 43-4)

Orientação Sexual

Como instituição formadora de cidadãos, a escola não pode reafirmar os preconceitos em relação à capacidade de aprendizagem de alunos de diferentes sexos (...) os conteúdos geográficos permitem a construção de um instrumental fundamental para a compreensão e análise de uma dimensão macrossocial das questões relativas à sexualidade e suas relações com o trabalho. (Idem: 45)

Meio Ambiente

[é possível] ao tratar da formação socioespacial, das novas territorialidades e temporalidades do mundo, abordar-se de forma ampla os processos que geram uma determinada ocupação do solo, as demandas por recursos naturais, o crescimento populacional e a urbanização, entre outros. (...) A proposta de Geografia para estudo das questões ambientais favorece uma visão clara dos problemas de ordem local, regional e global, ajudando a sua compreensão e explicação, fornecendo elementos para a tomada de decisões e permitindo intervenções necessárias. (Ibidem: 46)

Saúde

Em Geografia, o estudo dos dados [de saúde] pode ser cruzado com os temas relativos às desigualdades regionais, de distribuição de renda. Pode ser abordado ainda quando se tratar do tema cidade e campo, discutindo os modelos agrícolas e a fome. Além de permitir a compreensão das questões sociais relacionadas aos problemas de saúde, os estudos geográficos relacionados a esse tema também favorecem o estabelecimento de comparações e previsões que contribuem para o autoconhecimento, favorecendo o autocuidado. (Ibidem: 47)

Trabalho e Consumo

O trabalho deve ser discutido com os estudantes como uma das formas de expressão humana de suas relações com a natureza. Valorizar o trabalho como forma de expressão humana, das diferentes culturas e etnias em seus modo de viver, pensar, portanto, o trabalho como presença histórica do pensar e fazer humanos (...) analisar como o trabalho acontece nas relações sociais, portanto, criticando as formas de exploração, tornando compreensíveis as questões políticas e econômicas que criam desigualdades entre os homens (...) discutir a sociedade consumista... (Brasil, 1998: 48)

Depreendem-se dessas interfaces as possibilidades de abordagens multiculturais, numa perspectiva cidadã, enfocando os diferentes espaços como o das relações sociais, das diversidades culturais, o espaço do corpo, das produções de trabalho e de consumo e, na rede de tais espaços, a (re)construção da espacialidade.

Também a Proposta Curricular de Geografia do Ensino Fundamental para o município de Uberlândia-MG, construída no interior do movimento de renovação curricular para o ensino de Geografia, traz, como os PCN, implícita e explicitamente a preocupação com a formação da cidadania de seus alunos.

A referida Proposta Curricular é fruto de um projeto coletivo, que envolveu, em seu processo de elaboração, professores de Geografia atuantes na rede municipal do Ensino Fundamental de Uberlândia, sob coordenação didático-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e assessoria do Professor Ms. Ireneu Antônio Siegler, do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (Borges e outros, 1998).

Na parte introdutória, o texto afirma que a PCG¹⁴ foi elaborada apoiando-se nos pressupostos teórico-metodológicos de uma Pedagogia Crítica, com a adoção de “*uma linha transformadora de educação fundamentada numa concepção histórico-crítica,*

¹⁴ A partir deste momento, utilizar-se-á a expressão PCG para referir-se à Proposta Curricular de Geografia – Ensino Fundamental, do município de Uberlândia-MG, forma como é chamada pelos professores da rede.

tendo como suporte a crença de que o conhecimento é construído no interior do indivíduo e não transmitido do exterior para o interior” (Uberlândia, 1998: 7).

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, também a PCG não elenca os conteúdos a serem trabalhados nas respectivas séries do Ensino Fundamental de forma rígida e inflexível. A sugestão de conteúdos é apresentada na forma de temas e subtemas, tendo por ponto de partida o local, a realidade próxima, o espaço de vivência do aluno.

De acordo com a PCG, é necessário que seja repensado o conceito de espaço geográfico, tomando-o para além da expressão de ordem natural, mas também como projeção da ação humana, da cultura presente em uma sociedade.

Por entender que a Geografia é uma importante área do conhecimento, responsável pela preparação de um cidadão crítico e consciente, capaz de perceber-se como um agente social, a PCG explicita que, por acreditar

...numa concepção do ensino de Geografia, em que a produção e a organização do espaço geográfico são tratadas a partir das relações sociais de produção, historicamente determinadas, opta-se por uma Geografia que desvele a realidade: uma Geografia que conceba o espaço geográfico como sendo um espaço social, produzido e reconstruído pela sociedade humana, com vistas a nele se realizar e se reproduzir; que busque o desenvolvimento do senso crítico do aluno e a importante compreensão do seu papel histórico na sociedade. (Uberlândia, 1998: 57)

A PCG traz nos “Princípios que orientam da Proposta”, de forma bastante explícita, a constante preocupação com a formação da cidadania dos estudantes. A escola é concebida como o espaço que tem a função de possibilitar aos alunos, com orientação do professor, o desenvolvimento da capacidade de pensar, de criar, de sonhar, de produzir conhecimento. O aluno é concebido como “*o sujeito de todo o processo de produção do conhecimento que se inicia no seu saber vivido e culmina com*

o compartilhar do saber produzido, na formação de uma consciência crítica para exercer a cidadania”. (Uberlândia, 1998: 71)

A PCG defende, ainda, que mais importante do que o repasse quantitativo de informações, é o trabalho consciente, crítico e qualitativo dos saberes que desenvolve no aluno a capacidade de pensar a realidade e produzir o conhecimento.

Segundo a Proposta,

O espaço da sala de aula não é só da Geografia, como também não é só de nenhuma outra disciplina: lidamos com seres humanos, com suas realidades e anseios, com realidade e anseios diferentes dos nossos. O ambiente da sala de aula deve se tornar o espaço da produção do conhecimento, da criatividade e da competência. Espaço de formação do cidadão com liberdade, responsabilidade e respeito. Espaço da democracia. (Idem: 72)

O ensino da Geografia é concebido como instrumento de compreensão da realidade do espaço social e ambiental. A construção do conhecimento deve partir da realidade do aluno, sujeito do processo, e o conteúdo é uma ponte para se aprender a pensar.

A PCG, que é fruto de um trabalho coletivo, foi concebida e organizada em quatro grandes momentos, com os seguintes objetivos: primeiro, “*resgate do saber anterior do aluno: percepções e vivências dos alunos sobre o tema de estudo*”; segundo, “*problematização do saber espacial do aluno nos seus aspectos sociais (políticos, econômicos e culturais) e ambientais. As diversas formas de se perceber o assunto. Pesquisa de respostas para as dúvidas e para os questionamentos elaborados no primeiro momento*”. O terceiro momento é o da “*sistematização do saber acumulado no segundo momento e produção de novos enfoques ou de novo conhecimento pelos alunos. Organização das respostas e produção de materiais*”. O

quarto momento visa à “*divulgação e socialização do conhecimento acumulado e dos materiais produzidos pelos alunos no terceiro momento*”.

Em todos os momentos está evidenciada a concepção de ensino da Geografia escolar referenciada na realidade do aluno. As ações pedagógicas não estão centradas na pura assimilação do conteúdo transmitido, mas no desenvolvimento da capacidade de pensar a realidade e produzir o conhecimento.

Portanto, os saberes geográficos escolares, os objetivos e as práticas prescritas, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto na Proposta Curricular de Geografia – Ensino Fundamental do município de Uberlândia-MG, revelam explícita e implicitamente o caráter e o papel formativo da Geografia escolar no atual contexto social e educacional. O caráter democrático, a autonomia do trabalho docente – que é uma prática cidadã -, os temas e as metodologias vislumbram outras tantas possibilidades de construção de práticas pedagógicas que possibilitam a permanente (re)construção das representações que os docentes têm do ensino, da educação, da escola, da vida, da cidadania. A seguir, procurarei contribuir para este processo, produzindo uma reflexão sobre as representações e práticas dos professores.

Cidadania nas representações e nas práticas dos professores

A Geografia escolar tem como objeto e temas conceitos, tais como território, paisagem, lugar e espaço. No processo de aquisição de tais conceitos é possível fornecer aos alunos elementos formativos

para que se situem no tempo e no espaço, numa perspectiva de que o espaço não seja concebido apenas como geométrico, como uma extensão física de um dado território qualquer, mas como um espaço social, fruto das diversas relações sociais ali estabelecidas. Relações sociais das quais ele, o aluno, é parte integrante, portanto, também é sujeito/cidadão dessas mesmas relações.

Para Lacoste (1988), a Geografia não é apenas mais uma disciplina escolar e universitária, com o simples papel de fornecer elementos de uma descrição do mundo, de forma desinteressada, solta e acrítica. Isso implica “*tomar a tarefa do estudo do espaço geográfico, para uma maior compreensão dos processos sociais gerais das formações econômico-sociais contemporâneas...*” (Moreira, 1982: 34), atribuindo ao espaço geográfico um caráter de espacialidade e concebendo-o como fruto da produção humana, que, ao produzir sua subsistência, automaticamente o produz.

Moreira (1982) apresenta contribuição para repensar o espaço geográfico em seu caráter de espacialidade, em que é possível detectar claramente os grandes desafios e possibilidades postos à Geografia escolar na formação da cidadania de seus alunos.

...afirmamos que espaço é história, estatuto epistemológico sobre o qual a geografia deve erigir-se como ciência, se pretende prestar-se a alguma utilidade na prática da transformação social. E tal noção reside não na mera constatação de que a história desenrola-se no espaço geográfico, mas, antes de tudo, de que o espaço geográfico é parte fundamental do processo de produção social e do mecanismo de controle da sociedade. Conseqüentemente, afirmamos também que o espaço geográfico tem uma natureza social... (Idem: 35)

Conceber o espaço geográfico como um processo histórico, portanto de construção do espaço do/pelo homem, significa romper com a análise meramente descritiva, durante muito tempo atribuída à Geografia, concedendo-lhe um importante papel na análise e formação de consciência crítica do educando.

A narrativa da professora Márcia nos fala de sua tentativa de superar, no fazer pedagógico cotidiano, a concepção de que ao aluno, principalmente da classe social menos favorecida, cabe o papel de calar, ouvir, cruzar os braços e aceitar a realidade contraditória em que vive como natural, como imutável.

Eu acho que o importante é contribuir para que o aluno possa perceber a realidade dele... conseguir fazer uma leitura do mundo. Essa não é uma tarefa fácil, porque nós não temos uma escola que prepara o aluno para consultar, para ouvir, analisar, refletir e falar sobre as coisas da vida.

Os alunos têm dificuldades para dar a opinião deles e isso se agrava mais nas periferias, onde os alunos são mais reprimidos e muitas vezes não são vistos como pessoas... O educador tem que pensar nisso... O que eu acho verdadeiramente importante não é nem o conteúdo em si. É bobagem o professor ficar centrado só no conteúdo, porque o conteúdo é apenas uma parte pequena de uma história imensa que é o ser humano. (Márcia, 2000)

A professora preocupa-se com uma educação cidadã, voltada para os valores humanos, para o repensar do espaço educacional. A concepção pedagógica está evidente: “refletir sobre a realidade em que vive o aluno”. Ajudá-lo a se posicionar criticamente, a se sentir sujeito ativo do processo educacional é uma constante na narrativa da referida educadora.

A professora Márcia nos fala da contribuição da Geografia escolar, não só pelo seu conteúdo, mas pelo trabalho no processo de construção dos conteúdos. Se a Geografia estuda o espaço geográfico e se este é fruto da interação homem-meio, na construção de sua sobrevivência, pode-se considerar a escola, a sala de aula como o espaço mediado pelas relações professor/aluno, aluno/aluno.

Se as relações sociais que são estabelecidas no espaço da escola vão definir o tipo de espacialidade ali construída, e se essas relações são diferentes de um professor para outro, o aluno poderá perceber que o espaço gestado por aquelas relações também será diferente. Quando se mantêm relações amistosas e democráticas com o professor, o espaço da hora/aula daquele professor é mais agradável do que aquele que se gesta com professor/alunos menos amistosos.

O espaço geométrico é o mesmo: a sala de aula. Mas o espaço geográfico é diferente: a aula de Geografia, a aula de Português, a aula de Matemática, etc. Cabe, portanto, ao professor – não só, mas principalmente o de Geografia -, buscar evidenciar essa construção de espacialidade, que é feita no cotidiano, nas relações interpessoais, assentadas em um espaço físico determinado.

Na narrativa da professora Lucemeire há também uma preocupação com a preparação de alunos críticos e cidadãos. Ela defende uma prática docente que parta da concreticidade do educando, subsidiando-o a analisar e relacionar os fatos e acontecimentos, de maneira a fazer uma leitura consciente da realidade em que vive e, o que talvez seja o mais importante, para que ele se sinta parte integrante dessa realidade.

Ao ser questionada sobre o que julga fundamental para a formação do educando na Geografia escolar, a professora Lucemeire afirma:

Eu creio que o mais importante seria ele saber fazer uma leitura da realidade em que vive (...) relacionar questões principalmente sociais, econômicas e políticas. (Lucemeire, 2000)

A narrativa da professora Lucemeire revela que a sua concepção de educadora ultrapassa a simples tarefa de repassar informações. Segundo ela, na Geografia escolar todos os conteúdos são importantes. Considera que no mundo contemporâneo ocorre uma aceleração no desenvolvimento dos meios de comunicação e de produção de novos saberes e que isto exigirá uma constante e permanente busca de atualização. Essa constante busca leva à necessidade de se formar um “aprendiz permanente”.

Nessa direção, conclui-se que uma prática docente crítica e consciente é extremamente importante e necessária, pois trabalhar a docência partindo da realidade do aluno significa considerar a dinamicidade dessa realidade, em que as informações e os saberes se tornam rapidamente obsoletos, sendo, pois, necessária uma constante busca por novas informações, bem como pela (trans)formação de saberes.

Segundo a professora, na Geografia escolar

...todos os conteúdos são importantes, porque eles vão dar uma visão do mundo que a pessoa vive, mas eu acredito que o mais importante são os pressupostos metodológicos e até teóricos do próprio professor, porque o conteúdo deve ser flexível, de acordo com a maturidade da criança, do educando (...) O importante é subsidiar o aluno para que ele saiba buscar informações, que ele saiba que não é interessante saber de cor

algumas informações, mas sim que ele saiba onde e como ele pode buscá-las, caso necessário. (Lucemeire, 2000).

Uma idéia comum, compartilhada nas narrativas de todos os colaboradores, em consonância com o próprio documento da Proposta Curricular de Geografia do Município de Uberlândia, é a necessidade de trabalhar a Geografia escolar partindo da realidade próxima do aluno, conforme trechos abaixo:

*Dentro da Geografia todo conteúdo é importante, dependendo, é claro, da maneira como ele é trabalhado. Se for trabalhado um assunto muito fora da **realidade da criança**, fica mais difícil para ela acompanhar... (Silma, 2000)*

*Deve-se partir da **realidade do aluno** (...) o professor não está em sala de aula simplesmente para dar um conteúdo pronto, acabado e distante do aluno; e depois cobrar aquilo. Aprender Geografia não é só isso (...) o aluno tem que ser um SER educado para poder aprender. (Lindomar, 2000).*

*O ensino da Geografia, de qualquer conteúdo, deve partir da **realidade próxima do aluno**. Eu, por exemplo, jamais ponho minhas idéias políticas para os alunos, eu ensino o aluno a pensar politicamente, a ter suas próprias idéias... A Geografia é isso. Ela te dá um campo, te dá um leque para você discutir, para formar um cidadão crítico, pensante, analisador, questionador, vendo **sua realidade**... (Maria José, 2000).*

O pressuposto é: o ensino de Geografia deve ser contextualizado histórica, cultural e espacialmente. Isto requer do professor o tratamento da complexidade, da diversidade social, cultural e política.

Cabe ao professor um importante e desafiador papel nesse processo, pois, em geral, na escola pública, especialmente, as turmas são heterogêneas, os alunos possuem diferentes visões, dentro de um contexto cultural repleto de pluralidades e que, no entanto, “ideologicamente”, se impõe como uno, conforme bem explicita Greco:

Independente da classe social, da situação geográfica das moradias e da localização da escola no espaço urbano, os alunos estão inseridos numa cultura e vivenciando práticas sociais semelhantes. Essas práticas sociais, embora incorporem o domínio das classes e a lógica do capital, se apresentam como se não houvesse distinção de nível econômico, como se todos fossem emergentes de uma cultura única (2000: 11)

Assim, trabalhar a Geografia escolar partindo da realidade do aluno significa considerar uma diferenciada gama de percepções dessa realidade, que não é única. Para tanto, um dos caminhos possíveis para o trabalho formativo, tomando por pressuposto que a Geografia escolar visa contribuir para o processo de formação do raciocínio espacial do aluno, seria o de partir da realidade geográfica do lugar, isto é, do local, do próximo.

É pertinente, no entanto, a advertência de Damiani (1999), no sentido de que

não se trata de hipertrofiar o sentido dos lugares mais próximos, os lugares da experiência imediata dos sujeitos, mas decifrar a superposição e inerência dos diversos espaços sociais justapostos e entremeados. A vivência exclusiva dos lugares próximos é redutora, mas sua relação com todos os outros espaços a enriquece. (p. 59)

Trabalhar a Geografia escolar partindo do conceito de lugar, numa perspectiva de formação crítica da consciência do educando, significa tomar o lugar como o espaço próximo e vivido, sem perder de vista a noção do espaço que expressa as relações com o meio, bem como as relações sociais mais amplas, que expressam, em parte, a especificidade dos lugares. Trata-se de redimensionar as relações micro/macro, singular/plural.

As noções de relações espaciais, que explicitam o conceito de lugar, possibilitam ao educando perceber a relação dialética do local/global/local, pois parte do espaço vivido, próximo e o analisa como a síntese das múltiplas determinações. Ou seja, toma o lugar como a realidade e, como tal, local de confluência das relações verticais, que são as influências externas mais amplas, tais como o poder constituído, as relações econômicas e culturais; assim como das relações horizontais, que são representadas pelas funções desempenhadas pelos indivíduos e pelos grupos. As conexões dessas relações é que constituem o processo de espacialidade.

A realidade geográfica do lugar possibilita envolver e explicitar aos alunos as diferentes dimensões e determinações dessa realidade, isto é, possibilita ir além dos

espaços escolares e da sala de aula e tentar captar e trabalhar os espaços sócio-culturais dos alunos fora da escola.

Suertegaray (2000) oferece rica contribuição ao debate sobre o ensino da Geografia escolar partindo da realidade próxima do aluno. Em reflexão sobre o que trabalhar em Geografia Física, além de afirmar que não há nenhum conteúdo padronizado como Geografia Física que devesse ser desconsiderado e que, portanto, *“toda a informação desejada e desejosa de ser conhecida/reconhecida por parte do aluno, deve ser transmitida”* (p. 97), a referida autora fornece pistas e exemplos de uma possível prática pedagógica que rompa com a tradicional dicotomia Geografia Física x Geografia Humana no ensino.

Discutindo a questão do que ensinar em Geografia Física, Suertegaray (2000), parte do conceito de lugar para explicitar, a título de exemplo, uma experiência desenvolvida, com uma turma de alunos adolescentes, na faixa etária dos treze anos. Quando iniciou o seu curso, partiu da seguinte pergunta: *“Como é o lugar onde moro?”*. Diante de tal questionamento, segundo a referida pesquisadora, foi possível selecionar uma ou mais respostas e tomá-las como elemento desencadeador do processo de ensino.

Diante de questionamentos, como o acima citado, apresentados aos alunos, é comum, via de regra, os professores obterem respostas descritivas do bairro onde residem, que caracterizam o bairro como agitado ou calmo, movimentado ou não, ruas calçadas ou não, arborização, comércio, escolas, etc. Frente a tais informações, o professor tem oportunidade de trabalhar inúmeros conceitos geográficos, principalmente se proceder ao desdobramento da questão inicial em outras que reportassem ao entendimento de como seria o lugar (bairro) antes da ocupação, de como ocorreu sua ocupação etc.

Segundo Suertegaray,

Do conjunto destas e outras questões resultaria todo um estudo da área nas suas características naturais, antes da ocupação; na compreensão do uso do solo feito pelos moradores; o traçado das ruas e suas características indicaria as características de relevo do lugar, a densidade dos prédios poderá encaminhar a discussão e compreensão do processo de insolação urbana, da posição solar, do aquecimento maior ou menor das moradias. O movimento e o barulho permitem que se trabalhem aspectos relativos à qualidade de vida urbana, à poluição atmosférica, à poluição sonora, ao efeito estufa, ao clima urbano, às precipitações. (2000:100-1)

No exercício de reflexão sobre o lugar é possível, a partir do amadurecimento e envolvimento do aluno, ultrapassar o limite do vivido, fazendo a transposição ação/reflexão/ação, fundamental no ato de aprender.

Assim, são inúmeras as possibilidades, as alternativas, os contornos, as cores dos conteúdos e metodologias que tornam o ensino da Geografia mais significativo e atrativo ao aluno. No entanto, mais do que o domínio desses conteúdos específicos, bem como das formas de ensiná-lo, é preciso refletir sobre as intencionalidades da prática educativa, as concepções de mundo, de conhecimento, de educação. É preciso ousar e ter convicção naquilo que se faz, buscar e propor alternativas político-pedagógicas, vendo e vivendo sua viabilidade, sua prática, o imediato e futuro significado na vida dos educandos. A utopia é necessária...

A utopia
pode ser
real (?)

Existe um velho ditado popular que diz que *“toda grande caminhada começa sempre com o primeiro passo”*. No caso da educação, do ensino, esse primeiro passo inicia-se com o sonho de ser, de se fazer professor. Enquanto professor, se se busca um trabalho, não como instrutor e sim como educador, o caminho inicial possível e necessário é o do sonho. Sonhar é preciso.

O sonho de ser/se fazer professor/educador, as expectativas e esperanças de promover uma educação emancipatória e cidadã é o combustível que pode alimentar a marcha, consciente ou não, rumo à superação da atividade docente na perspectiva do

paradigma conservador, da racionalidade técnico-científica, que, com o processo de racionalização e uniformização do ensino, reduz a atividade docente à mera técnica. O professor é considerado, nessa perspectiva, como uma máquina executora de tarefas. Tarefas pré-estabelecidas. Máquina não sonha, executa...

Voltar o olhar para a internalidade do processo educativo, conforme sugere Nóvoa (1992), significa buscar compreender/apreender a complexa rede de relações que se estabelecem no interior desse processo, no qual o professor não é apenas uma peça decorativa ou complementar do processo, como se fosse uma engrenagem executora de tarefas, de técnicas prescritas nos gabinetes educacionais e/ou nos manuais didáticos.

A prática pedagógica do docente se concretiza na materialização de sonhos, crenças, representações sobre a educação e o ensino. As diretrizes, os parâmetros e as propostas recebidas, prontas e acabadas, como caminhos a serem seguidos, fazem parte do território no qual se movem os sujeitos, os saberes.

Assim, se buscarmos a compreensão da prática pedagógica do docente, buscamos compreender as expectativas, a reflexão de sua prática, dos resultados, dos idealizados e do realizado, dos sonhos, das decepções e das utopias.

Revendo minha trajetória de vida como professor de Geografia, compartilho com Mesquita (2000), a constatação de que a utopia de chegar a esse momento e escrever este trabalho, construída ao longo de minha carreira como professor, torna-se real agora. Assim, o sonho, a utopia pode ser real...

E os professores que colaboraram para a realização desse meu sonho, que gentil e prontamente se dispuseram a narrar suas histórias, suas reflexões e perspectivas sobre o ensino, a educação e suas vidas? Quais são seus sonhos como professores de Geografia?

O professor Lindomar se tornou um apaixonado não só por sua profissão docente, como também pela Geografia e sua grande batalha, atualmente, conforme nos narra, é pela valorização da área no currículo escolar, pelo reconhecimento e importância da disciplina, não só por parte dos alunos, mas como do corpo docente como um todo, inclusive dos próprios professores de Geografia. Segundo ele,

“Muitos professores da nossa área estão cabisbaixos, acham que os outros conteúdos são superiores... Eu acho que todo professor de Geografia deve se conscientizar de que a Geografia é uma ciência, e não é uma ciência pronta e acabada, é uma ciência que ele vai ter que elaborar. E a Geografia escolar precisa, nesse sentido, entender a educação não só como se fosse caderno, lápis, borracha e livro. Na verdade, a educação mexe com o ser humano, mexe com a prática do dia-a-dia. Então eu acho que todo professor de Geografia deveria saber disso”. (Lindomar, 2000)

O professor concebe a Geografia como uma ciência social que, como tal, está em constante processo de (re)construção. Nesse sentido, a disciplina não pode ficar presa às tradicionais práticas de mera transmissão de conteúdos e informações. Essas práticas favorecem a postura recorrente no meio escolar de descaracterização e desvalorização da Geografia. Muitos alunos, e por extensão a comunidade escolar, concebem a Geografia como uma ciência apática, sem importância social, que figura nos currículos escolares muito mais por exigências legais do que por mérito próprio.

O reconhecimento da Geografia como uma ciência social, sua valorização como ciência do/pelo homem é um desafio para o professor Lindomar. Segundo sua narrativa, este é um de seus sonhos:

“O meu maior sonho seria que os próprios professores de Geografia se unissem e comesçassem a lutar pelos próprios direitos e comesçassem a ensinar o que é a Geografia de verdade, não simplesmente ensinar conteúdos de livros (...) o livro é um esqueleto, mas nada impede que eu saia pela direita ou pela esquerda, ou para cima ou para baixo... O meu sonho seria esse que todos os professores passassem a se conscientizar do que é a Geografia. Só que na verdade eles não são conscientes, muitos ainda estão presos ao tradicionalismo” (Lindomar, 2000)

A importância e a possibilidade de contribuições da Geografia escolar para a formação da cidadania está presente, de forma implícita ou explícita, nos sonhos de todos os professores que se dispuseram a colaborar com a presente pesquisa. O professor Lindomar, por exemplo, ao lutar e sonhar com a valorização da disciplina Geografia escolar, o faz ancorado na certeza de que essa é uma ciência social do/pelo homem e que, como tal, pode e deve contribuir para a sua (do homem) inserção no grupo social do qual é parte integrante, bem como na melhoria da qualidade de vida do próprio grupo.

A narrativa da professora Márcia evidencia a sua convicção de que a Geografia escolar tem um papel a cumprir na formação da cidadania de seus alunos. Tanto é que, entre seus sonhos, como docente, a professora Márcia espera, no futuro, rever seus atuais alunos, que são adolescentes, oriundos de classe social menos privilegiada e que vivem na periferia marginalizada da cidade. Em geral, segundo nos narra a professora Márcia, seus alunos são filhos de pais solteiros e/ou separados, não raro considerados “pesos” para os pais. A grande maioria desses adolescentes não tem acompanhamento escolar dos pais, que, quando não são solteiros ou separados, trabalham o dia todo, deixando a responsabilidade não só dos estudos, como da casa e até dos irmãos mais jovens para os adolescentes.

São alunos que, conforme a professora Márcia, “*estão no limite*” e, por isso mesmo, de forma silenciosa e silenciada, clamam por uma educação cidadã, que vá além da mera transmissão de informações. Mais importante do que receber informações é aprender e utilizar essas informações. Assim, formar cidadãos é formar/criar/despertar potencialidades, consciências críticas e operantes.

Nessa perspectiva, a professora Márcia sonha:

“ver meus alunos daqui há alguns anos... eu sonho ver esses alunos depois, ver o que foi feito desses alunos. Sabe, eu gostaria de sentir essa resposta, ver que esse meu aluno se tornou uma pessoa feliz, que ele consegue lidar com ele mesmo, não que ele seja famoso, mas feliz”. (Márcia, 2000)

A professora Márcia concebe o trabalho do professor como o de um agricultor, que planta a semente hoje e que, com a chuva, se e quando chover, vai/pode frutificar. Segundo a referida professora é necessário

“ter esperanças que a chuva vai existir e que a semente vai florescer... Eu espero que o meu trabalho vá melhorar o mundo, vá melhorar a vida das pessoas, que traga a paz, que seja mais harmonioso”. (Márcia, 2000)

Da narrativa da professora Márcia depreende-se que ela acredita na educação e no conhecimento como uma totalidade, que se efetiva com a união, o conjunto das diferentes disciplinas/áreas do saber, da qual a Geografia escolar é parte. Importante, mas não a única. É necessário um trabalho conjunto, coletivo, interdisciplinar, tanto a curto quanto a médio e longo prazo, para que se possa colher frutos significativos. Exemplo é o fato da professora se referir ao fato de ter que esperar a “chuva”. Essa “chuva” pode ser tanto o trabalho do próprio professor de Geografia, quanto o trabalho de professores das demais áreas, bem como de toda a comunidade escolar.

A professora Lucemeire se considera uma iniciante na carreira docente. Uma iniciante cheia de sonhos e de esperanças no futuro. A exemplo da professora Márcia, também a professora Lucemeire trabalha com adolescentes de classe social menos privilegiada e que têm, como vizinho cotidiano, o permanente convite à marginalidade. Vários são os fatores que trabalham contra a formação da cidadania de seus alunos. Nesse sentido, a professora Lucemeire procura conduzir suas aulas visando uma conscientização desses alunos, na esperança de

“ver que algo mude, de ver que essas crianças com quem a gente trabalha, esses adolescentes se tornem, de fato, cidadãos do futuro, porque a gente vê que tem muitos fatores trabalhando contra isso”.
(Lucemeire, 2000)

A professora Lucemeire demonstra muita serenidade e uma visão crítica da atual realidade do ensino e da educação pública. Mesmo se dizendo uma sonhadora e com esperanças de que a realidade educacional mude e atinja realmente seu objetivo fim, que é o de formar o aluno cidadão, a narrativa da referida professora demonstra preocupação com a situação, ao afirmar que é necessária uma constante busca de informações e de formação. É necessário, segundo ela, que se busque estar sempre melhorando, procurando formar-se como profissional e como pessoa.

A narrativa da professora Lucemeire revela também a sua preocupação em romper com a inoperância de discursos modistas, que acabaram por incorporar certos “chavões” que estão “na ordem do dia”.

“Me preocupa muito a questão do modismo, onde todo mundo alega querer formar um aluno cidadão, todo mundo quer formar um aluno participativo, um aluno que aprenda a aprender... Isso é um discurso que, de certa forma, todo mundo já incorporou e faz parte, mas, às vezes, fica só no discurso (...) muitas vezes essas questões, elas ficam só na teoria e na prática mesmo, quando se vai ver, na realidade, continua uma prática tradicional... Então, para o público e para o papel que aceita muita coisa, fala-se bonito, fala-se muita coisa, mas muitas vezes, na realidade, continua a mesma coisa (Lucemeire, 2000)

Em um primeiro momento, a narrativa da professora pode parecer carregada de desilusões e de desesperanças. No entanto, ela revela, ao contrário, a convicção de que existe um trabalho por se fazer, um papel a se cumprir, uma realidade a modificar. Daí, a grande importância de se conhecer a realidade para melhor nela atuar. Daí o imenso leque de possibilidades da Geografia, de estudar, compreender e fazer compreender a paisagem, o lugar, o território, o espaço, a vida.

A professora é convicta das contribuições a serem oferecidas pela Geografia escolar. Essa convicção lhe permite ser utópica, lhe permite sonhar com um mundo

melhor, com as pessoas mais participativas e politizadas. Por conhecer essa realidade e por ter esperanças em um futuro melhor, a professora ousa sonhar. O seu sonho, de educadora é o de

“ver os alunos mais críticos, mais conscientes, mais politizados e mais participativos. Sonho e corro atrás desse meu sonho, em conquistar, em ganhar a atenção e o interesse do meu aluno, e mostrar pra ele que a realidade é dinâmica, e, como tal, é mutável e que, portanto, sendo a síntese e determinação das múltiplas relações sociais, podemos, unidos, mudá-la para melhor. Então, eu acho que o meu maior sonho, dentro da área da Geografia, seria esse: formar um aluno mais crítico.”
(Lucemeire, 2000)

Esse sonho pode ser a melhor realidade de tantos jovens adolescentes. Essa é a prova de que a educação pode e deve ser cidadã e que, para tanto, sonhar é preciso. Mas não basta somente sonhar, é preciso acreditar no sonho.

A professora Silma também se considera uma sonhadora e, apesar da falta de apoio, como infra-estrutura adequada, bom salário, valorização social da carreira, acredita que a situação pode melhorar.

Sua paixão e envolvimento pelo que faz, pelo atual trabalho que desenvolve, junto a alunos do Ensino Fundamental impulsiona a professora Silma a se desdobrar entre o tempo gasto, diariamente, em sala de aula e na escola, com a preparação e correção de atividades e os seus afazeres domésticos, forçando-a, conforme sua narrativa, a abdicar seu lado pessoal.

Segundo a professora Silma, os baixos salários dos professores forçam a categoria, em sua grande maioria, como é o seu caso, a se desdobrar em dois períodos ou cargos¹⁵, ou seja, a assumir um número excessivo de aulas semanais. Acresce-se, ainda, segundo ela, que o atual quadro das escolas públicas municipais de Ensino

¹⁵ Um cargo docente, na rede pública municipal, corresponde a 20 horas semanais, das quais, 18 horas/aulas em sala e duas horas/aula sob a forma de módulo.

Fundamental de Uberlândia-MG tende a um número excessivo de alunos por sala, prejudicando o trabalho e acompanhamento em aula, sobrecarregando o professor em suas atividades extra-classe.

A professora Silma acredita que, em educação, a quantidade prejudica a qualidade, ou seja, a carga excessiva de horas/aulas, rouba o tempo necessário à preparação de atividades, bem como a busca por informações e atualização docente, forçando a um trabalho quase que mecânico, repetitivo, desinteressante. Diante disso, sonha:

“poder trabalhar bem, ter condições de me preparar e passar para os meus alunos, da melhor forma possível, o conhecimento que eu tenho, que eu sei, que eu vou ter, porque sei que poderei adquirir, cada vez mais, novos conhecimentos...” (Silma, 2000)

A professora não tem ambição de se tornar uma professora universitária, mas sonha melhorar, cada vez mais, a qualidade do seu trabalho no Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, acredita que a luta deve ser em busca da valorização salarial, rompendo com a necessidade de dobrar cargos e turnos de trabalho, sobrando, assim, tempo para uma formação contínua. Sonha em:

“ter um melhor salário, poder trabalhar só um período. Com o atual salário, eu sou obrigada a trabalhar dois períodos e isso fica muito cansativo, pois acabo levando muito trabalho para casa, abdicando muito do meu lado pessoal... Eu acho que se a gente tivesse condições de poder trabalhar um período só, mas ganhando o suficiente para viver, eu acho que a gente poderia fazer um trabalho melhor. Então o meu sonho é esse: não dar um passo muito grande, mas conseguir viver bem dentro daquele espaço que eu já tenho... o bom e gratificante da nossa profissão é isso: a gente participa da vida dos alunos, ensina muito a eles, mas aprende muito também e acho isso aí muito, muito bom, muito legal”. (Silma, 2000)

A professora Maria José está na profissão há quinze anos e se julga uma aprendiz, como se estivesse em início de carreira. Na sua concepção, o bom professor não é quem julga saber tudo e sim aquele que está sempre pronto a aprender, que todo

dia aprende um pouco. Segundo sua narrativa, ela aprende nos momentos de descrença, quando as atitudes e idéias de seus alunos se transformam em lições de vida.

“Tem hora que a gente fica naquela descrença, de repente vê seu aluno falando alguma coisa, te dando umas idéias que você às vezes não tem... Aí eu vejo que o aluno é dez e, por isso mesmo, vejo que estou aprendendo, que eu não sou a melhor, mas estou aprendendo... e vou aprender muito ainda” (Maria José, 2000)

A crença de ser uma aprendiz permanente alimenta o grande sonho da professora Maria José, que é o de fazer um curso de pós-graduação *latu-sensu* na área de Geografia Humana.

“Sonho fazer um curso de especialização na minha área de Geografia, com ênfase na geopolítica. Ainda não realizei esse meu sonho porque sou casada e mãe de três filhos e, como tal, não posso viajar para fazer o curso e, dentro de Uberlândia, ainda não foi oferecido nenhum curso, dentro da área de Humanas, que eu tanto gosto, para mexer com o povo, me aprofundar... Creio que o meu sonho seja esse.” (Maria José, 2000).

Ao analisar as narrativas dos professores, podemos observar que, direta ou indiretamente, todos os sonhos e perspectivas dos mesmos estão intimamente ligados à busca de uma educação de melhor qualidade e, portanto, uma educação cidadã.

A professora Maria José, ao sonhar com a realização de um curso de especialização na área de Geografia Humana, busca aprofundamento teórico-metodológico que lhe forneça um embasamento, com vistas à melhoria da qualidade do seu ensino e, conseqüentemente, visa a melhoria na qualidade da aprendizagem de seus alunos.

Na mesma direção, também a professora Silma, ao buscar a valorização docente, em termos salariais, não visa única e exclusivamente a redução de sua carga horária de trabalho, almejando o ócio e sim, a busca por mais tempo para se aperfeiçoar, se

atualizar. Essa busca tem como objetivo, conforme explicita sua narrativa, a melhoria na qualidade de seu ensino.

As professoras Lucemeire e Márcia têm tanta convicção na importância do trabalho e contribuições da Geografia escolar, para a formação da cidadania de seus alunos, que sonham encontrá-los no futuro e ver se a semente de seu trabalho frutificou, se seus alunos se tornaram, efetivamente, cidadãos conscientes, participativos e atuantes.

O professor Lindomar, ao buscar a valorização acadêmico-política da disciplina Geografia por seus pares, o faz por ter a consciência da sua importância e das possibilidades que oferece para a vida dos estudantes.

O sonho é, em última análise, a chama que alimenta a ação docente. Quem sonha com o que faz e acredita no seu sonho corre atrás e busca sua realização. Assim, o professor que conhece e reflete sobre a realidade da sala de aula, a realidade do ensino, da escola e das desigualdades de vida de seus alunos e sonha com um futuro melhor é um professor que desenvolve um trabalho com vistas à cidadania de seus alunos. Nesse caso, a utopia pode ser real...

PALAVRAS FINAIS...

É chegado o momento de “interromper” a escrita do texto apresentando os resultados da investigação. Interrompê-la temporariamente sim, concluí-la, não, pois embora tenha encontrado algumas respostas, parciais e provisórias, aos meus questionamentos iniciais, a pesquisa também propiciou-me outras interrogações, que instigam e clamam por novas investidas.

Assim, revendo as indagações iniciais deste estudo, bem como seu objetivo geral, acredito que este trabalho terá cumprido sua finalidade se puder contribuir, ainda que modestamente, para demarcar um lugar de onde se fala, produz, (re)produz e mobiliza saberes: as vozes de professores e professoras de Geografia da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

Na busca de respostas ao questionamento de como, quando e onde são construídos os saberes docentes de Geografia, desenvolvi uma reflexão sobre a identidade docente e os saberes necessários à profissionalização do ensino. As práticas e as representações que o docente, especificamente de Geografia, tem sobre o mundo, sobre si, sobre a educação e sobre o ensino, são constitutivas de sua identidade, que é processual e “compósita”. Processual porque é (re)construída cotidianamente, ao longo de sua vida; e compósita, porque constituída/constitui-se de diferentes saberes e práticas.

Essa reflexão me conduziu à análise de como os saberes geográficos escolares são produzidos a partir das (inter)relações de múltiplos saberes, ou seja, são construídos/mobilizados nas interfaces da rede de saberes que contribuem para o

processo de formação da identidade docente. Portanto, o(s) saber(es) geográfico(s) escolar(es) é/são fruto(s) da construção e mobilização permanente de diferentes saberes sociais, na atividade docente cotidiana desempenhada no interior dos diversos espaços educativos. Nesse sentido, esses saberes trazem implícita e explicitamente as concepções, as representações que seus produtores (dentre eles e principalmente os docentes) têm do ensino, da educação, da escola, da sociedade, do mundo. Logo, estes saberes são construções sócio-históricas.

Nessa perspectiva, a reflexão aponta para o fato de que o saber geográfico não existe “por si só”, mas como fruto de um processo ativo, dinâmico e complexo de mobilização/construção/(re)construção de múltiplos saberes. Portanto, ao buscar registrar a visão, a concepção do docente sobre a importância dos saberes geográficos escolares para a formação da cidadania, não se pode deixar de refletir sobre a historicidade dos sujeitos, dos lugares, das ações e dos mecanismos produtores desses saberes, bem como das inter-relações subjacentes.

Ao refletir sobre a busca da formação da/para a cidadania, considerando os sujeitos, os saberes e as práticas, este trabalho reafirma estudos anteriores e salienta o fato de que a Geografia constitui um campo do saber, espaço curricular privilegiado para se desenvolver o processo de formação da cidadania, tanto discente quanto docente. Nesse sentido, como objeto de estudo, o espaço deve ser concebido em seu caráter de espacialidade e como possibilidade de união, conforme Santos:

Devemos nos preparar para estabelecer os alicerces de um espaço verdadeiramente humano, de um espaço que possa unir os homens para e por seu trabalho, mas não para em seguida dividi-los em classes, em exploradores e explorados; um espaço matéria-inerte que seja trabalhado pelo homem mas não se volte contra ele; um espaço Natureza aberta à contemplação direta dos seres humanos e não um fetiche; um espaço instrumento de reprodução da vida, e não uma mercadoria trabalhada por outra mercadoria, o homem fetichizado. (1986: 27).

As análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular de Geografia para as séries finais do Ensino Fundamental de Uberlândia-MG possibilitaram observar que, além de consolidar-se entre nós uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de Geografia, no interior dessa diversidade consolidam-se também perspectivas comuns, tais como: a organização curricular por eixos temáticos, a ampliação dos temas considerados geográficos e a abordagem multicultural, explícita, especialmente, na abordagem dos temas transversais. No entanto, concordo com as preocupações de Fonseca:

não basta apenas introduzir novos temas no currículo, nem introduzir nos conteúdos considerados universais uma perspectiva multicultural. Sabemos que aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar, bem como aquilo que o aluno aprende e deixa de aprender, vai muito além do que está “prescrito”. É preciso auscultar o currículo real que é re/construído no cotidiano escolar.
(2001: 02)

Segundo Tardif (2000), o professor ensina mais a partir dos diversos saberes que constituem o seu repertório do que apoiado só em conhecimentos transmitidos/recebidos no âmbito da formação universitária. Isso reforça a importância e mesmo a necessidade dos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, voltarem seus olhares, conforme Nóvoa (1992), para a internalidade do processo educativo, buscando na práxis docente a visão de como os professores do Ensino Fundamental e Médio pensam, falam, trabalham na sala de aula, de como transformam programas curriculares, de como se apropriam de saberes, como os constroem/reconstroem e mobilizam, de como interagem com os pais dos alunos, com os alunos e com seus colegas. É necessário, enfim, considerar a epistemologia da prática profissional, ou seja, “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000: 13).

É necessário, voltar nossos olhares para a internalidade do processo educativo, para a prática docente, para a mobilização/construção/(re)construção de saberes necessários ao processo identitário docente, para o ser/estar na profissão. No entanto, não se pode cair no extremismo, conforme advertem Tardif e Gauthier (2001), e deixar-se levar pelos excessos, considerando “*o professor como um erudito*” e que “*tudo é saber*”.

Segundo os referidos autores, o excesso de certeza de que o professor é um erudito tem ameaçado as pesquisas sobre o saber do ensino, a profissão e a formação de professores, ao concebê-lo como um ator-modelo, dotado de uma racionalidade fundada, exclusivamente, no conhecimento.

Esta pesquisa não teve esta intenção, pois como falar em ator-modelo, que sugere a institucionalização de um modelo-padrão, em uma sociedade dinâmica, com uma diversidade de realidades? É recorrente nas narrativas dos professores investigados a postura de iniciar o ensino da Geografia escolar partindo da realidade próxima do educando, conforme sugere a própria Proposta Curricular de Geografia do Município de Uberlândia, em um movimento dinâmico que parte do local, indo ao regional/global e retornando ao local.

A prática docente é complexa, requer uma seleção de conteúdos de ensino, que são gerados no seio da cultura, ou seja, no processo de construção da espacialidade, das relações entre os homens e o meio. Nesse sentido, conforme Forquin,

Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura (1992: 31).

Nessa perspectiva, esta reflexão sobre os saberes, os sujeitos, as identidades e as práticas dos professores de Geografia não se apegou ao excesso e ao risco de conceber o docente como um erudito, traçando o perfil de um ator-modelo, de professor ideal, concebido como sujeito epistêmico.

Tardif e Gauthier (2001) também denunciam, como um excesso nas pesquisas sobre o saber do ensino a concepção de que *“tudo é saber”*. Essa concepção leva à crença de que tudo é saber, ou seja, os hábitos, instintos, crenças, emoções, etc. Segundo os autores, a indefinição do que vem(vêm) a ser o(s) saber(es) docente(s) pode generalizar o tema e, nesse sentido, emperrar o progresso de pesquisas na área, que ficam sem uma sustentação para investigações empíricas.

As narrativas dos colaboradores da presente pesquisa apontam como um dos grandes problemas enfrentados pelos recém-egressos do Curso de Licenciatura em Geografia o distanciamento existente entre a Universidade e as escolas do Ensino Fundamental e Médio. Esta evidência já foi discutida por pesquisadores das diversas áreas. Essa distância é responsável, em boa parte, pela abordagem do estudo sobre o ensino de um ponto de vista normativo e prescritivo.

Os cursos de formação inicial e continuada de professores de Geografia necessitam ser repensados na sua função de formadores, buscando incorporar, no seu fazer cotidiano, os significados da construção de epistemologia da prática profissional.

Como afirma Tardif (2000), a epistemologia da prática profissional propicia revelar os saberes docentes, buscando compreender como tais saberes se integram concretamente nas tarefas dos profissionais e *“como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”* (p.11).

Ao delimitar o universo de pesquisa, fiz a opção por entrevistar os professores de Geografia da rede municipal de Uberlândia, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental, que tivessem participado ativamente do processo de elaboração da PCG e/ou desenvolvido algum estudo sistemático sobre a mesma. Dos cinco professores colaboradores, quatro assinaram a PCG como seus elaboradores e uma desenvolveu estudo monográfico que versou sobre a elaboração daquela Proposta. A Proposta em questão é fruto de um projeto coletivo que contou, em seu percurso, visando um embasamento teórico-metodológico, com momentos de estudos e debates com vários pesquisadores, tanto da área da Geografia quanto da Educação.

Nesse sentido, as narrativas dos colaboradores expressam esse embasamento, o que reforça a importância da formação continuada e também o fato de que o processo de debates e reformulação curriculares pode constituir um importante espaço formativo, pois os professores incorporaram, ao menos em parte, as teorias, os debates e as formulações que subsidiaram a elaboração da PCG. As narrativas também apontam para a incorporação/implementação das mesmas nas práticas escolares.

A reflexão sobre as narrativas dos nossos colaboradores, no que se refere ao processo de construção da identidade e dos saberes docentes, ao modo de (re)construção dos saberes geográficos, bem como aos diferentes saberes, sujeitos e práticas, na formação da/para a cidadania, nos ensina que as aulas de Geografia constituem espaços e tempos de formação da cidadania, mas não os únicos. Todos os aspectos acima mencionados são importantes e podem contribuir para isso, quando inseridos na formação inicial e continuada, bem como no processo de auto-formação.

Nessa perspectiva, acredito que seria possível mapear uma “educação do futuro” que, como acredita Morin (2000),

...deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra...(p.61).

Grifo: “*uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana*”. O professor é humano, seus saberes e suas práticas são humanas, educam, formam seres humanos. Voltar o olhar para a internalidade do processo educativo, mais precisamente para os professores e suas práticas significa, pois, voltar-se para o presente, valendo-se do passado para construirmos, hoje, a educação do futuro.

Concluir não. Interromper sim!

Interromper, segundo Ferreira (1986) significa “*fazer parar por algum tempo; deixar de fazer temporariamente*” (p.960), o que requer continuidade... Como tal e para tanto, a título de reflexão e como desafio a novas investigações, comungo com Tardif (2000) a certeza de que “*um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem*” (p. 15).

Ao interromper este estudo, deixo como palavras finais um convite à sua continuidade, ao diálogo, às interpretações, às contribuições... que serão sempre bem vindas, pois mapear é expressar, por meio de símbolos, idéias, sonhos, desejos e representações. Pensamentos e ações são as marcas deste mapa inconcluso!!!..

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. In: *Prática de Ensino em Geografia*. Terra Livre, AGB. São Paulo: Marco Zero, 1991.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. (Repensando o ensino), pp.9-13.
- ANTUNES, Celso. *A sala de aula de Geografia e história*. Inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia. Campinas-SP: Papirus, 2001.
- ARAÚJO, José Carlos de S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, Ilma P. A. E CASTANHO, Maria Eugênia M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas-SP: Papirus, 2000, p. 91-113.
- ASTOLFI, Jean-Pierre e DEVELAY, Michel. *A Didática das Ciências*. Trad. Magda Sento Sé Fonseca. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 1991.
- BARTH, Britt-Mari. *O saber em construção. Para uma Pedagogia da Compreensão*. Trad. De Silvie Cnape. Portugal: instituto Piaget, 1993.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. Pp.197-221.
- BOM MEIHY, José Carlos S. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.
- BORGES, Vilmar J. e Outros. *Proposta em Movimento: um primeiro estudo do processo de elaboração da Proposta Curricular de Geografia do município de Uberlândia-MG*. Uberlândia-MG: UFU, 1998. (Monografia de Curso de Especialização)

BORGES, Vilmar J. e outros. *Saberes e formação docentes*. Uberlândia-MG: UFU, 2000 (Mimeo).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Nova LDB (Lei nº 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª Séries*. Brasília-DF: MEC/PNLD, 1998 e 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Geografia*. Brasília: MEC, 1997a. (Versão preliminar).

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 5 – História e Geografia*. Brasília: MEC, 1997b.

_____. *Parâmetros Curriculares nacionais: Geografia*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998. 156p.

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

_____. A Geografia e o Ensino Médio. In: CASTELLAR, Sonia M. Vanzella (Resp.). *As transformações no mundo da Educação – Geografia, ensino e responsabilidade social*. São Paulo: AGB, 1999, pp.56-89

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, Delgado. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1957.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella (Resp.). *As transformações no mundo da Educação – Geografia, ensino e responsabilidade social*. São Paulo: AGB, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia*. Práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Revisitando a alfabetização para trabalhar Geografia no Ensino Fundamental. In: SCHÄFFER, N. O. e outros (Orgs.). *Ensinar e Aprender Geografia*. Porto Alegre: AGB, 1998, pp. 37-46.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. PortoAlegre: ARTMED, 2000.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CICILLINI, Graça Aparecida. *A produção do conhecimento biológico no contexto da cultura escolar do ensino médio. A Teoria da Evolução como exemplo*. Campinas-SP: FE-UNICAMP, 1997. (Tese de Doutorado em Educação)

COLL SALVADOR, Cesar. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge e outros. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Editora, 1995. pp.11-59.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. pp.50-61.

DAMIS, Olga Teixeira. *Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar*. Campinas-SP: UNICAMP, 1990. (Dissertação de Mestrado)

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORENTINI, D., NACARATO, A. M. E PINTO, R. A. *Saberes da experiência docente em Matemática e Educação continuada*. Campinas-SP: UNICAMP, 1999. (Mimeo).

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas-SP: Papirus, 1993.

_____. Livro de História e Geografia: abolir, complementar ou diversificar? *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia-MG: EDUFU, 7(1):39-45, jul.98./jun/99.

FONSECA, Selva G. Quais histórias ensinar, quais histórias aprender no século XXI? *Histórias* – Boletim do Laboratório e Arquivo de Memória História. LAMH. Belo Horizonte-MG, Ano 4, n. 6, mar. 2001.

_____. *Ser professor de história: vidas de mestres brasileiros*. Campinas: Papirus, 1997.

FONTANA, Roseli A. C. *Como nos tornamos professoras*: Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 5, 1992. p.28-49.

FREIRE, Paulo. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O Educador: vida e morte*. 2 ed. Rio de Janeiro: Grall, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia* – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GAUTHIER, C. e TARDIF, M. Elementos para uma análise crítica dos modos de fundação do pensamento e da prática educativa. *Contexto e Educação*, n. 48, Ijuí-RS: UNIJUÍ, out/dez. 1997. P.37-49.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. E PEREIRA, E.M. A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente* – Professor(a)-Pesquisador(a).Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

GILBERT, Rob. Cidadania, Educação e Pós-Modernidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios Contestados – O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 21-48.

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

GRECO, Fátima A. da Silveira. *Geografia(s), saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes*. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2000. (Dissertação de Mestrado)

GUIMARÃES, Iara Vieira. O Ensino de Geografia em Tempos de Globalização e da Crise Paradigmática. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia-MG: Edufu, 4(1): 59-64, jan./dez., 1995.

_____. *Televisão e ensino de Geografia*: sujeitos, imagens e práticas. São Paulo-SP: FFLCH da USP, 1998. (Dissertação de Mestrado).

ICEM. Uma outra relação com o tempo e com o espaço. In: Histoire partout geographe tout le tempos. Paris: Syros, 1984. Trad. Circe M. Fernandes Bittencourt. *Revista Orientação*, n. 8, São Paulo: USP, 1988.

LACERDA, Valéria A. D. *Professor*: a construção da identidade em formação. Estudo de casos e depoimentos de professores alfabetizadores. São Paulo: PUC-SP, 1996. (Dissertação de Mestrado em Supervisão e Currículo)

LACOSTE, Yves. *Geografia: isso serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988

LAMOSO, Lisandra Pereira. Velhas tecnologias no ensino de Geografia. *Ciência Geográfica*. Bauru-SP: VI, Vl. 1, (15). Jan/Abr, 2000, p.55-9

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

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

LUNA, Sérgio V. de. *Planejamento de pesquisa, uma introdução – elementos para uma análise metodológica*. São Paulo: Educ, 1999.

MARTINS, César Augusto Ávila. O Ensino de Geografia: perspectivas metodológicas para o 1º Grau. *Momento*, Rio Grande, v. 006, p.052-072, jan./dez., 1993.

MELO, Adriany de Ávila. *Trajetórias do Ensino da Geografia no Brasil: 1978-1996*. Uberlândia-MG: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, 2001. (Dissertação de Mestrado).

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Formação de Professores de História*: experiências, olhares e possibilidades (Minas Gerais, Anos 80 e 90). Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2000. (Dissertação de Mestrado).

MIORIM, Antônia Luisa. *Proposta Curricular para o Ensino de Ciências*: Ações e revelações. São Carlos-SP: UFSCar, 1995. (Dissertação de Mestrado).

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. pp.111-140.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *A Gênese da Geografia Moderna*. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Geografia: Pequena História Crítica**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: _____ (Org.). *Geografia: Teoria e crítica – o saber posto em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982. pp. 33-64.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2 ed. Portugal. Porto: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997. P.29-41.

_____. *Vidas de professores*. Portugal. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. O. (Org.). **Para onde vai o ensino da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, Marília V. de. *Formação continuada: espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola*. Piracicaba-SP: UNIMEP, 2001. (Tese de Doutorado)

PENIN, Sônia T de S. Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência. **ANDE**, n.2, n.19, 1993, p.5-10.

_____. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo-SP, n. 92, fev. 1995. p.5-15

PEREIRA, Diamantino. Geografia Escolar: uma questão de identidade. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 39, dez/1996

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In: CONHOLATO, Maria Conceição (Coord.Geral). **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE. Série Idéias 30.

_____. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. 2 ed. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. **Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores?** Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar, 1999. (mimeo).

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 39, dez/1996

PORLÁN, Ariza, R. GARCÍA, A. y MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Eneñanza de las ciencias**. Madrid, 15 (2), 1997. P.155-171,

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**. São Paulo, (15), abr. 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Didático Pedagógica. **Proposta Curricular de Geografia – Versão Preliminar**. Uberlândia: PMU-SME-CEMEPE, 1996. (Mimeo).

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: Do “indizível ao dizível”. In: VON SIMON, O. M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988. pp.14-45.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Editora Abril, Nov. 2000.

ROSSATO, Dirce M. Suertegaray. A geografia que se faz é a que se ensina. *Orientação*. São Paulo, n. 6, 1985, pp.85-87.

SALGUEIRO, Ana Maria. *Saber docente y práctica cotidiana*. Un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1998.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.

_____. *Espaço e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. *Novos rumos da Geografia brasileira*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *O espaço do cidadão*. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.

_____. *Pensando o espaço do homem*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Por uma geografia nova*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Sônia Maria dos. *Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas*. São Paulo: PUC-SP, 2001 (Tese de Doutorado).

SAVIANI, Dermerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Portugal. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp.77-91.

_____. *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Ministério de Educación y Ciencia / Paidós, 1992.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. In: *Harvard educational review*, v.57, n. 1, 1987. Tradução livre de Maria Cristina de Oliveira Doglio Behrsin. ff.1-22.

SILVA, Valdenildo Pedro da. ***Livro didático de Geografia***: reflexões sobre seu papel para o segundo grau. Disponível em: <http://www.cefet-rn.br/revista/rev97_2/valdenil.html>. Acesso em 19 jun. 2001.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. O que ensinar em Geografia (Física)? In: REGO, Nelson; SUERTEGARAY, D. M. A.; e HEIDRICH, Álvaro. ***Geografia e Educação – Geração de ambiências***. Porto Alegre-RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. pp.97-106.

TARDIF, M., LESSARD, C. E LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. ***Teoria & Educação***. Porto Alegre-RS: Pannonica, n.4, 1991. pp.215-233.

TARDIF, Maurice e GAUTHIER, Clermont. O Professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). ***Formando Professores Profissionais***. Quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. pp.177-202.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. ***Revista Brasileira de Educação***. Jan/Fev/Mar/Abr de 2000, n. 13, pp.5-24.

THOMPSON, Paul. ***A voz do passado***. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1998.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Didático-Pedagógica. ***Proposta Curricular – Áreas: história & Geografia***. Ensino Fundamental. Uberlândia-MG: PMU-SME-CDP, 1998. (Mimeo).

VASCONCELLOS, Celso dos S. Totalidade: Fundamento epistemológico da interdisciplinaridade. ***Dois Pontos***, v. II, n. 17, jul/ago, 1997.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). ***Como me fiz professora***. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. ***A prática pedagógica do professor de Didática***. Campinas-SP: Papirus, 1987.

VEIGA, Ilma Passos A. e CARDOSO, Maria Helena (Orgs.). ***Escola Fundamental: Currículo e Ensino***. Campinas-SP: Papirus, 1991.

VESENTINI, José William. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e Ensino – textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. A questão do livro didático no ensino da geografia. In: VESENTINI, José Willian.(Org.). *Geografia e ensino – textos críticos*. 4 ed. Campinas-SP: Papirus, 1995. pp.161-179.

_____. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. pp.14-33.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Cidadania e ensino de Geografia. In: V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes e V Mostra de Artes das Universidades Federais de Minas Gerais. Ouro Preto-MG: Universidade Federal de Ouro Preto. *Anais*. Ago., 2001, p.142-3.

_____. Sociedade Moderna, Educação e Ensino de Geografia. In: VEIGA, Ilma P. A. e CARDOSO, Maria Helena (Orgs.). **Escola Fundamental – Currículo e Ensino**. Campinas: Papirus, 1991.