UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

PONTO DE TECER VIDAS RIBEIRINHAS:
Identidade e Prática Profissional de Professores na Bacia do Médio São Francisco

JACQUELINE ARAÚJO CORRÊA MENDES

Uberlândia/MG
2007

JACQUELINE ARAUJO CORRÊA MENDES

PONTO DE TECER VIDAS RIBEIRINHAS*: Identidade e Prática Profissional de Professores na Bacia do Médio São Francisco*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Gestão do Território

Linha de pesquisa: Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão.

Uberlândia
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M538p Mendes, Jacqueline Araujo Corrêa, 1963-
Ponto de Tecer Vidas Ribeirinhas : identidade e prática profis-
sional de professores na Bacia do Médio São Francisco / Jacqueline
Araújo Corrêa Mendes. - 2007.
225 f . : il.

Orientador: Carlos Rodrigues Brandão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Inclui bibliografia.

1. Professores de geografia - Formação - Teses. 2. Prática de ensino - Minas Gerais - Teses. I. Brandão, Carlos Rodrigues. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 371.13:91

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação
mg-12/07

Jacqueline Araujo Corrêa Mendes

PONTO DE TECER VIDAS RIBEIRINHAS*: Identidade e Prática Profissional de Professores na Bacia do Médio São Francisco*

Uberlândia, 10 de dezembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão – UNICAMP - SP

_____

Prof. Dr. Leopoldo Gabriel Thiesen – UNICAMP – SP

_____

Profª Drª Vânia Rúbia Farias Vlach – UFU/Uberlândia – MG

Data:_____/_____/_____

Resultado: _____

A minha mãe Nilza, meus filhos Thiago e Natália fonte de calor humano e motivo de minha jornada existencial.

AGRADECIMENTOS

Pela paciência, orientação e confiança:
Carlos Rodrigues Brandão, arquiteto do saber, interlocutor atencioso, estar com você foi aprender maneiras de ver, sentir, falar de mim mesma e do outro como Ser Humano em potencial.

Pela companhia nessa longa caminhada, leitura cuidadosa dos meus escritos, intervenções enriquecedoras e afago espiritual:
Arriete, irmã guardada no "lado esquerdo do peito, dentro do coração".

Pelo estímulo e conforto dos ombros nas horas de angústia e aflição:
Thiago e Natália, meus filhos.

Pela presença amorosa, cumplicidade nas horas de tristeza, alegria e colaboração na pesquisa de campo:
Edmar, meu marido e companheiro.

Pela companhia e apoio:
Ariane, irmã sempre disposta a ajudar, principalmente, nas missões impossíveis em busca de acervos esgotados.

Pela experiência compartilhada com suas histórias de vida:
Carlos Alberto Fonseca, Milton Carlos Severino, Maria Natividade Ozorio da Silva, Maria Marly Magalhães Nobre, Maria de Fátima Roquete Pinto, Adalcy Maria Maia Moraes Diniz e Aleixandrina Édila Miranda Santos sem vocês nada disso seria possível.

Pela torcida familiar organizada:
Andréa Araújo, Aranise, Tatiane , Gustavo e Karine.

Pelo apoio nessa travessia e enorme contribuição no aperfeiçoamento da pesquisa:
Profª Vânia Rubia Vlach.

Pela partilha de sua sabedoria:
Profª Vera Lúcia Salazar Pessoa, ***Prof. Marcelo Soares.***

Pelo acolhimento, incentivo e confiança:
Prof. João Cleps Junior, Prof. Samuel do Carmo Lima.

Pela partilha de conhecimento nas disciplinas do mestrado:
Prof. Rosselvelt José Santos, Profª. Graça A. Cicillini, Profª Selva Guimarães Fonseca

Pela revisão preciosa da produção final:
Joaquina Nobre

Pela leitura de meus escritos, correções e sugestões em partes do texto:
Silvia Longuinhos e Cleide Aparecida

Pela tradução do resumo:
Rosalva

Pela ajuda na transcrição das entrevistas:
Caroline

Pela dedicação durante minha ausência ao trabalho:
Ismar e Gilmara.

Pelo apoio e incentivo:
Celma Aparecida, Maria do Socorro, Eldaronice, Jacqueline Guimarães, Marlene Antunes, Marlene Magalhães e Ivany.

Pelo incentivo:
Colegas e professores(as) do Departamento de Educação da Unimontes.

Pela atenção, incentivo e amizade:
Lígia Otoni, Jackqueline Helga.

Pelo apoio e incentivo:
Sônia de Ávila.

Obrigada a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para minha caminhada no universo da pesquisa. Deram-me a mão, ajudaram-me a superar os obstáculos com a leitura dos meus escritos, no apoio ao campo de pesquisa, na busca das informações bibliográficas e principalmente com massagens no meu ego elevando a minha auto-estima.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (GUIMARÃES ROSA, 2001).

RESUMO

Este estudo originou-se de inquietações vividas no cotidiano do trabalho docente e na interação com professores(as) nos cursos de formação em serviço. A necessidade de desconstruir impressões equivocadas, sobre a identidade docente desvelando a prática profissional de professores(as) de Geografia foi o desafio do tema aqui proposto. Assim, o caminho traçado teve como objetivo estudar como, na vida cotidiana, no exercício da prática pedagógica e ao longo do processo de formação docente professores(as) de Geografia de 5ª à 8ª série de escolas públicas, situadas em cidades ribeirinhas na Bacia do Médio São Francisco, integram e fazem interagir os saberes e significados provenientes de suas culturas locais e da sua cultura escolar. O subsídio teórico, de diversas áreas do conhecimento, propiciou aprofundamento e compreensão das categorias identidade, prática profissional e saberes docentes contribuindo para dar forma a produção científica. Recorremos a uma abordagem qualitativa e como metodologia adotamos a história oral de vida de oito professores(as) distribuídos em cinco municípios da Bacia do Médio São Francisco. Depois de transcritas as narrativas, elas foram devolvidas aos professores(as) que interferiram no sentido de preservar ou não o relato. Para melhor delinear nossa pesquisa, fizemos recortes nas narrativas desenvolvendo no corpo do texto as reflexões necessárias para atingir nosso objetivo. A análise desenvolvida mostrou que na realidade pesquisada os(as) professores(as) de Geografia fizeram percursos diferenciados em sua história de vida e ao longo de sua formação profissional até assumir pela primeira vez a docência. A identidade docente recebe influências sociais e culturais no cotidiano escolar, alterando seu modo de viver a vida profissional. Os resultados mostraram também que os professores(as) de Geografia fazem a articulação dos saberes da cultura local com a cultura escolar dentro de uma prática permeada por muitas limitações provenientes da organização escolar e dos investimentos na formação continuada.

Palavras-chave: Identidade, saberes docentes, prática profissional, história de vida, professores de Geografia.

ABSTRACT

This essay had its origin in the uneasiness lived on the everyday teaching work and on the interaction with teachers in their teaching formation. The necessity of deconstructing mistaken impressions on the teaching identity by unraveling the Geography teachers' practice was the challenge of the theme here proposed. Thus, the traced plan had as goal to study how, in their day by day pedagogical practice and along the teaching formation process, 5th to 8th grade Geography teachers in public schools, on riverside towns, on the medium São Francisco basin, integrate and put into interaction the lores arising from their local culture and from their school culture. The theoretical subsidy, from several areas of knowledge, propitiated the profundity and comprehension of the identity, professional practice, teachers' knowledge categories, contributing to give shape to the scientific production. The qualitative approach was used and for methodology we used the oral life story of eight teachers, from five municipalities of the São Francisco basin. After being transcript, the narratives were sent back to the teachers, who interfered in the sense of keeping the report or not. In order to better outline our research, we decided for clipping the narratives and inserting the necessary reflections along the text in order to achieve our goals. The analyses developed showed that in the reality researched the Geography teachers' have plied different realities on their life story and along their formation until they took charge of their teaching profession, the teachers' identity is influenced by the social and cultural school everyday routine, modifying their way of life and their professional life. The research also showed that the Geography teachers articulate their local cultural knowledge with the school culture in a practice interlaced by a lot of limitations originated from the school organization and from the investments on the teachers' continued formation.

Key-words: Identity, Teaching Lore, Professional Practice, Life story, Geography teachers.

LISTA DE SIGLAS

AFOR	Agências de Formação
SAAE	Serviço Autônomo de Água e Esgoto
CBC	Conteúdo Básico Comum
CRV	Centro de Referência Virtual
GDP	Grupos de Desenvolvimento Profissional
PCNs	Os Parâmetros Curriculares Nacionais
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE FIGURAS

Mapa 01	Primeiras escolas na Bacia do Médio São Francisco.....	30
Mapa 02	Localização da área de estudo: Municípios pertencentes à Bacia do Médio São Francisco	31
Mapa 03	Minas Gerais. Localização da área de estudo no contexto do Estado.....	32
Figura 1:	Ilha dos Coqueiros em Pirapora/MG – Enchente na Bacia do Médio São Francisco.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de Professores por Escolaridade – Março de 2006 ... 35

Quadro 2: Número de Professores de Geografia nas Escolas Pesquisadas 43

Quadro 3: Relação dos Sujeitos Colaboradores da Pesquisa 45

Quadro 4: O Reservatório de Saberes 90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

1 - PONTO DE PARTIDA: procedimentos metodológicos da pesquisa 21
1. 1 - Cenas de um passado na educação 22
1. 2 - Cenários de um presente na educação 30
1. 3 - Professores ribeirinhos: universo complexo 34
1. 4 – Pesquisa de campo: desafios e aprendizagens 37
1. 5 - Sujeitos da pesquisa: professores de Geografia 42

2 - A TEIA DA REDE: *fios que tecem a identidade* 49
2.1 - Fios de linguagem tecendo identidades 53
2.2 - Fios que trançam representações de identidade 58
2.3 - Fios que trançam as redes de identificação 65

3 - NOS FIOS DA REDE: linhas que tecem e trançam a identidade profissional 78
3.1 - Pontos de tecer o saber 81
3.2 - Tecendo saberes no ensino de Geografia 94
3.2.1 - Saberes tecidos na proposta curricular de Geografia 98

4 - NA TRAMA DA REDE: tecendo sentidos de valor pessoal e grupal 115
4.1 - Tecendo redes de valores 119
4.2 - Tecendo uma identidade para o sujeito pós-moderno 121
4.3 - Pontos de tecer no tecido de uma prática reflexiva 123
4.4 - Pontos de tecer no saber - fazer - conhecer – refletir 130

5 - NA TRAMA DA REDE RIBEIRINHA: *fios tecidos na identidade de professores de Geografia* 135

5.1 – Histórias de vida 136
5.1.1 – Apresentação do narrador: *Pedro* 136
5.1.1.1 – O olhar da pesquisadora 141
5.1.2 – Apresentação do narrador: *João* 143
5.1.2.1 – O olhar da pesquisadora 153

5.1.3 – Apresentação da narradora: *Jasmim* 156
5.1.3.1 – O olhar da pesquisadora 160
5.1.4 – Apresentação da narradora: *Hortência* 162
5.1.4.1 – O olhar da pesquisadora 164
5.1.5 – Apresentação da narradora: *Acácia* 166
5.1.5.1 – O olhar da pesquisadora 169
5.1.6 – Apresentação da narradora: *Violeta* 170
5.1.6.1 – O olhar da pesquisadora 173
5.1.7 – Apresentação da narradora: *Margarida* 175
5.1.7.1 – O olhar da pesquisadora 180
5.2 – Pontos tecidos: *articulando saberes* 181

Considerações Provisórias 203

Referências 207

Anexos 217
Anexo A - Conteúdo Básico Comum (CBC) de Geografia no Ensino Fundamental da 5ª à 8ª séries 217

Anexo B – Questionário 219
Anexo C - Roteiro “História Oral de Vida” 221
Anexo D - Carta de Consentimento 225

INTRODUÇÃO

> *Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos.* (BARTHES, 1978, 47).

Este trabalho surgiu de diversas indagações em minha convivência enquanto educadora no Norte de Minas. Durante dez anos, essa experiência foi sendo tecida nos momentos compartilhados com professores(as) da região no cotidiano da sala de aula, nos vários cursos de formação continuada e, enfim, em momentos de entender o meu mundo interno diante da vida nessa região.

Nessa trajetória, foi possível observar que os cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e outras instituições têm sido ministrados por consultores que trazem consigo uma baixa expectativa em relação ao conhecimento dos(as) professores(as). Isso os leva a desconsiderar a realidade dos profissionais que compõem a paisagem cultural[1] desse lugar e a desconhecer a riqueza ali existente. Essa observação apontou a necessidade de um estudo que revelasse a pessoalidade desses profissionais.

Desse modo, é interessante explicar toda essa elaboração a partir de conceitos que ao compor o significado e significante vão tecendo o tema.

A palavra ***ponto*** sozinha deixaria muitas incertezas, pois a mesma tem, em nossa sociedade, significados diferentes para contextos variados. No entanto, faz-se referência ao ***ponto do tecer***, próprio do trabalho do artesão, que cria o bordado, a tapeçaria, ou nesse caso específico, do artesão da rede de pesca e que por isso mesmo, relaciona-se às vidas ribeirinhas. Os atores que formam o grupo de profissionais da educação das Escolas Estaduais apresentam-se, simbolicamente, como personagens nesse artesanato e são laçados na teia de relações sociais no caso aqui referido, a tarrafa (tipo de rede de pesca). Esses sujeitos residem em cidades na Bacia do Médio São Francisco, ponto cardeal do norte de Minas.

A rede de pesca, instrumento criativo produzido pelas mãos do pescador, tem

---

[1] A paisagem cultural é modelada a partir de uma paisagem natural por um grupo cultural. A cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural, o resultado. (SAUER, 2004, p. 59)

em si a apropriação de um conhecimento das curvas especiais, revelado na “Espiral de Arquimedes[2]”.

Tecida a partir de doze fios envoltos num cordão de São Francisco, as mãos habilidosas do artesão vão criando as malhas (colméias em forma de losango) laçadas em nós simples que vão configurar os círculos concêntricos. Esse formato exigido pela interseção do círculo é acrescido de outros fios que vão formar novos raios, revelando a crescença (outras linhas que são incorporadas ao trabalho para ampliar a diagonal da tarrafa) e·é finalizado com pesos de chumbo que têm a função de prender o peixe.

Usando, como metáfora, os vários pontos que tecem a rede - de tal forma integrados e indissociáveis – ousa-se transportá-los para a rede de relações socioculturais estabelecida pelos(as) professores(as) nas cidades ribeirinhas às margens do rio São Francisco. Toda essa interação é fruto da atividade humana.

Os profissionais da Educação que compõem o cenário de vida na Bacia do Médio São Francisco são portadores de saberes que os identificam na paisagem cultural em que estão inseridos. Para Tardif (2002, p.11) “o saber está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores”.

Os(as) professores(as) que habitam as cidades ribeirinhas na Bacia do Médio São Francisco apresentam particularidades muito próprias das representações construídas em sua biografia, pois o sentido de existir de todo o universo fundamenta-se na própria presença do sujeito.

O ser humano está sendo constantemente mobilizado a ampliar a consciência de sua posição no universo e isso só é possível se ele compreende sua localização na terra e suas interações. O que mantém esse ser vivo presente no mundo e, sobretudo, num mundo fluido, dinâmico, múltiplo e mutável, como aquele que configura hoje a “condição pós-moderna” (HARVEY, 2000) é justamente sua característica sociocultural. Envolto na teia de relações da sociedade, o indivíduo vai tecendo sua identidade pelas influências psicológicas, sociais e políticas. Para o indivíduo, o processo de apropriação de seu próprio “eu” em uma coletividade representa trajetórias que culminam na busca de uma consciência individual e

[2] Espiral de Arquimedes a que me refiro é uma alusão a figura matemática estudada nas séries iniciais do ensino fundamental.

coletiva do mundo que o cerca.

Além disso, é importante ressaltar que de todas as espécies de animais geradas na natureza o ser humano é o mais dependente biologicamente. Nos primeiros anos de vida, sua sobrevivência o deixa na dependência absoluta dos outros, sendo necessário alimentá-lo, ampará-lo e educá-lo. À medida que vai se desenvolvendo, o indivíduo adquire autonomia, tornando-se capaz de suprir os cuidados consigo mesmo. Isso se deve à apropriação dos conhecimentos de sua cultura. Esses conhecimentos são aperfeiçoados com a escolarização. Na trajetória de vida, a interação humana acontece pelo processo de aprendizagem que faz parte do desenvolvimento humano e só é possível no meio social, isto é, por meio da produção de cultura.

Nessa perspectiva, o fundamento sócio-histórico abordado por Vygotsky (1998) ressalta que o indivíduo transforma-se de biológico em sócio-histórico por meio da cultura, que é parte primordial da constituição da natureza humana. O que torna isso possível é o conceito de mediação simbólica. Toda relação do homem com o ambiente se dá por intervenção de um elemento intermediário, assim “a cultura pertinente é aquela que se apreende através dos instrumentos que as sociedades utilizam e das paisagens que modelam” (CLAVAL, 2001, p. 33).

A transmissão da cultura acontece em diversos momentos da biografia dos sujeitos. Na perspectiva sócio-histórica, a espécie humana diferencia-se das outras já que sua evolução no ambiente só é possível por meio da aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem é o meio pelo qual o ser humano vai incorporando as formas de se relacionar, submetendo-se às normas do grupo e intervindo no meio ambiente pela utilização dos instrumentos.

Nessa trajetória de inter-relações, ele recebe outros códigos que vão identificando-o e diferenciando-o na sociedade. Sua impressão digital (componente de sua singularidade) é importante padrão de diferenciação na rede social. Assim, é imprescindível verificar que o sujeito que se constitui nessa sociedade possui aspectos únicos, elementos da sua singularidade e subjetividade internalizados nos códigos de comunicação, normas, costumes e valores do seu grupo de pertencimento. Na teia de relações construídas na sociedade, o indivíduo é envolvido em uma série de rituais que vão constituir sua identidade no grupo. Assim, a identidade está imbricada na relação que se estabelece pela consciência individual e interação com os outros sujeitos sociais.

> A identidade é uma construção social e histórica do “próprio” [do *soi*, do *self*] e do “outro”, entidades que, longe de serem congeladas em uma permanência “essencial”, estão constante e reciprocamente engajadas e negociadas em relações de poder, de troca ou de confrontação, mais ou menos disputáveis e disputadas, que variam no tempo e no espaço. (LÉ BOSSE, 2004, p.163).

Historicamente, a escola tornou-se instituição social de relevância no processo de formação dos sujeitos. A instituição escolar almeja atender aos anseios da sociedade no que tange a formação humana. À medida que a estrutura social sofre mudanças, instiga também a escola a repensar seu processo de formação e a planejar novas estratégias. O ambiente escolar não está imune à fragmentação da informação em circulação na vida social, uma vez que o sistema escolar e a escola são instituições de uma cultura. O processamento do enorme volume de informação na sociedade é um desafio aos docentes. Os saberes que deverão ser priorizados na educação escolar de forma que ofereçam subsídios para que os alunos adquiram autonomia intelectual e continuem gerenciando seu processo de formação, é um dilema presente no ambiente escolar. Esse fato impõe aos professores(as) em geral, e especialmente aos de Geografia, uma busca constante de atualização e de novas alternativas em sua prática pedagógica.

O grupo de profissionais da Educação que ministra aulas de Geografia é, em especial, o foco de reflexão e delimitação dessa proposta de pesquisa, visto a especificidade dos saberes trabalhados nessa disciplina e do conhecimento da paisagem natural, simbólica e cultural da região escolhida.

A Geografia trabalha saberes curriculares que implicam na relação/interação do ser humano com o meio ambiente. O indivíduo, como mencionado anteriormente, para desenvolver-se exerce uma atividade no ambiente. Ele transforma o meio ao mesmo tempo em que é transformado, isto é, constrói relações socioespaciais e socioambientais. Nesse sentido, problematizamos: como professores(as) ribeirinhos(as) que ministram o ensino de Geografia em escolas estaduais vivenciam como uma identidade o *ser professor(a)*? E como em sua prática profissional articulam os saberes da cultura escolar com as suas culturas locais? A busca de respostas a essas questões foi a razão da escolha em estudar esse fenômeno, junto aos professores(as) de Geografia da rede pública estadual em cidades na Bacia do Médio São Francisco no ano de 2006 a 2007.

E nesse “devir”, no cenário de vida do Cerrado Mineiro, busca-se também

reconstruir a identidade docente através da história oral de vida e do aprimoramento das percepções do lugar, da região e da rede sertaneja.

A identidade cultural de professores(as) em exercício em escolas estaduais, localizadas na Bacia do Médio São Francisco, tem se consolidado em percursos vivenciados na prática, na formação e pelas influências do contexto global e local. O nosso objetivo é compreender como, na vida cotidiana, no exercício da prática pedagógica e ao longo do processo de formação docente, professores(as) de Geografia de 5ª à 8ª série de escolas públicas situadas em cidades ribeirinhas na Bacia do Médio São Francisco, integram e fazem interagir os saberes e significados provenientes de suas culturas locais e da sua cultura escolar.

O ponto de referência para esta pesquisa são as Escolas Estaduais nas cidades ribeirinhas às margens do São Francisco, jurisdicionadas pela Superintendência Regional de Ensino de Pirapora. Nesse cenário, fazem parte do espaço geográfico a cidade de Pirapora, Buritizeiro, Ibiaí, Ponto Chique e São Romão. A cidade de São Romão está presente na delimitação desta pesquisa e foi alvo de nossos olhares, vivências e pensamentos.

A contribuição da professora entrevistada em São Romão expandiu minhas elaborações, mas sua narrativa não será incluída nesta produção. Já no processo de finalização do trabalho, essa professora solicitou a exclusão de seu depoimento da pesquisa, por motivos pessoais.

A pesquisa desenvolvida exigiu um envolvimento com os cenários em que os sujeitos exercem suas atividades. Assim, as representações sociais, a formação, os saberes docentes, a subjetividade, a prática, o ensino e a identidade profissional foram aspectos observados por meio de uma abordagem qualitativa.

Num primeiro momento, foi aplicado um questionário para a confirmação de dados primários. Ressaltamos que esse questionário[3] foi aplicado durante a elaboração do projeto de pesquisa antes do ingresso no mestrado na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, como forma de conhecer a realidade a ser estudada, os atores inseridos nesse contexto e para delimitação do grupo a ser pesquisado. Em muitos momentos da dissertação usamos as respostas desses questionários para esclarecer as reflexões teóricas e para descrever o universo pesquisado.

O levantamento serviu para a delimitação dos colaboradores dessa pesquisa

[3] O questionário encontra-se nos anexos.

que foram professores(as) que ministram a disciplina de Geografia. Nesse contexto, oito professores(as) de Geografia com mais de dez anos de experiência docente foram colaboradores por meio de sua história oral de vida. Essa metodologia possibilitou recolher dados subjetivos e objetivos da formação e da identidade dos(as) professores(as). Um trabalho com recortes foi feito nas narrativas para melhor explicitar os aspectos do estudo. O uso das narrativas na dissertação ocorreu com a autorização por escrito dos colaboradores. Levando-se em conta que a pesquisadora já está inserida nesse contexto, os cuidados e o exercício de "estranhamento" da realidade foram sempre exercitados.

A coleta de dados delineou as percepções, significados e representações sobre a realidade estudada. Todas as fases da pesquisa foram compartilhadas com o professor orientador. Na investigação da pesquisa foram adotados procedimentos de análise e interpretação de dados quantitativos e qualitativos. A leitura e a interpretação de referenciais teóricos ocuparam momentos iniciais do processo da pesquisa e a acompanharam durante todo o tempo, até a elaboração e concretização da dissertação. Para essa construção dialogamos com autores de diversas áreas de conhecimento: Claval (2001), Harvey (1898), Vlach (1990), Tardif (2000), Arroyo (2001), Brandão (2003), Freire (1987), Vigotski (1998), Silva (2000), Gauthier (1998), Moscovici (2003), Berger e Luckmann (2004), Hall (2001), Bourdieu (1970), Barth (1996), Sartre (1997), Ciampa (2001), Arendt (2003) e outros. Essas leituras foram importantes ferramentas que ofereceram subsídios para explicar e identificar nas sucessivas relações sociedade e natureza a reconstrução da identidade e da prática profissional dos(as) professores(as) de Geografia na Bacia do Médio São Francisco.

Com este trabalho vislumbramos, a possibilidade de contribuir para maior compreensão da diversidade cultural dos(as) professores(as) ribeirinhos face ao desenvolvimento humano e, também, em propostas para o ensino e métodos da Geografia. Além disso, no aspecto prático, o presente estudo poderá subsidiar o planejamento de políticas públicas de educação direcionadas à população que habita a região ribeirinha.

O corpo do trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro apresentamos uma geo-história do lugar da pesquisa, a descrição dos sujeitos como também a metodologia utilizada durante o trabalho. A leitura de fatos ocorridos em nosso passado histórico nos ajuda a compreender as interações sociais vivenciadas

no presente, por isso pontuamos alguns acontecimentos da educação em nosso campo de pesquisa. Abordamos também os dilemas e conflitos vivenciados no trabalho de campo. Foram experiências que contribuíram para uma consciência do si mesmo na atividade de investigação e uma ampliação dos conhecimentos acerca do objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, refletimos sobre a concepção de identidade em autores de várias áreas do conhecimento como também categorias que envolvem a compreensão da construção da identidade.

No terceiro capítulo, abordamos a construção da identidade docente tendo na apropriação de saberes específicos da profissão a ferramenta que os diferencia na rede social.

No quarto capítulo, discutimos a apropriação da liberdade na prática profissional como elemento fundamental na construção de sentimentos de valor pessoal e grupal. Pelo processo de reflexão da prática profissional, o professor vai adquirindo autonomia e maior competência no desenvolvimento da atividade docente.

No quinto capítulo, refletimos sobre a construção da identidade por meio das histórias de vida dos(as) professores(as) de Geografia que trabalham em escolas estaduais na Bacia do Médio São Francisco, bem como a articulação que eles fazem dos saberes da cultura escolar com suas culturas locais. Por fim, encerramos nossa pesquisa fazendo alguns apontamentos sobre essa realidade.

1 - PONTO DE PARTIDA: *cenários, sujeitos e procedimentos metodológicos da pesquisa*

> *Digam: o que é um rio? Ele está, como eu estou, em cada gota de seu leito, em cada lugar de sua viagem? Ou ele é todas elas, mas nunca está inteiramente em nenhuma. Eu, que lembro a cada instante a primeira gota de quem sou, sou uma primeira gota a cada instante. Estou aqui, ainda tão longe do meu mar e, a todo o momento, chegando a ele. Assim, nasço, viajo e me acabo para ser todas as águas todo o tempo. Sina dos rios: estar em toda a parte da sua viagem e não estar por muito tempo em nenhuma.* (BRANDÃO, 2002, p. 14).

Visualise a comunidade ribeirinha tecida como uma teia de significados semelhante ao trançado da rede de pesca. Nela seres em interação e pessoas entretecidas nos espaços urbanos das cidades ribeirinhas desenham a rede social, colorindo e matizando as figuras do caleidoscópio humano. As pessoas, como nós, compõem a anatomia geográfica da Bacia do Médio São Francisco.

O cenário das comunidades ribeirinhas foi se constituindo numa teia de relações sociais que tiveram origem no processo histórico de ocupação do Vale do São Francisco, e também no seu modo habitar o espaço, produzindo uma múltipla cultura ribeirinha. Muito já se escreveu e descreveu sobre o processo de ocupação do vale do São Francisco[4], inclusive nesse momento em que o rio se encontra na ordem do dia e na pauta dos projetos do governo. Não pretendemos aqui fazer uma história da educação na minha área de pesquisa nem na Bacia do Médio São Francisco porque esse não é meu objeto de pesquisa. Pretendo nesse capítulo apresentar os cenários e sujeitos envolvidos na pesquisa pontuando pelo menos alguns aspectos que possam situar o meu leitor no mundo da educação aqui, e também relatar o caminho metodológico percorrido na realização da pesquisa no curso de mestrado em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

A atividade educativa exercida naquela região teceu o sentido de viver dos educadores ribeirinhos na integração com o meio e com outros atores, o que lhes deu especificidades. Essa produção cultural é fruto de uma série de interações partilhadas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida. Dessa forma, a cultura ribeirinha foi revelando-se como a “soma dos comportamentos, dos saberes,

---

[4] Para aprofundamento sobre o processo de ocupação no vale do São Francisco sugerimos PIESON, 1972.

das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte" (CLAVAL, 2001, p 63).

Dessa forma, toda a produção cultural de um povo é um sistema aberto a receber outras influências para estruturá-las. Como em outras partes do Brasil, o sistema educacional catalizou influências importantes que alimentaram a reconstrução de identidade cultural de populações vilipendiadas em seu valor pessoal e na cultura nativa.

1. 1 - Cenas de um passado na educação

No mês de junho, em que se comemora o aniversário do município de Pirapora-MG, a melodia do hino da cidade ecoa nos corredores e pátios das escolas públicas. Um trecho dele ressalta o massacre aos índios Kariris levando-nos a imaginar todas as atrocidades pelas quais passaram os índios no período da colonização.

> Salmeron e Rodrigo Soeiros
> Bandeirantes que chegaram aqui
> Muitas lutas que foram travadas
> Com a tribo dos índios cariris
> Transformaram os índios guerreiros
> Numa tribo de grande valor
> Na façanha foram pioneiros
> Agraciados pelo bravo destemor
> (OLIVEIRA apud MELLO; DINIZ, s/ano).

Foram os bandeirantes[5] paulistas os personagens desse episódio, eles fundaram as primeiras povoações ao longo do rio. Cinco décadas após a descoberta da nascente do rio, movidos pela febre do ouro, pela perseguição a índios e escravos foragidos e pela necessidade de mão de obra escrava, D. João III determinou a exploração do rio pelo governador geral Tomé de Souza.

Em 1553, Francisco Bruzza Espinosa organizou a primeira companhia de

[5] "Bandeirantes" eram de fato tropas das Câmaras municipais autorizadas a exercer o "direito de polícia" (civilização) nos sertões. Seu objetivo principal foi a escravização do indígena (OLIVEIRA, RODRIGUES, CARDOSO e BOTELHO, 2000, p.112).

penetração no rio. Uma escolta de doze homens e um sacerdote, o Padre Aspílcueta Navarro, partiram de Porto Seguro desbravando os sertões sanfranciscanos. O Padre Aspílcueta foi o primeiro jesuíta a aprender a língua dos índios, o que facilitou a penetração e a missão evangelizadora nos sertões. Assim é que a educação como em outros pontos do país se iniciou aqui. Os jesuítas carregados de princípios eurocentricos[6] empregaram seus esforços numa ação educativa com o propósito de converter os índios aos valores da religião cristã.

Nos primeiros indícios da ocupação do vale do São Francisco apontados por Barbosa (1991) durante o século XVI e XVII, ela revela a presença nesse vale de várias tribos indígenas: tapuias, tamaqueus, koripós, kariri, paru, brankararu, pipia, tuxá, truca e atikum. Nesse período surgiram as missões religiosas: jesuítas, capuchinhas, franciscanas e carmelitas que tomaram parte nessa colonização do São Francisco. Uma missão que revela as atrocidades às quais os índios estavam sujeitos é a missão de Santa Tereza dos Kariri de Canabrava, fundada pelo jesuíta Padre João de Barros no São Francisco. Segundo relatos do frei Martinho de Nantes, a missão foi destruída na segunda metade do século XVII por iniciativa de colonos. A tribo dos índios kariri, que estava sendo catequizada, foi exterminada ou escravizada por caçadores (BARBOSA, 1991). Só no curso médio do rio, dezesseis missões foram fundadas no século XVII. O episódio mencionado nos versos do hino linhas acima ocorreu por volta do ano de 1678.

O envolvimento dos jesuítas em todo esse processo de ocupação contribuiu para a violência contra os povos que ocupavam essas terras. Como afirma Buarque de Holanda (1995):

> Foram ainda os Jesuítas que representaram melhor de que ninguém, esse princípio da disciplina pela obediência. Mesmo em nossa América do Sul, deixaram disso exemplo memorável com suas reduções e doutrinas. Nenhuma tirania moderna, nenhum teórico da ditadura do proletariado ou do Estado totalitário, chegou sequer a vislumbrar a possibilidade desse prodígio de racionalização que conseguiram os padres na companhia de Jesus em suas missões. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p.39).

Na segunda fase de ocupação por meio das sesmarias, o São Francisco foi dominado por dois grandes senhores de gado, Garcia d'Ávila descendente da Casa

---

[6] Eurocentrismo é a tendência a interpretar as sociedades não-européias a partir dos valores e princípios europeus, isto é, tomar a sociedade européia como modelo e padrão (COSTA, 1997, p.110).

da Torre e Antônio Guedes de Brito da Casa da Ponte (OLIVEIRA, RODRIGUES, CARDOSO e BOTELHO, 2000). A Casa da Torre expandiu a pecuária e aumentou seus domínios, avançando sobre as terras indígenas e ao mesmo tempo escravizando-os. Isso foi devido à crescente demanda de carne para o litoral, pela exportação de couro e a utilização dos animais para o trabalho nos engenhos.

Nessa época colonial, o rio São Francisco ficou conhecido como rio dos Currais por ter servido de trilha para transporte e criação de gado ligando a região Nordeste às regiões Centro-Oeste e Sudeste. Ele foi o canal aberto para exploração dos sertões. A rota fluvial possibilitou a ligação de diversas regiões do Brasil. Devido a essas rotas comerciais o processo de ocupação foi facilitado por meio das missões, constituindo-se em fazendas, vilas e cidades das regiões centrais de Minas Gerais.

Nesse contexto, surgiu uma nova classe a dos senhores do engenho. Eles imprimiram mudanças na paisagem e no cenário do sertão mineiro. Todos os eventos que ocorreram nesse espaço tiveram impactos na cultura ribeirinha dessa região. As influências com as quais portugueses, espanhóis e holandeses imprimiram uma identidade cultural do povo brasileiro, principalmente, os portugueses ocupando a região nordeste, foram demasiadamente negativas.

Buarque de Holanda (1995) menciona que ao toparem com o Brasil, os portugueses e espanhóis trouxeram valores de sua condição humana que foram disseminados durante todo o período colonial e o império, e que foram materializando na estrutura social do povo que aqui se formou. Os valores próprios da pessoa humana para portugueses e espanhóis se baseavam numa identidade de sujeitos independentes entre si, de auto-suficientes. Uma personalidade individualizada, sujeitos de si mesmos, independentes, virtudes tão imperativas que por vezes determinavam o porte pessoal e físico, e associado a esta característica estava uma atitude de repulsa pelo trabalho e o enaltecimento ao ócio.

Extrair e consumir o fruto do trabalho alheio, explorando-o ao extremo, eram prerrogativas dos senhores do engenho. Relações mais eqüitativas e investimentos em métodos de modernização da lavoura não eram pensados naquela perspectiva. A ausência de qualquer sentimento de apego a terra, ou de empenho em fazer dela uma extensão da pátria européia evidenciavam os ideais desses sujeitos.

Dessa forma, a família colonial assumiu um papel importante na manutenção dessa situação e na perpetuação de seus valores. A esfera nebulosa que sustentava

o grupo familiar pelos laços de sangue, afetivos, formação e sobrevivência vinham do empreendimento auto-suficiente da forma de organização que se estruturou no entorno da casa-grande, inclusive a educação nos moldes do ensino jesuítico. Nesta estrutura inabalável

> [...] a autoridade do proprietário de terras não sofria réplica. Tudo se fazia consoante sua vontade muitas vezes caprichosa e despótica. O engenho constituía um organismo completo e que , tanto quanto possível, se bastava a si mesmo. Tinha capela onde se rezavam as missas. Tinha escola de primeiras letras onde o padre-mestre desasnava meninos. (BUARQUE DE HOLANDA, 1995, p. 80).

Assim é que os jesuítas foram cumprindo sua ação missionária junto aos índios. A fim de atender aos mandos da coroa portuguesa, os jesuítas fundaram as escolas de ler e escrever agrupando os filhos de colonos e os curumins com o propósito de reafirmar a moral e religião cristã.

O ensino jesuítico tinha como finalidade a educação do homem polido. Iniciando a educação desde a infância, o processo era centrado nos dogmas da Igreja cristã. Com um currículo organizado no *Ratio Studiorum*[7] era estruturado da seguinte forma: a escola elementar (ler e escrever, o ensino da língua materna); escola secundária (Letras, Filosofia e Ciências) e o ensino superior que oferecia os cursos de Teologia e Ciências Sagradas (PILETTI; PILETTI, 2004).

Com base nesse programa, a instrução dos filhos dos colonos se diferenciava da educação dos índios. Enquanto para índios tinha apenas um caráter catequizador, para os filhos dos colonos ela tinha relativa continuidade. Assim a educação iniciava juntamente com os índios na escola de ler e escrever e, em seguida continuavam na escola de escrever. Depois a diferença se dava em função da hierarquia familiar: o filho primogênito seguia seus estudos na escola secundária e desempenhava as funções do pai; o segundo filho depois dos estudos na escola secundária podia optar entre os cursos oferecidos na Europa (Medicina e Direito) e o filho mais novo depois dos estudos secundários se encaminhava a serviço da Igreja nos cursos de Teologia e Ciências Sagradas.

Esse tipo de educação se manteve até a expulsão dos jesuítas, em 1759, pela reforma pombalina. Nesse período já era significativa a presença dos jesuítas

---

[7] O *Ratio Studiorum* era um plano completo de estudos mantido pela Companhia de Jesus (PILLETTI; PILLETTI, 2004)

com residências, missões, colégios, seminários e escolas de ler e escrever em vários lugares da colônia. Em Minas Gerais foi instalado um seminário em dezembro de 1750 na cidade de Mariana, ele foi o resultado do esforço da diocese que atendeu aos anseios dos moradores da Capitania de Minas, visto que os mesmos tinham que enviar seus filhos aos estudos no Rio de Janeiro e na Bahia (ROMANELLI, 2000).

A reforma pombalina provocou o desmantelamento do ensino por uma década aproximadamente. As medidas que em 1772 levaram a implantação do ensino público oficial se mostraram desconexas, reveladas apenas com a manutenção de alguns princípios do ensino jesuítico. Essas reformas não tiveram o mesmo impacto em Minas já que não tinham “escolas de qualquer nível (a não ser a instrução doméstica), e, muito menos, colégios jesuítas na região” (ROMANELLI, 2000, p.13). Mesmo com a expulsão dos jesuítas e implantação de medidas educativas pelo governo na época, as concepções imprimidas pelo ensino jesuítico se fizeram marcantes em torno da educação brasileira até a república.

Dessa forma, podemos presumir que no sertão mineiro a sistematização da educação dentro de uma instituição escolar só apareceria muito mais tarde. Não temos dados precisos da educação em nosso campo de pesquisa nos anos de 1700 e nem após esse período até meados do século XIX quando Pirapora em 1847 se constituiu como distrito recebendo o nome de São Gonçalo das Tabocas, o mais antigo em nosso campo de pesquisa. Silva; Diniz; Mota (2000) mencionam com base no depoimento de um morador da cidade que o professor Advíncula Pires de Oliveira foi o primeiro professor a lecionar na comunidade. Temos relatos que validam o que se organizou na falta de ensino mais estruturado nessa região em passagem do Grande Sertão: Veredas.

> Mas eu não sabia ler. Então meu padrinho teve uma decisão: me enviou para o Curralinho, para ter escola e morar em casa de um amigo dele, Nhô Maroto, cujo Gervásio Lê de Ataíde era o verdadeiro nome social. Bom homem. Lá eu não carecia de trabalhar, de forma nenhuma, porque padrinho Selorico Mendes acertava com Nhô Marôto de pagar todo fim de ano o assentamento da tença e impêndio, até de botina e roupa que eu precisasse. Eu comia muito, a despesa não era pequena, e sempre gostei do bom e do melhor. A ser que, alguma vez, Nhô Marôto me pedia um ou outro serviço, usando muito bico de palavreado, me agradando e dizendo que estimava como um favor. Nunca neguei a ele meus pés e mãos, e mesmo não era o nenhum trabalho notável. Vai, acontece, ele me disse: - “Baldo, você carecia mesmo de estudar e tirar carta-de-doutor, porque para cuidar do trivial você jeito não tem. Você não é habilidoso.” Isso que ele me

> disse me impressionou, que de seguida formei em pergunta, ao Mestre Lucas. Ele me olhou, um tempo – era homem de tão justa regra, e de tão visível correto parecer, que não poupava ninguém: às vezes teve dia de dar em todos os meninos com a palmatória; e mesmo assim nenhum de nós não tinha raiva dele. Assim Mestre Lucas me respondeu: - "É certo. Mas o mais certo de tudo é que um professor de mão-cheia você dava,,," E, desde o começo do segundo ano, ele me determinou de ajudar no corrido da instrução, eu explicava aos meninos menores as letras e a tabuada. (GUIMARÃES ROSA, 2001, p.129-130).

O que Guimarães Rosa nos revela através do personagem Riobaldo é a presença do mestre-escola na região. Esses mestres eram pessoas conhecedoras das primeiras letras e que cumpriam o papel de professores(as). Essa figura por muito tempo assumiu as tarefas de iniciar as crianças no mundo da leitura e até de formar novos professores, como no caso de Riobaldo que mais tarde se tornaria professor.

Em Silva; Diniz; Mota (2000) encontramos indícios da existência desses mestres-escolas até o início do século XX.

> Outro exemplo edificante foi dado pela professora Alzira Magalhães. Morando em Pirapora e lecionando em São Francisco de Pirapora, fazia ela diariamente a travessia do rio São Francisco em uma das canoas conduzidas pelos canoeiros que faziam ponto à beira do rio. Tal procedimento era comum, pois a ponte só ficaria pronta em 1922. Entretanto, preocupada com a ocorrência de atrasos decorrentes de descontrole dos horários de chegadas e partidas das embarcações, dona Alzira não teve dúvidas: comprou sua própria canoa, aprendeu a remar e passou a não mais depender de terceiros em suas travessias diárias. (SILVA; DINIZ; MOTA, 2000, p.232).

No século XIX, no ainda período imperial, observou-se uma organização do ensino em Minas Gerais, no entanto, essa estruturação só ocorreu nas cidades já constituídas, como importantes centros urbanos, como Ouro Preto.

Foi no início do século XX, no governo do presidente do estado João Pinheiro, que a institucionalização da educação aglutinou-se para conceber a cultura escolar, com a criação dos "Grupos Escolares".

No norte de Minas, mais precisamente no ano de 1917, o decreto estadual nº 4.858 autorizou a construção do primeiro grupo escolar na região, na cidade de Pirapora, sendo que sua construção só foi concretizada em 1921. Anteriormente à construção do grupo, em 1901, chega ao povoado a primeira professora nomeada pelo Estado de Minas Gerais, D. Josefina Rodrigues dos Santos. Segundo Silva, Diniz e Mota (2000), a professora Josefina saiu de Diamantina a pé com destino ao

arraial de Pirapora, somente encontrando uma condução na fazenda do Coqueiro, daí em diante a travessia foi feita a cavalo.

A escola denominada nesse período de Grupo Escolar de Pirapora, hoje é a atual Escola Estadual Fernão Dias. Convém lembrar que na década de 1920, os educadores brasileiros começavam a receber as influências de uma nova concepção de educação – a escola nova.

Dados mais concretos sobre a expansão do ensino, em nosso campo de pesquisa, somente encontramos no governo do então presidente do Estado de Minas Gerais, o Dr. Fernando de Mello Vianna, em 1924. Nesse momento só aparecem constituídos como municípios Pirapora (com os distritos Lassance, Buritizeiro e Guacuí) e São Romão (com os distritos Capão Redondo, Arinos, Formoso, Joanópolis e Buritis).

É nesse período que vamos identificar o aparecimento das “escolas ambulantes” na região da Bacia do Médio São Francisco. Com a impossibilidade de ainda ampliar e abrir novas escolas o governo então, implantou a “escola ambulante”.

> A escola ambulante é o professor que se transporta de um para outro ponto, á medida que a zona reclama o serviço de sua intelligencia (sic). É o ensino opportuno (sic), ministrado no momento e no lugar em que se faz necessário. Escola viva, instantânea, que se installa (sic) em qualquer época do anno (sic). Centro provisório, mas efficiente (sic), de irradiação espiritual, em localidades longínquas, que só tardiamente poderiam receber a seiva luminosa. (SILVEIRA, 1926, p.138).

Essas escolas foram abertas em pequenos povoados e no meio rural com a recomendação de ter uma matrícula mínima de vinte alunos. Era o município que solicitava e, a partir de um acordo firmado com o Estado abriam se as escolas ambulantes, com o objetivo de alfabetizar as crianças que ali se encontravam. E não tendo mais a necessidade da escola, a mesma era fechada, ou seja, era uma escola de caráter temporário.

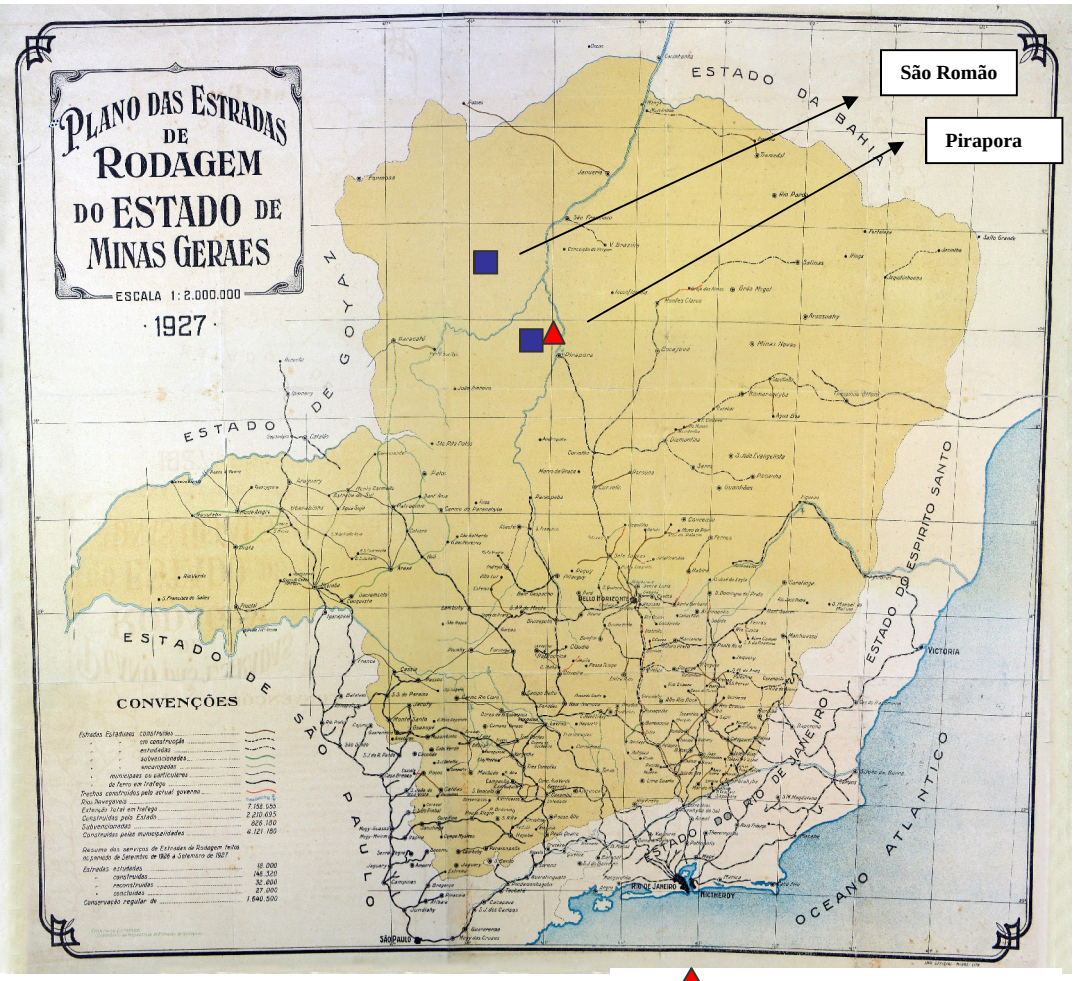
No governo de Mello Vianna, o diretor da instrução pública de Minas Gerais Dr. Lúcio José dos Santos, organizou a expansão do ensino em três modalidades: escolas infantis, escolas primárias e escolas complementares. O ensino tinha duas categorias: o ensino fundamental que era leigo, obrigatório e gratuito. Era realizado em cursos de dois, três ou quatro anos. E o ensino complementar que era leigo e facultativo para menores, sendo que, para os pobres era gratuito. Esse ensino era

organizado em três cursos: agrícola (2 anos), industrial (2 anos) e comercial (1 ano).

O ensino fundamental estava organizado com base nas seguintes matérias: leitura e escrita; língua pátria; as quatro operações fundamentais da aritmética e frações decimais; generalidades acerca da geografia universal e rudimentos da geografia do Brasil; história sumária de Minas Gerais e noções de educação Moral e Cívica e, noções de higiene individual e de civilidade (SILVEIRA, 1926). Em 22/12/1924 o Dr. Mello Viana assinou o decreto criando 22 escolas ambulantes no norte de Minas.

Assim foi que o ensino começou a ser estruturado na Bacia do Médio São Francisco. Dados estatísticos apresentados por Silveira (1925) apontam que em Pirapora havia em 1925 um grupo escolar e seis escolas estaduais (rurais, ambulantes e outras) com um total de 1.048 matrículas e, em São Romão seis escolas estaduais (rurais, ambulantes e outras) e uma particular com um total de 391 matrículas. O mapa 1 retrata a presença dessas escolas na região .

Após esse período ocorre a emancipação de vários distritos, que se tornaram municípios independentes e autônomos. Com isso foram surgindo outras instituições escolares.

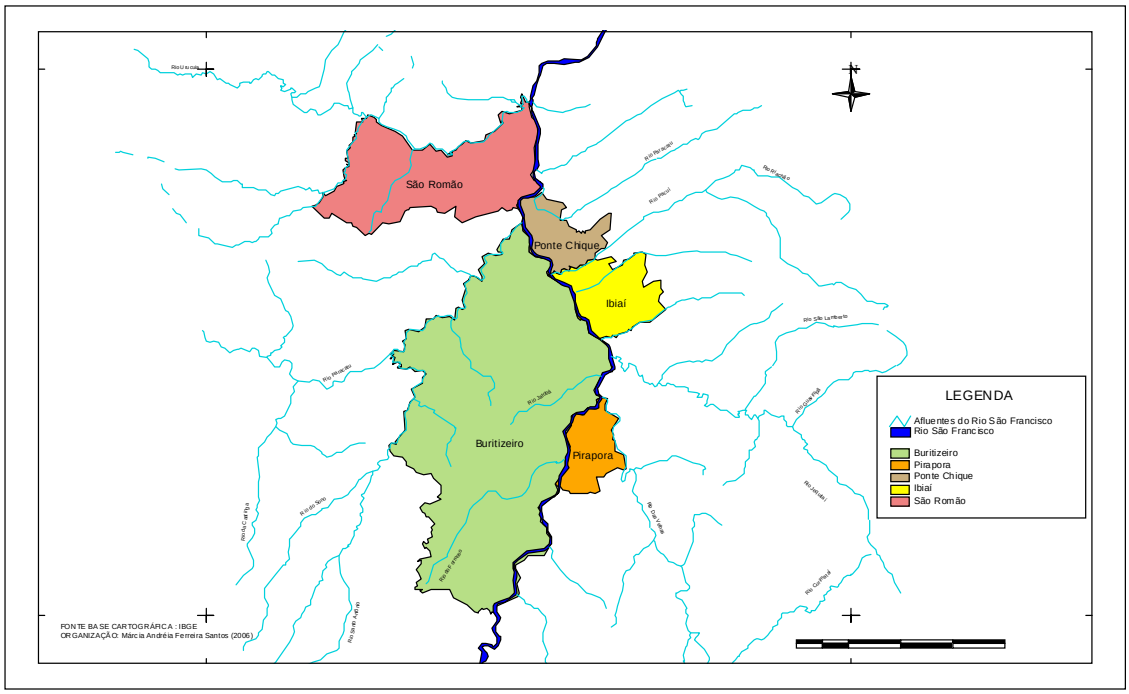


Primeira escola pública – Pirapora
Escolas Ambulantes

MAPA 1: Aparecimento das primeiras escolas na Bacia do Médio São Francisco
FONTE: Associação Cultural do arquivo público mineiro – Belo Horizonte/MG, 2007.

1. 2 - Cenários de um presente na educação

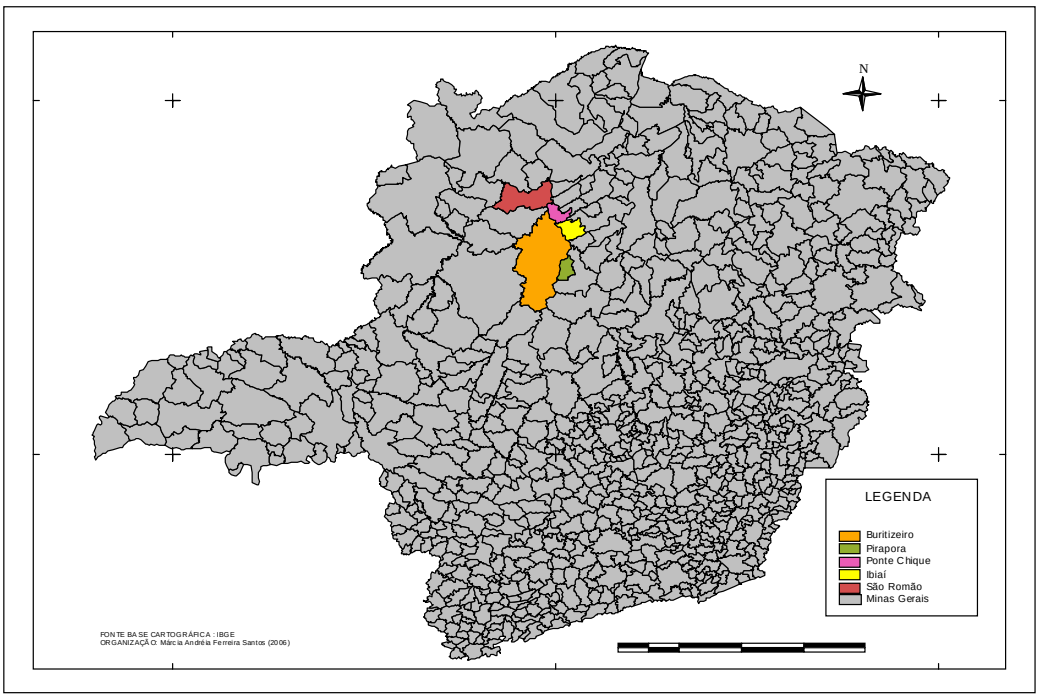
O cenário demarcado para o desafio de nossa pesquisa mudou significativamente em relação ao cenário existente na época da emancipação de distritos na Bacia do Médio São Francisco. A nossa paisagem compõe-se de cinco cidades ribeirinhas. Este espaço tem importância no ecossistema brasileiro pela variedade de espécies que interagem em sua flora e fauna, por sua grande capacidade de armazenar águas subterrâneas e, principalmente, pela força com que essa paisagem compõe o imaginário dos sertanejos.



MAPA 2: Localização da área de estudo: Municípios pertencentes à Bacia do Médio São Francisco
FONTE: Base Cartográfica do IBGE
Org: SANTOS, Márcia Andréia Ferreira, 2006.

Assim como historicamente grandes civilizações desenvolveram-se as margens de rios importantes (civilização egípcia às margens do Rio Nilo) também, são muitas as cidades e inúmeros povoados e vilas que se constituíram as margens do rio São Francisco. A fim de melhor situar o cenário da pesquisa, tomamos o Rio São Francisco dividido em três Bacias (SILVA, 1985): da nascente até a cachoeira de Pirapora – Bacia do Alto São Francisco; da cachoeira de Pirapora até a barragem de Sobradinho na Bahia – Bacia do Médio São Francisco (Mapa 2); da barragem de Sobradinho ao Atlântico – Bacia Baixo São Francisco.

As cidades foco de atenção na pesquisa fazem parte da Bacia do Médio São Francisco: Buritizeiro, Ibiaí, Pirapora, Ponto Chique e São Romão. O mapa 3, a seguir, mostra a posição estratégica dos mesmos no Estado de Minas Gerais



MAPA 3: Minas Gerais. Localização da área de estudo no contexto do Estado.
FONTE: Base Cartográfica do IBGE
Org: SANTOS, Márcia Andréia Ferreira, 2006.

No entanto, a região geográfica desenhada no mapa não revela a diversidade do conteúdo desse espaço só percebido quando vivenciado. Mesmo assim uma breve caracterização dos municípios[8] nos permitirá identificá-los e nos aproximará do objeto da pesquisa.

Pirapora constituiu-se primeiro como arraial de São Gonçalo de Pirapora em 1853 só vindo a emancipar-se em 30 de agosto de 1911. Tem uma extensão geográfica bem menor que no passado 575 Km^2 e fica a uma distância de 347 km da capital – Belo Horizonte, com uma população de aproximadamente 52.774 habitantes. O sistema escolar em Pirapora está organizado em onze escolas estaduais, dezoito escolas municipais e doze escolas particulares. Localiza-se também em Pirapora a Superintendência Regional de Ensino - SRE, criada em 1991, e que é uma sede da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais tendo como função inspecionar, supervisionar e assessorar todos os estabelecimentos de ensino de sua jurisdição. Sob sua orientação, estão os ensinos fundamental e médio tanto da rede municipal quanto da estadual e particular.

[8] Os dados geográficos dos municípios pesquisados foram retirados do site do IBGE, www.ibge.gov.br/cidadesat/pdf window.htm em 10/02/2007.

Buritizeiro, emancipada em 23 de dezembro de 1962, nome derivado da palmeira Buritis tem uma área de 7.226 Km^2 e fica a uma distância da capital de 367 km e da sede em Pirapora 7 km, com uma população de aproximadamente 26.798 habitantes. O sistema escolar em Buritizeiro está composto de nove escolas estaduais, trinta escolas municipais e duas escolas particulares.

Ibiaí, por sua vez, constituiu-se como município em 30 de dezembro de 1962. Tem uma população estimada de 7.347 habitantes numa área territorial de 870 Km^2 a uma distância de 504 km da capital e da sede em Pirapora 74 km. O município apresenta um sistema escolar composto de três escolas estaduais e nove escolas municipais.

A cidade de Ponto Chique foi instalada em 1997, tem aproximadamente 4.002 habitantes numa área de 602 Km^2 e uma distância de 459 km da capital e da sede em Pirapora a 106 km. Tem em sua jurisdição três escolas municipais e uma escola estadual.

A história do município de São Romão é marcada pela luta contra os índios caiapós, pela repressão aos quilombos e, sobretudo, pelo inconformismo com o jugo colonial que explode na revolução do Sertão em 1736. O arraial de Vila Risonha se constituiu como município em 1923, sob a denominação de São Romão. Ocupa uma área de 2.432 Km^2 e uma população estimada em 8.083 habitantes fica a uma distância de 512 km da capital e 165 km da sede em Pirapora (IBGE - 2005). O sistema escolar em São Romão está composto de vinte escolas municipais e uma escola estadual.

Algumas faculdades particulares têm núcleos de ensino instalados em São Romão e Pirapora, sendo que em Pirapora a Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES tem um campus e também núcleos em Buritizeiro e Ibiaí. Nos núcleos vêm ocorrendo cursos emergenciais através de módulos nos finais de semana. A UNIMONTES – Campus em Pirapora iniciou suas atividades em 1996 oferecendo os cursos de Pedagogia e Geografia/licenciatura. Desse período até o momento (2007) graduaram nessas áreas sete turmas, num total aproximado de 210 Pedagogos e 210 Geógrafos.

A base de organização do ensino básico nesses municípios segue as diretrizes da SEE/MG. As escolas estaduais contam também, desde 1996, com o projeto político pedagógico elaborado pelos sujeitos participantes do cotidiano da escola, para orientar as concepções filosóficas e pedagógicas na realidade em que

estão inseridas.

Os cinco municípios que fazem parte da pesquisa apresentam uma diversidade geográfica que ao revelar a paisagem também apontam as dificuldades de acesso proporcionadas pela precariedade de investimentos nas rodovias. O acesso às cidades de Buritizeiro, Pirapora e Ibiaí é propiciado por rodovias pavimentadas. Transtornos maiores são encontrados nos deslocamentos pelas ruas das cidades sem revestimento adequado em suas vias de circulação internas. Para os municípios de Ponto Chique e São Romão o percurso é realizado em rodovias não pavimentadas, a assistência da Superintendência Regional de Ensino em períodos chuvosos fica comprometida e o deslocamento pelas balsas é impedido quando elas se encontram estragadas.

É nesse cenário que o ensino nas escolas estaduais tem se materializado. Como em outras regiões a rede de escolas públicas (municipais e estaduais) e escolas particulares, mencionada linhas acima, oferecem o ensino primário, secundário, médio, educação de jovens e adultos e cursos superiores atendendo a região.

1. 3 - Professores ribeirinhos: *universo complexo*

A denominação “ribeirinho” é atribuída à pessoa que reside às margens dos rios. Assim Araújo (1961, p. 9) nos remete ao conceito de *beiradeiro* para definir os ribeirinhos “é o que vive do rio, do que o rio lhe dá: aqui o peixe abundante, ali o húmus prodigioso que se transformou nos loiros cachos de arroz; nas lagoas que se formam periodicamente por ocasião das enchentes no seu ciclo anual de transbordamento”.

Nos cinco municípios banhados pelo rio São Francisco, sob responsabilidade da SRE de Pirapora, vinte e quatro instituições escolares compõem o cenário da rede de ensino estadual. Ministram aulas nessas escolas 758 professores(as) distribuídos entre os diversos níveis e modalidades de ensino. O censo escolar de 2006 apontava o seguinte perfil dos(as) professores(as) nas cidades ribeirinhas: 18% tinham o curso de magistério de 2º grau; 3% tinham curso médio com outra formação; 51,6% tinham curso superior com licenciatura e com magistério; 24,4%

tinham curso superior com licenciatura e sem magistério; 2,1% tinham curso superior sem licenciatura e com magistério e 0,9% tinham curso superior sem licenciatura e sem magistério.

O quadro a seguir sistematiza esses dados:

QUADRO 1 - Número de Professores por Escolaridade – Março de 2006

Escolaridade / Municípios	Ensino Médio		Ensino Superior			
	Magistério completo	Outra formação completa	Licenciatura		Completo s/ licenciatura	
			c/ magistério	s/ magistério	c/ magistério	s/ magistério
Pirapora	18	04	242	146	08	02
Buritizeiro	29	14	137	21	02	02
Ibiaí	01	05	51	13	01	
Ponto Chique	03	03	13	12	01	
São Romão	04	01	16	09		
Total	55	27	459	201	12	04

Fonte: Dados Estatísticos do Censo Escolar – 2006/Sistema Integrado de informações Educacionais SEE/MEC
Org. MENDES, Jacqueline A. C.

Partindo da necessidade de confirmação dos dados acima mencionados, aplicamos um questionário semi-estruturado, para corroborar os dados estatísticos. Este questionário compôs-se de doze questões dispostas em três blocos. O primeiro bloco foi organizado por questões relativas à formação dos(as) professores(as); o segundo, condições de trabalho; o terceiro, auto-imagem. A amostra pesquisada constituiu-se de 20% do universo de 758 professores(as).

Dos 152 professores(as) que receberam o questionário, 76% retornou o instrumento respondido; 24% não retornou. Os responsáveis pela aplicação dos questionários nas escolas informaram os seguintes motivos do não retorno deles: alguns professores(as) alegaram não ter tempo de participar da pesquisa, outros não demonstraram interesse, houve ainda demonstração de receio em expor-se através daquele instrumento.

A amostra pesquisada constituiu-se de 81% de professores(as) do gênero feminino e apenas 19% , do gênero masculino. Quanto à faixa etária, 49% pertencia à faixa etária acima de 40 anos, 22%, de 35 a 40 anos; e 3%, de 20 a 25 anos.

É provável que a menor incidência de professores(as) na faixa etária de 29 a 25 anos indique grupo de professores(as) em início de carreira. Entretanto, não

obtivemos dados de número de efetivação de professores(as) por concurso público e não buscamos informações em relação à hipótese de que a diminuição de designações de professores(as) na rede de ensino estadual tenha modificado a composição do grupo de professores(as) em relação à faixa etária.

No grupo pesquisado apurou-se 95% de professores(as) de escolaridade em nível superior com licenciatura. Isto confirma a situação encontrada pelo censo escolar 2006, que registrou 87,1% do total de professores(as) de nível superior com licenciatura. Entre as pessoas entrevistadas, 79% atuam no ensino fundamental de 5ª à 8ª série, e 44% no ensino médio. Neste grupo foram encontrados professores(as) que atuam nos dois níveis. Seria interessante estudar esta freqüência e se a obrigatoriedade do ensino fundamental e a necessidade de expansão do ensino médio repercutem nesta freqüência.

Quanto a investimentos atuais para aprimoramento profissional, 43% tem se capacitado através de cursos oferecidos pela Secretária de Estado da Educação; 25% dos entrevistados não têm qualquer investimento; 29%, tem investido em pós-graduação na área em que atuam; 10% participa de grupos de estudo na escola; 6%, freqüenta a graduação em áreas diferentes da área em que atuam; 4% está iniciando curso superior; 3% está investindo na graduação em outra área da educação; 2% tem ou está cursando mestrado; 0,9% está investindo na graduação em outra área; e 0,9% está investindo em outros tipos de atualização. Esses dados apontam grande mobilização para melhor capacitação no universo pesquisado.

O perfil de formação desses profissionais tem sido alterado por uma busca de aprimoramento. Esse impulso é decorrente de exigências estabelecidas em acordos internacionais. O Brasil esteve presente na Conferência de Jomtien, Tailândia, em 1990; na II Cúpula das Américas em Santiago, Chile, em 1998, e em outros encontros como em Dakar e Salamanca. Essa participação impulsionou as mudanças na legislação educacional. A partir da promulgação da LDB 9394/96, temos assistido às profundas mudanças no perfil de formação dos educadores na região.

No Censo Escolar, apurou-se 89,2% dos profissionais com graduação de ensino superior e esta configuração foi determinada por lei. O artigo 62 da LDB 9384/96 dispôs o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível

> superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB 9394/96).

Após a promulgação da Lei (9394/96), houve uma corrida pela formação em nível superior. Esse evento retratado aqui como "vetor das possibilidades existentes numa formação social" (SANTOS, 2006, p.144), tem modificado substancialmente a configuração regional. Como os(as) professores(as) são atores importantes que vivem os dramas da exclusão social no contexto das instituições escolares, nossas questões ainda se voltam ao lugar da pesquisa a fim de melhor compreender como os(as) professores(as) de Geografia estão vivendo e sentindo as experiências de sua formação docente nesse cenário de mudanças pós-modernas.

1. 4 – Pesquisa de campo: *desafios e aprendizagens*

O verão descortina vida nova no norte de Minas Gerais, em uma paisagem com aromas raros do sertão. O cerrado ressurge pelo beijo molhado das chuvas, em tons de verde diversos e cheiros que impregnam sensualmente a memória. Árvores tortuosas de troncos ressequidos derramam folhas matizadas em verde claro, verde musgo e verde oliva. Apreciando esse milagre da natureza, iniciamos a viagem que nos levaria ao local da primeira visita do trabalho de campo previsto nesta pesquisa. Era dia 03 de novembro do ano de 2006, às nove horas. Saímos de Pirapora pela estrada de Ibiaí, rumo a São Romão. Acreditávamos que essa estrada estivesse em melhores condições depois de um período de intensas pancadas de chuva.

De Pirapora a Ibiaí a viagem transcorreu tranqüila e rápida, tendo a via pavimentada favorecido o deslocamento. No percurso de Ibiaí a Ponto Chique deparamo-nos com estrada de terra e a viagem começou a se complicar. A cada centímetro da estrada um buraco nos obrigava a reduzir. Perfazíamos de 30 a 60 km por hora. Em alguns trechos éramos obrigados a reduzir ao mínimo para contornar enormes erosões. Por duas vezes a estrada transformou-se em rio a ser atravessado. A água cobria o carro até a janela, o que me fez rezar com uma devoção surpreendente (o tipo de devoção que surge /ou emerge/ nas horas de

aperto). Estávamos em estado de tensão permanente diante das péssimas condições da estrada e dúvidas surgiram: Conseguiríamos chegar ao nosso destino? Prosseguiríamos a viagem ou retornaríamos imediatamente? Se chegássemos ao destino, como voltar?

Não choveu durante a viagem. Isso amenizou os riscos, mas, ainda assim, as maiores dificuldades deviam-se à precariedade da via. Os tantos solavancos trouxeram prejuízos ao veículo. Foi enorme nosso cansaço físico pela tensão e desconforto que vivenciamos.

Viajar por uma estrada desconhecida e sem sinalização é como andar no escuro, sem iluminação. A baixa velocidade requerida para nossa segurança tornou a viagem ainda mais cansativa. A viagem, com duração prevista de 3 horas, foi feita em 5 horas. Ainda assim mantivemos o bom humor e nos divertimos com algumas situações. Como não conhecíamos o trajeto e a estrada não era sinalizada, por três vezes paramos para pedir informações a ribeirinhos que por ali vagavam. Apesar de estarem em pontos diferentes da estrada, os três ribeirinhos afirmaram convictos que chegaríamos até a balsa, que faz a travessia do rio São Francisco até São Romão, percorrendo 10 km. O velocímetro do carro marcava 10 km ... 17 km ... 20 km e ainda não avistávamos a balsa ("bendita balsa!"). Sentimos a falta de um mapa real que nos orientasse e de preparo físico adequado a este rali[9] no sertão. Tomados pela ansiedade, inspiramo-nos em Guimarães Rosa para nos equilibrar naquela circunstância. Compreendemos a particularidade de vivenciar o espaço-tempo do sertão e retirar sabedoria disso, como indicado no Grande Sertão: Veredas:

> Lugar sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos; onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; e onde criminoso vive seu cristo-jesus, arredado do arrocho de autoridade. [...] O gerais corre em volta. Esses gerais são sem tamanho. (GUIMARÃES ROSA, 2001, p.24).

Chegamos ao porto de ancoragem da balsa às 14 horas. Não pudemos embarcar imediatamente, já que um caminhão de gás aguardava e teria que ser levado sozinho por medida de segurança. Logo depois pudemos fazer a travessia

---

[9] (Do ingl. Rallye). Competição automobilística (ou de motocicleta), destinada a comprovar a habilidade do piloto e/ou a qualidade do veículo, e onde os participantes, partindo de pontos diferentes, devem encontrar-se num determinado lugar (AURÉLIO, 1986, p. 1448).

pela balsa, chegando a São Romão às 14 horas e 42 minutos.

Na casa da professora de Geografia fomos tão bem recebidos que, por instantes, esquecemos as tensões da viagem. Encerramos a entrevista às 17 horas e 56 minutos. Despedimo-nos tendo outro encontro marcado para fevereiro do próximo ano.

Para retornar a Pirapora, duas opções nos foram oferecidas. A primeira, seria a estrada de São Romão a Buritizeiro que, conforme indicações, estava um pouco melhor que a estrada de Ponto Chique. A segunda opção seria a estrada de São Romão a Coração de Jesus que, conforme alguns moradores, apesar de ser um percurso muito mais longo, estava quase toda pavimentada. Optamos pelo conforto da estrada pavimentada. Saímos de São Romão em direção a Coração de Jesus e então tomaríamos a BR até Pirapora. “Mas os caminhos não acabam. Viver é um descuido prosseguido” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 86-88).

Novamente cruzamos o rio utilizando a balsa. Percorremos 8 km de estrada sem asfalto, cerca de 40 km de estrada pavimentada e o restante não tinha nenhuma pavimentação. Deparamo-nos outra vez com a falta de sinalização e repetiu-se a impressão de estarmos literalmente perdidos. Percorrendo uma extensão maior do que a indicada, imaginando ficar sem combustível ou ter algum problema mecânico, alcançamos finalmente a cidade de Coração de Jesus e depois de mais alguns quilômetros, a rodovia federal. Chegando a nossa casa às 22 horas e 55 minutos, perfizemos 13 horas e 55 minutos de viagem. Apesar de extremamente cansados, sentimo-nos recompensados pela riqueza da história de vida que nos foi transmitida oralmente pela professora de Geografia de São Romão.

Antes de ter esta experiência, eu acreditava que o maior desafio da pesquisa fosse a elaboração de um tema de estudo inédito, único e nunca antes sonhado ou cogitado. Depois, percebi que uma pesquisa impõe-se quando nasce de uma problemática na qual mergulhamos e ficamos inseridos de tal forma como se fosse parte de nós. A pesquisa cria vida própria naquilo que nos incomoda e que nos move em direção a sua superação, em algo que queremos modificar, diante de algo para o qual precisamos buscar novos significados, e quando todos os nossos sentidos são despertados. “O pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas, sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte”. (DEMO, 2000 p.20).

Um trabalho científico parte de um problema teórico ou empírico diante do

qual nos propomos descrever e explicar. O como pesquisar é determinado por quem realiza a pesquisa, com quem realiza, pelos propósitos que levam à execução da pesquisa e pelos recursos envolvidos. Dessa forma, recordamos que o problema que nos remete ao contexto da pesquisa é: como professores(as) ribeirinhos(as) que ministram o ensino de Geografia em escolas estaduais vivenciam como uma identidade o *ser professor(a)*? E como em sua prática profissional articulam os saberes da cultura escolar com as suas culturas locais?

A escolha do tipo de pesquisa a se realizar deve considerar a realidade a ser estudada, a complexidade de aspectos a desvendar e a forma como se pretende descrevê-los. A escolha pela realização de pesquisa qualitativa pretende o aprofundamento de reflexões das questões envolvidas, tanto de seus aspectos objetivos, quanto de aspectos subjetivos da cultura onde as questões se manifestam. A pesquisa ora apresentada pautou-se pela opção de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa traz contribuições significativas para a compreensão da pluralidade cultural e das inter-relações. Beneficia a produção de conhecimentos, permitindo a reestruturação de paradigmas, a compreensão da diversidade humana e a organização de uma nova ética para as relações sociais na pós-modernidade. Nesse sentido Brandão afirma:

> Houve avanços importantes. Hoje em dia existe uma compreensão ampla de que, ainda que o objetivo da ciência social seja produzir explicações tão universais quanto possível, na verdade pesquisa do outro em primeiro lugar serve para explicá-lo. (BRANDÃO, 1999, p.11).

Este trabalho de pesquisa está centrado na compreensão das representações sociais das identidades construídas nas relações de ensino entre professores(as) de Geografia de cinco cidades na Bacia do Médio São Francisco.

A valorização do ser humano é o parâmetro ético norteador da execução da pesquisa[10], já que compreendemos que o ato humano será ético se considerar a auto-realização como meta das interações sociais. A pesquisa foi organizada considerando o sujeito dentro de seu contexto social e foi realizada na relação direta com o espaço físico onde o seu sujeito está inserido, na observação do si-mesmo do pesquisador e na sua relação com o outro. Como Malinowski lembra “talvez a

[10] Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Conselho de Ética na pesquisa - UFU/MG.

mentalidade humana se revele a nós através de caminhos nunca dantes trilhados. Talvez, pela compreensão de uma forma tão distante e estranha da natureza humana, possamos entender nossa própria natureza". (MALINOWSKI, 1976, p.38).

O desafio da pesquisa científica apresenta-se como investimento do próprio sujeito no percurso da vida acadêmica. A riqueza da produção científica de cunho qualitativo pode exigir uma conjunção de olhares de diversas Ciências. Esses saberes que dividem, somam e multiplicam percepções, trazem compreensões sobre questões comuns no cotidiano da pesquisa. A metodologia, os instrumentos e todos os outros recursos utilizados como procedimentos do caminho científico tornam-se padrões pela certeza de que os desafios e as dificuldades enfrentadas são também vivenciados por outros pesquisadores.

Escolhemos centrar a pesquisa na história oral de vida que consiste em "narrativa do conjunto de experiência de vida de uma pessoa" (MEIHY, 2002, p. 130). Essa metodologia impôs-se como a melhor maneira de se abstrair os sentidos e significados na inter-relação com os(as) professores(as) ribeirinhos(as), aproximando-nos da descoberta do outro e da expressão de identidade a ser observada.

A partir da segunda guerra mundial, as contribuições da história oral para os trabalhos científicos foram implementadas em combinação com novos recursos tecnológicos. Segundo Meihy (2002, p.89),

> A história oral nasceu vinculada à necessidade do registro de experiência que tinham repercussão pública. Os efeitos e a aceitação coletiva dessas narrativas determinaram seu sucesso, independentemente do registro oficial. Isso equivalia a uma nova noção de cidadania.

Foi através do rádio que a história oral se popularizou. As primeiras entrevistas de divulgação radiofônica exaltavam figuras de destaque na sociedade e heróis do contexto histórico. No Brasil, a história oral demorou a ser valorizada, dado o interesse de grupos hegemônicos pelas culturas européias:

> [...] uma concepção elitista e alienada de cultura implicava a existência de visões que dissociavam a cultura acadêmica da realidade. A história, por exemplo, era sempre do tempo remoto, longínquo, jamais do presente. Os estudos sobre as culturas hegemônicas européias, por outro lado, eram mais privilegiadas que as pesquisas sobre os índios ou sobre o povo de países que se viam sempre como periféricos. (MEIHY, 2002, p. 100).

O desenvolvimento da história oral no Brasil só ocorreu no final da década de 1970. O interesse pela história oral surge com a “Anistia” e a “abertura política” concretizada nos anos 1980. Houve então uma preocupação em resgatar a memória social. Essa iniciativa oportunizou vários debates sobre a história oral (MEIHY, 2002).

Entretanto, só recentemente a atenção dos pesquisadores tem recaído sobre sujeitos e grupos menos favorecidos. Muito do conhecimento científico tem sido construído na observação do saber cotidiano de inúmeros atores ocultos e invisíveis, revelando a atitude de envolvimento dos pesquisadores na busca de compreensão mais completa da realidade.

> [...] isto é bastante mais difícil quando o pesquisador convive com pessoas reais e, através delas, com culturas, grupos sociais e classes populares. Quando comparte com elas momentos redutores da distância do outro no interior do seu cotidiano. Então a observação participante, a entrevista livre e a história de vida se impõem. O pesquisador descobre com espanto que a maneira espontânea de um entrevistado falar sobre qualquer assunto é através de sua pessoa. (BRANDÃO, 1999, p. 13).

Foi pensando na riqueza de acervo que essa metodologia nos possibilita, a pesquisa através da história oral de vida, que nos propomos por meio dela a desvelar o grupo de atores que compõem o cenário da educação no ensino de Geografia na Bacia do Médio São Francisco.

1. 5 - Sujeitos da pesquisa: *professores de Geografia*

Os(As) professores(as) de Geografia são os principais atores dessa pesquisa e os mesmos ministram aulas nas escolas estaduais no ensino de 5ª à 8ª série. Foram escolhidos oito professores(as) num total de 18 escolas. Esses professores(as) contribuíram com sua biografia. Abaixo podemos verificar a relação dessas escolas nos municípios, bem como o número de alunos atendidos, total de professores(as) regentes e professores(as) de Geografia em exercício. Convém lembrar que os(as) professores(as) estatisticamente mencionados no quadro 2 lecionam geralmente em mais de uma escola estadual e, por isso mesmo, podem estar duplamente representados nos dados do Censo Escolar (2006).

QUADRO 2: Número de Professores de Geografia nas Escolas Pesquisadas

ESCOLAS	MUNÍCIPIO	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	NÚMERO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	TOTAL DE PROFESSORES REGENTES
E.E. Professora Silvia Alencar Zchaber	Buritizeiro	636	03	34
E.E. Professora Elisa Teixeira de Carvalho	Buritizeiro	464	02	49
E.E. Professora Marieta Amorim Vieira	Buritizeiro	660	03	25
E.E. Prefeito José Maria Pereira	Buritizeiro	426	02	19
E.E. Cachoeira do Manteiga	Buritizeiro	268	01	27
E.E. Coronel Aristides Batista	Ibiaí	640	03	53
E. E. Bom Jesus da Vereda	Ibiaí	107	01	10
E. E. Bairro Cidade Jardim	Pirapora	398	02	19
E. E. Argelce Carvalho Santos da Mota	Pirapora	670	04	49
E.E. Professora Heloísa Passos	Pirapora	322	02	29
E.E. Luiz Balbino	Pirapora	487	01	39
E.E. José Natalino Boaventura Leite	Pirapora	254	02	38
E.E. Fernão Dias	Pirapora	372	01	37
E.E. Coronel Ramos	Pirapora	684	04	24
E.E. Deputado Quintino Vargas	Pirapora	406	02	33
E.E. Professora Anésia Gonçalves Longuinhos	Pirapora	345	02	20
E.E. Professor Edílson Brandão	Ponto Chique	350	01	30
E.E. Afonso Arinos	São Romão	660	04	42
TOTAL GERAL		8.149	40	558

Fonte: Dados Estatísticos do Censo Escolar – 2006/Sistema Integrado de informações Educacionais SEE/MG
Org. Mendes, Jacqueline A. C., 2006.

Verificam-se[11], no quadro 2 na cidade de Pirapora, 388 professores(as) com licenciatura em áreas específicas. Desse total 288 são regentes nas turmas de 5ª à 8ª série nas escolas delimitadas na pesquisa e atendem 3.938 alunos. Entre os(as) professores(as), 20 ministram aulas de Geografia.

Na cidade de Buritizeiro, 158 professores(as) têm licenciatura. Entre eles 154 estão na regência de turmas nas escolas selecionadas. São 11 os(as) professores(as) que atuam na área de Geografia. No município o atendimento

[11] A análise comparativa descrita nesse trecho da dissertação foi realizada com base nos dados do quadro 1 “Número de Professores por Escolaridade – março de 2006” e no quadro 2 “Número de Professores de Geografia nas Escolas Pesquisadas”.

escolar é feito a 2.454 alunos no ensino de 5ª à 8ª série.

No município de Ibiaí, os dados mostram 64 professores(as) com licenciatura, sendo que nas escolas selecionadas 63 profissionais exercem a atividade docente. Desse total, quatro professores(as), na disciplina de Geografia. São 747 alunos atendidos em Ibiaí.

Já em Ponto Chique são 25 professores(as) licenciados. Atuam na escola, 30 professores, sendo um na disciplina de Geografia. O total de alunos atendidos em Ponto Chique é de 350 alunos. Os dados do Censo Escolar no quadro 2 mostram que a contagem de professores(as) regentes procede por campo de atuação nas disciplinas. Assim, um(a) professor(a) habilitado em História, por exemplo, poderá atuar na disciplina de Geografia, caso não haja o profissional para ministrar as aulas, com isso ele é contado mais de uma vez nas atuações e registrado no Censo Escolar.

Em São Romão 660 alunos são atendidos por 42 professores(as) regentes. E novamente, o mesmo fato ocorre em São Romão. São 42 professores(as) contados conforme suas atuações em áreas afins. Eles são representados numa única contagem no quadro 1, ou seja, 25 professores(as) com licenciaturas específicas na cidade, atuando na disciplina de Geografia quatro professores(as).

Nessas escolas ainda atuam, no ensino de 5ª à 8ª série, professores(as) que não têm licenciatura em áreas específicas, como no caso da escola de Ponto Chique. Por muitas vezes, uma professora com a habilitação no magistério de 2º grau (excedente no quadro de professores) ministrava as aulas de Geografia. Só recentemente, em 2002, é que o cargo foi ocupado por uma professora licenciada na área de Geografia. No entanto, a professora de Ponto Chique manifestou, durante sua entrevista, a vontade de mudar-se para Pirapora.

Percebe-se que o desejo de migração ocorre por causa de dificuldade de adaptação em um município carente de serviços de saúde, segurança e carente de oportunidades para ampliação de conhecimentos na área de educação. Existe apesar disso uma percepção da possibilidade de permanência nestes municípios.

> *"Às vezes o professor que atua em cidade pequena é porque viveu e cresceu naquela cidade e prefere permanecer nela".*
>
> (Fragmentos das respostas descritivas dos questionários aplicados aos professores(as) ribeirinhos nas cidades pesquisadas)

Como mencionado anteriormente, os critérios para seleção dos(as) professores(as) de Geografia para constituir o grupo de participação na pesquisa foi: ter um tempo mínimo de dez anos de experiência no ensino, residir e ministrar aulas no município delimitado para a pesquisa, ser licenciado em Geografia e atuar em uma escola estadual de ensino fundamental de 5ª à 8ª série. Os dados coletados junto ao Censo e junto às escolas estaduais serviram de orientação na seleção dos(as) professores(as) colaboradores na pesquisa. A partir dos critérios estabelecidos, executamos o levantamento de dados dos(as) professores(as) de Geografia. No quadro 3, a seguir, sintetizamos algumas referências colhidas durante o trabalho de campo. Conforme as normas do conselho de ética/UFU, usamos codinomes para designar os(as) professores(as) na análise de dados e em alguns trechos foi necessário identificar a cidade onde reside o(a) professor(a).

O quadro 3 permitirá visualizar melhor e reconhecer quem são os sujeitos e a quem nos referiremos durante a análise dos dados.

QUADRO 3 – Relação dos Sujeitos Colaboradores da Pesquisa

Sujeitos da pesquisa	**Naturalidade**	**Cidade que reside e atua**	**Formação**	**Tempo de experiência**	**Opção religiosa**
Professora Violeta	Pirapora	Ponto Chique	Geografia	19 anos	Católica
Professora Acácia	Coração de Jesus	Ibiaí	Geografia	10 anos	Católica
Professora Margarida	Pirapora	Pirapora	Estudos Sociais/ complementação Geografia	32 anos	Católica
Professora Hortência	Brasília de Minas	Pirapora	Geografia	19 anos	Católica
Professor João	Felipe dos Santos	Pirapora	Estudos Sociais/ complementação Geografia	16 anos	Holístico
Professora Jasmim	Pirapora	Buritizeiro	Estudos Sociais/ complementação Geografia	23 anos	Católica
Professor Pedro	Diamantina	Buritizeiro	Geografia / Educação Física	10 anos	Católico

Fonte: Pesquisa de campo
Org. MENDES, Jacqueline A. C., 2007.

.

Ao buscar a metodologia adequada à compreensão da articulação dos saberes docentes e da construção da identidade do(a) professor(a), algumas leituras prévias nos conduziram a considerar a biografia do(a) professor(a) como elemento organizador dos saberes que mobiliza em sua prática pedagógica.

Para compreender como as representações da identidade são elaboradas é preciso ouvir as pessoas. Não há melhor maneira do que estar disponível e permitir

que elas expressem livremente seus relatos. As experiências sentidas e compartilhadas pelas pessoas ao longo de sua vida vão compondo fortes lembranças em sua memória. Essas representações do passado são ressignificadas nas ações do tempo presente. Assim afirma Bosi:

> A memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez, a percepção concreta precisa valer-se do passado que essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida. (BOSI, 1994, p. 47).

Para realizar nossa compreensão e a definição metodológica, fizemos o contato inicial por telefone com nossos colaboradores na pesquisa. No universo de cinco cidades na Bacia do Médio São Francisco, selecionamos oito professores(as) de Geografia conforme os critérios já mencionados sendo: três em Pirapora, dois em Buritizeiro, um em Ibiaí, um em Ponto Chique e um de São Romão. Os(As) professores(as) foram receptivos à participação na pesquisa, apenas uma professora na cidade de Ibiaí com bastante experiência no ensino de 5ª à 8ª série mostrou-se resistente e não foi incluída. Não contamos com esta professora que já exerceu vários cargos na região e teria enriquecido ainda mais o trabalho, mas nossa amostragem foi reforçada pela contribuição de uma professora com menor tempo de experiência no ensino de 5ª à 8ª série. Sua experiência era apenas menor no ensino de Geografia de 5ª à 8ª série pelo fato de, com campo restrito e na condição de professora designada assumir os cargos vagos nas escolas públicas estaduais em sua maioria no ensino médio. Convém lembrar que o depoimento da professora de São Romão foi eliminado deste trabalho, por motivos pessoais dela na fase final da pesquisa.

Tendo em vista as categorias centrais, identidade e prática profissional, adotamos como critério para a escolha de amostragem: a formação acadêmica; a licenciatura em Geografia; tempo de experiência como professor(a). Os requisitos listados e a escolha metodológica tornaram possível investigar nossa problemática a partir das categorias centrais: identidade e prática profissional.

A busca de melhor entendimento dessas categorias foi contemplada pelos autores Hall (2001), Silva (2000), Ciampa (2001) e Tuan (1980) quanto à identidade; Schön (2000) e Freire (2003) quanto à prática reflexiva; e Barth (1996), Gauthier at.

al. (1998) e Tardif (2002) quanto a saberes docentes.

No primeiro contato realizado, seis dos oito professores(as) participantes da pesquisa, solicitaram roteiro que direcionasse sua narrativa. Preparamos roteiro com quatro blocos de questões referentes a experiências da educação familiar e escolar. Organizou-se com estas questões uma linha de tempo que pontua a infância, a adolescência, o curso superior e a prática docente. Além do roteiro, outro recurso foi utilizado. Acrescentamos pequeno trecho de uma história popular[12], com o propósito de aquecer para a atividade narrativa e estimular o entrevistado, valorizando sua contribuição. Como menciona Benjamin:

> É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável; a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p.197-198).

A pequena história acrescentada ao roteiro trouxe resultado positivo. Alguns professores(as) comentaram, durante o encontro, que aquele relato fez com que se recordassem de fatos importantes de sua vida. Munidos de gravador e um diário de campo, realizamos oito encontros para concluir as entrevistas. O tempo de duração de cada entrevista variou de duas a quatro horas. O local de realização das entrevistas foi indicado pelos(as) professores(as), que respeitaram nossa solicitação de ser um lugar propício para a gravação. Algumas gravações aconteceram na escola, outras na casa dos(as) professores(as) e uma em quiosque a beira do rio São Francisco.

Terminada a primeira etapa em que recolhemos as histórias do grupo escolhido, apuramos 10 horas 25 minutos de gravação. A transcrição das gravações foi feita em três meses e para isso recebemos ajuda de uma colaboradora.

Prosseguindo a pesquisa, passamos a uma nova etapa, denominada “exegese” e assim definida por Brandão:

> Isso é o que a gente chama muitas vezes uma exegese, ou seja, pedir que as pessoas que nós observamos fazendo alguma coisa, se relacionando, primeiro expliquem aquilo que estão fazendo e segundo interpretem aquilo que fazem, interpretem as relações que vivem, assim por diante. Esse é o momento, por exemplo, em que muitas vezes as pessoas vão dizer não de

[12] O roteiro com a narrativa consta nos anexos.

> uma forma direta, mas de uma forma indireta, porque determinadas atitudes delas, enquanto pessoas individuais, e da comunidade, enquanto uma coletividade articulada são tomadas diante da escola. (BRANDÃO, 1983, p.5).

Enviamos cópia de transcrição para cada professor(a) participante, solicitando que fizessem uma primeira leitura antes do nosso segundo encontro. No segundo encontro dúvidas sobre fragmentos incompreendidos da narrativa foram esclarecidas e retomamos algumas questões para maior entendimento. Contamos com excelente retorno dos participantes que manifestaram-se quanto à preservação e/ou suspensão de trechos de seu relato. Ao final desta tarefa, os participantes assinaram carta de consentimento autorizando-nos a utilizar os dados coletados.

Já com os dados disponíveis, procedemos ao agrupamento dos fragmentos, conforme novas categorias que facilitassem a análise. Essa organização permitiu apresentação mais satisfatória dos dados nos capítulos finais.

Estes momentos da pesquisa mostraram-se únicos. Muitos foram os aprendizados partilhados e os sentimentos divididos na escuta do outro, pois é pela experiência no mundo e com o mundo que construímos e reconstruímos nossa identidade.

Para melhor composição da estrutura desse trabalho, as reflexões da categoria identidade serão discutidas no próximo capítulo.

2 - A TEIA DA REDE: *fios que tecem a identidade*

> *A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo.* (ARROYO, 2000, p.33).

No encontro com outros sujeitos sociais, um ambiente de perguntas pode criar um espaço de experiência que propicia o conhecimento do si-mesmo e do mundo. Ao descrever a auto-imagem, procede-se de maneira a enumerar uma série de características ou representações de si mesmo: *"Sou mulher, baixa, de olhos e cabelos castanhos";* ou mesmo em uma descrição do seu jeito de ser*: "Eu diria que sou dinâmica e descontraída. Tenho um jeito simples e sutil de fazer com que os alunos se interessem pelas aulas. Busco alternativas diferentes para transmitir o conhecimento"*[13].

Muito já se escreveu sobre identidade, no entanto, esse tema continua presente em discussões nas várias áreas do conhecimento, tais como Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia e Geografia Cultural. Ainda existem perguntas, novas e velhas, a serem esclarecidas. Aqui se pretende abordar aspectos que permeiam discussões sobre a identidade nos diversos campos do conhecimento através da lente da existência de professores(as) que atuam em cidades às margens do rio São Francisco. Objetivamos identificar o conceito de identidade e os aspectos que o envolvem segundo diversos autores.

Ao nos qualificarmos como pessoa, os aspectos que vão definir nossa identidade social apresentam-se tanto numa tentativa de explicar nossa existência material quanto de apaziguar os desejos de nosso coração. Desse modo, o ser mulher, baixa, de olhos e cabelos castanhos determina a aparência física com a qual buscamos nos identificar e diferenciar perante os outros. Por sua vez, ser dinâmico, descontraído, simples e sutil são adjetivos que denotam traços da forma como esse indivíduo compreende a ação que realiza no mundo.

Por meio desses aspectos distintos, localizamo-nos e diferenciamo-nos de outras pessoas. Essas representações de si mesmo são elaboradas e apreendidas

---

[13] As narrativas utilizadas aqui para ilustrar a teoria são respostas dos questionários aplicados durante a elaboração do projeto de pesquisa para ingresso no mestrado.

em um dado contexto social e são a matéria que organizará a cultura. Geertz (1989) mostra que:

> [...] como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p.4).

O conhecimento, as crenças, as técnicas, as artes, a moral, as leis, os costumes, a linguagem ou qualquer outra produção humana são capacidades adquiridas e transformadas no processo de interação humana. Essa forma de aprendizagem torna-se uma condição tipicamente humana, sendo que a cultura é uma obra construída pelos sujeitos sociais na relação com os outros e com o mundo. Em outras palavras, cultura são as maneiras de conceber e organizar a vida social, a partir de manifestações próprias dos sujeitos que, juntos, a criam, vivem e pensam.

Dessa forma, os indivíduos de uma sociedade estabelecem em seu meio cultural os sistemas de símbolos, significados e costumes. Aprendemos desde a tenra idade a língua, a maneira de se alimentar, o jeito de se comportar, as maneiras de se relacionar de agir e de pensar. Os sujeitos atuam, em geral, no processo de transmissão cultural de forma a garantir a manutenção, preservação e conservação desses costumes.

No contexto familiar, os pais educam os seus filhos reproduzindo os mesmos valores e costumes que apreenderam. A lei criada por um dado momento da interação humana passa a ser reproduzida indiscriminadamente, algumas vezes chocando-se com a necessidade individual. Mesmo num contexto educacional onde se busca a homogeneização, as diferenças se destacam. Filhos criados sob os mesmos princípios diferenciam-se em suas preferências alimentares, estéticas e em seus comportamentos. O indivíduo busca tanto identificar-se com o seu grupo social como diferenciar-se dentro dele.

A sociedade humana tem construído culturas com diferentes graus de aceitação da diferenciação e de valorização de características individuais. Em geral a tendência à manifestação de atitudes compartilhadas é mais aceita (crenças, padrões morais ou estéticos) e há aspectos onde a diferenciação é reconhecida mais facilmente, por exemplo: o gosto por certos alimentos e a rejeição a outros. O

conflito entre a conservação dos valores e costumes e a manifestação das necessidades individuais alimenta a tensão entre a manutenção de antigas tradições e a produção de novas regras. Esse conflito é essencial, pois impulsiona as transformações culturais.

Suponhamos que seja possível abrir um mapa mundi em uma mesa (numa projeção 3D) e visualizar todos os sujeitos das sociedades que compõem o cenário dos vários continentes. Assim, teríamos uma visão ampla das diversas culturas e, considerando simplesmente os aspectos da manifestação física, concluiríamos que fazemos parte de um enorme "caldeirão cultural". Somos o produto de diversas histórias particulares.

Entretanto, uma visualização apressada leva-nos a equívocos. Corre-se o risco de uma definição precoce e irreal da identidade de uma pessoa, quando não se leva em conta o contexto familiar e sua história de vida. Se a identidade tem como ponto de partida a descrição de uma pessoa, não apenas em sua manifestação física, mas também na complexidade das manifestações que exprimem seu contexto interno, o produto dessa narrativa será uma longa biografia ou um breve discurso único, pois biografias são discursos de identidades individuais e coletivas que se ocultam e se revelam.

Uma biografia faz parte de uma narrativa em que o autor fala da sua história de vida envolvendo outros personagens. Assim, o enredo montado numa trama que se desenvolve na convivência com outras pessoas ou personagens constitui-se de histórias coletivas que nos tornam tanto autores como narradores, tanto atores quanto observadores. Este aspecto dramático da identidade dos sujeitos mostra que a compreensão do si-mesmo e do mundo não é imutável.

Dessa forma, a partir das experiências ao longo da vida, mudamos nossas relações com o meio em que vivemos e que transformamos também. Assim construímos e reconstruímos continuamente a nossa própria identidade. Identidade que se mantém à medida que a relação onde foi construída possa acolher os traços de nossas manifestações particulares e da síntese da nossa relação com o meio. Mesmo mutáveis, somos únicos na diversidade e na mudança.

O relato a seguir apresenta peculiaridades na compreensão do papel desempenhado por um(a) professor(a): *"Eu me considero uma boa professora, uma vez que procuro atender as necessidades dos meus alunos. Sou paciente, explico quantas vezes for necessário, sou rigorosa quanto a minha pontualidade e*

assiduidade, procuro sempre me atualizar e adaptar as minhas aulas às necessidades individuais dos alunos e, antes de tudo, amo a minha profissão; isso é essencial para ser um bom professor".

O indivíduo ocupa funções na grade de interações sócioeconômicas de uma sociedade, acreditando desempenhar um papel nas relações sociais. Buscando inserir-se na teia de significados, ele pode assumir papéis diversificados ao longo de sua vida. O que nem sempre está ao alcance de seu entendimento é o conjunto formado pela rede de interações de que participa. Assim, o discernimento da repercussão do papel que desempenha, a repercussão da manifestação de sua identidade, as características específicas que vão tornando o seu grupo social nesta rede de relações e suas particularidades e manifestações íntimas fica limitado.

Quanto menor a diferenciação do homem a respeito de sua inserção na sociedade, menor sua compreensão de sua manifestação emocional e das características que ela assume na busca de atender às expectativas ou normas sociais. Quanto maior for a sua compreensão do si-mesmo, maior será a sua consciência da forma como se dá suas inter-relações.

As representações, no nível da manifestação interior, são também uma tentativa de atender às expectativas ou normas da sociedade. Nela nos encontramos envolvidos em uma mediação dialógica permeada de discursos ideológicos, que objetivam a manutenção das relações sociais e da produção da vida material.

A mediação dialógica é outro aspecto que nos revela, ao mesmo tempo, o processo de diferenciação humana e a evolução da sociedade, elucidando a compreensão do conflito de identidade. Podemos ter a impressão de que é através de escolhas livres no cotidiano social que definimos nossa identidade. Por exemplo, o que ocorre numa sociedade de classes, onde os sujeitos questionam os papéis que desempenham garantindo, ainda assim, a manutenção das relações sociais que produzem aqueles papéis. Isso acontece porque existe um nível ideológico que permeia essas relações no sentido de garantir e reproduzir relações de dominação, como circunstâncias "normais".

O que se vive no cotidiano reflete em sentidos diferentes na auto-imagem dos sujeitos. Para Certau, Giard e Mayol (1996), qualquer que seja a impressão que se tenha sobre nosso cotidiano, pode-se afirmar que ele

> [...] é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (CERTAU, GIARD, MAYOL, 1996, p.31).

O homem anseia viver a liberdade de ser e de se manifestar neste mundo. Ampliar a consciência de sua atuação social pode lançar luzes à compreensão de determinantes pessoais e relacionais e também de como a organização da sociedade pode evoluir de forma a realização de propósitos mais elevados da condição humana.

Ao questionar até que ponto a sua história de vida é construída pelas condições históricas do seu grupo social e de que forma os papéis sociais que cumpre foram sendo moldados pelas suas relações sociais, o sujeito está procedendo a uma reflexão que denuncia as relações de dominação e a forma como elas são reproduzidas. Essa compreensão do contexto no qual nos encontramos envolvidos amplia nossa consciência, desenvolve processos de autonomia, torna-nos agentes de mudança conscientes de nós mesmos e da realidade exterior.

2.1 – Fios de linguagem tecendo identidades

Ao envolver-se como um ser histórico atuante no meio social, percebe-se que o indivíduo utiliza-se da linguagem para promover as mudanças que vão garantir sua adaptação ao mundo.

Os animais usam diferentes códigos de linguagem a fim de se comunicar. O que vai caracterizar a linguagem humana é a capacidade de produção do pensamento e de armazenamento de sua produção. É o potencial de comunicação de seus membros e a linguagem que o indivíduo utiliza é que realiza a organização de uma sociedade.

O desenvolvimento da linguagem humana deu-se pela necessidade que os sujeitos sentiram de transmitir a outros seres humanos a elaboração de suas experiências práticas, garantindo sua sobrevivência no grupo. As pinturas rupestres,

por exemplo, revelam maneiras de confeccionar instrumentos e a forma como eram utilizados. O código lingüístico utilizado nessas pinturas é uma representação simbólica simples, cujos significados eram codificados por meio de desenhos que representavam o objeto ou a ação. Essas representações tinham um sentido em si mesmas.

Assim, como na sociedade, as expressões de identidade foram tornando-se mais complexas e a comunicação foi sendo reelaborada. A linguagem tornou-se mais abrangente e todos os códigos de comunicação foram sendo aperfeiçoados. Ainda que no processo de aperfeiçoamento muitos códigos fossem ultrapassados e esquecidos, permanecem hoje uma infinidade de formas verbais e não verbais como possibilidades para o indivíduo se fazer compreendido. Temos, enfim, uma grande variedade de meios de escrita, sinais, gestos e rituais conhecidos de manifestação de nossa identidade e de transmissão de informações. Ressaltamos, entretanto, a linguagem como recurso de análise das relações produzidas no universo estudado, com o foco no uso da fala e na utilização das palavras como instrumento de transmissão de conhecimentos e de expressão de emoções.

Aceita-se que a aquisição da linguagem permanece para o indivíduo como um processo dinâmico de construção, desde os primórdios da evolução humana. Essa aquisição se realiza na experiência com outros e na descoberta dos meios de transmissão do conhecimento. Primeiro essa experiência é uma imagem que brota dentro do sujeito a partir de sua ação no mundo, depois essa imagem torna-se algo a ser expressado.

Muito se observou para se elaborar teorias a respeito deste processo. Essas observações se materializaram num arcabouço teórico que dão suporte a novas investigações.

Para Piaget (1972), é a partir do comportamento simbólico que a criança vivencia a representação do mundo. Depois de percorrer todo um caminho de estruturação de esquemas cognitivos, que acontece geralmente na infância, o indivíduo começa a experimentar o mundo por meio não só da representação do objeto, mas também da ação. O essencial nesse processo novo é o fato de que, de todos os esquemas simbólicos, o símbolo permitirá que ele o separe do seu significado. Desse modo, Piaget argumenta que é por meio do esquema verbal, da utilização da palavra como símbolo e pela interferência de outras pessoas que a criança se tornará socializada. No entanto, para Piaget, enquanto a fala permanece

no estado de egocentrismo, ela não cumpre a função de comunicação. Isso somente ocorrerá quando a criança se tornar socializada.

Já Vygotsky (1998) argumenta que os sistemas simbólicos cumprem uma função mediadora no processo de internalização ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Nesse aspecto a linguagem é um sistema simbólico com a função de intercâmbio social. Para ele, é a necessidade de comunicação que impulsiona o desenvolvimento da linguagem.

Em seus estudos, Vygotsky percebeu que o pensamento e a linguagem têm origens diferentes. Porém, em determinado momento do desenvolvimento humano essas duas trajetórias se unem, o indivíduo passa a se expressar pelo pensamento verbal e por uma linguagem racional. É possível observar nesse processo a transformação do biológico em sócio-histórico.

Em suas pesquisas Vygotsky (1998) demonstrou, diferentemente do que Piaget conceitua como fala egocêntrica, que as crianças usam a fala como planejamento de sua atividade. Em outras palavras, quando ao brincar a criança em voz alta relata o que está fazendo, ela está planejando sua ação. Assim, ela estabelece uma nova relação entre a palavra e a ação. Esse contexto mostra que, além da função de refletir sobre o mundo exterior, a linguagem cumpre também esse papel de planejamento.

Se da mesma forma que esses teóricos, concebermos que a linguagem e o pensamento, no momento em que se tornam atos indissociáveis, são fundamentais para toda ação inteligente dos indivíduos, não será possível conceber o agir sobre o meio e com os outros sujeitos desvinculado do pensamento.

Nesse sentido, pode-se aceitar que a ação é organizada pela elaboração do pensamento. A expressão da ação indica então que houve apropriação de palavras dentro de um contexto social específico, revestindo-as de significados. A palavra, como um ponto de tecer, têm vários significados que se definem e se tornam conhecidos quando compreendido no contexto que formam. Assim, o ponto de tecer vai compor um tecido. Como na fala, a seguir, tecida pela professora

> *Então na época que estudei a professora de Geografia marcou minha vida, essa mesma, a dita cuja. Ela era assim um computador sabe, levava tudo na cabeça, tinha livros e livros na cabeça. Chegava com os livros colocava em cima da mesa, falava, falava, falava e falava tal livro é assim, tal livro é assim, e fazia as comparações de autor para autor, era como se tivesse um computador na cabeça dela, sabia demais, mas a gente não tinha direito de*

> *questionar, se você levantava o dedo para fazer um questionamento isso gerava briga. (Fragmento da narrativa da profª Jasmim).*

O código escrito é somente um símbolo que não dá conta da potencialidade dos objetos sociais. Os códigos foram criados para definir a utilidade dos objetos em sua inserção no mundo. Isso significa que as palavras são generalizações de objetos com diversas possibilidades de uso. A partir da criação dos signos que são elementos que representam outros objetos, podemos então interagir com o mundo.

O signo lingüístico, segundo Citelli (2001), possui duas faces. Uma é o significante que se refere ao aspecto concreto do signo, a sua realidade material como no caso da palavra mesa – m+e+s+a. Soletrando essa junção de letras produzimos o conjunto sonoro e fônico, mesa. O conceito representado mentalmente do objeto em questão corresponde ao significado apreendido como palavra mesa. Conforme o citado autor, só a junção do significante e do significado produzem a significação, ou seja, um sentido para a relação que estabelecemos ou o produto final. É exatamente porque essa relação é um atributo construído socialmente que o signo se apresenta como arbitrário e ao mesmo tempo simbólico, pois as palavras estão sempre em lugar das coisas. Os sujeitos precisam comunicar suas idéias e esta é uma forma pela qual o fazem, nomeando as coisas ao seu redor, fazendo-o arbitrariamente, criando símbolos que chamamos de palavras e desta forma vão criando e recriando a realidade objetiva.

O aprofundamento dos aspectos que envolvem a construção dos signos lingüísticos traz um novo elemento associado ao signo, a que Citelli (2001) chama ideologia[14]. Ele aponta a existência de uma relação de dependência entre ambos. Para mostrar a relação de um signo com sua dimensão ideológica, o autor exemplifica que a palavra *pão* em seu sentido inicial denota um alimento, porém, ela pode ser transformada em signo que passa a funcionar como veículo de transmissão de um conjunto de idéias, convenções e crenças. Quando usado no culto religioso, esse mesmo *pão* passa a ter o sentido de *corpo de Cristo*.

Estamos submersos numa sociedade que utiliza o universo dos signos para transformar e reproduzir as idéias, os valores e os comportamentos nos sujeitos. O que nos leva a crer que é uma necessidade humana compartilhar muito mais do que

---

[14] Ideologia no sentido de encobrir uma realidade. Para afirmar o componente ideológico no signo Citelli recorre a Bakhtin que explica: “um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma realidade, que lhe é exterior” (CITELLI, 2001, p.26-27).

o sentido estrito das coisas. Atribuímos nomes a ruas, escolas, praças, lugares e monumentos que podem ter sido escolhidos em relação a personalidades que se fizeram representar publicamente, em fatos históricos, em feitos realizados na comunidade, ou experiências compartilhadas. Assim, o signo lingüístico surge em um contexto significativo para certo grupo social. Esse signo pode perpetuar-se ou ganhar outros sentidos e, dessa forma, expressar outros valores e idéias, que transitam ideologias presentes no discurso de outras relações significativas.

Focando a produção contínua dos significados da linguagem nas inter-relações, temos um outro aspecto importante a considerar – a subjetividade. Segundo Berger e Luckmann (2004), em uma situação de linguagem corpo presente entre dois sujeitos, existe uma interação tão intensa e real de trocas impossível em qualquer outro sistema de sinais. No diálogo, é possível a pessoa se expressar simultaneamente por meio do pensamento, ao mesmo tempo em que o outro, o interlocutor, também o faz. Esse ato permite aos agentes da relação a abstração mútua de suas subjetividades. Estes autores afirmam:

> Ora, ao objetivar meu próprio ser por meio da linguagem, meu próprio ser torna-se maciça e continuamente acessível a mim, ao mesmo tempo que se torna assim alcançável pelo outro, e posso espontaneamente responder a esse ser sem a “interrupção” da reflexão deliberada. Pode dizer-se por conseguinte que a linguagem faz “mais real” minha subjetividade não somente para meu interlocutor mas também para mim mesmo. (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 58).

Estamos diante do poder da linguagem produzida nas inter-relações, como instrumento para construir realidades e não podemos nos esquecer de que este poder humano não tem sido sempre utilizado para garantir a liberdade. Os signos lingüísticos por sua complexidade tornam-se recursos que dotam os discursos de mecanismos persuasivos e podem esconder projetos de dominação. Como menciona Citelli (2001, p.36), “a palavra, o discurso e o poder se contemplam de modo narcisista, cabe-nos jogar uma pedra na lâmina de água”.

A linguagem é um sistema simbólico que pode criar ilusões sociais ou ampliar a consciência humana. Para melhor compreender este processo da mediação entre o sujeito e o mundo construindo a realidade, um novo conceito deve ser investigado: o das representações sociais.

A linguagem é uma arma poderosa. E se nos apropriamos dela para agir conscientemente, como se daria a elaboração de representações sociais que

permitam ao indivíduo descrever, explicar e conceber realidades que o façam evoluir e realizar dignamente seus propósitos mais elevados?

2.2 – Fios que trançam representações de identidade

O que são as representações sociais? Considerado como precursor no estudo das representações, o sociólogo Durkheim na busca de compreender a coesão que é formada pelos agrupamentos humanos, formulou o conceito de solidariedade social. O sentido de solidariedade aqui é o dos laços criados pelos indivíduos para se integrarem na sociedade. Dentro da organização social a coesão é propiciada pela divisão do trabalho e pela consciência coletiva. Nesse sentido ele aponta dois tipos de consciência, uma individual que corresponde àquilo que o indivíduo é, ou seja, àquilo que ele tem de “pessoal”, de “distinto”; e uma consciência coletiva, ou comum, que compreende o sistema de idéias, sentimentos e hábitos comuns aos membros de um grupo de uma mesma sociedade (QUINTANEIRO,1995).

A partir do conceito de consciência, Durkheim busca compreender as relações que os indivíduos vão estabelecendo na sociedade. Ao afirmar o conceito de solidariedade social, ele o subdivide em dois outros tipos: a mecânica e a orgânica, compreendendo ambas como formas de assegurar a coesão social. A solidariedade mecânica que tem por princípio laços mais simples de ligação dos indivíduos se transforma em solidariedade orgânica à medida que as relações no trabalho se tornam mais complexas. Os indivíduos, assim ao solidarizarem-se, ampliam as relações na ação ou tarefa e promovem o desenvolvimento da divisão do trabalho.

É por meio das relações coercitivas no meio social que os indivíduos vão incorporando os valores coletivos. Para Durkheim, a religião cumpre um papel fundamental, pois ela permite aos indivíduos exteriorizarem sentimentos comuns. São os “primeiros sistemas coletivos de representação do mundo” (QUINTANEIRO,1995, p. 51). Foi no estudo da religião que Durkheim investigou as “categorias” do entendimento humano. Por meio delas todas as elaborações humanas, como as instituições, que são essenciais à sociedade vão sendo

incorporadas e integradas no interior dos sujeitos.

Dessa forma as representações comuns são provenientes da racionalidade sobrepondo a vontade individual dos sujeitos na sociedade. Assim o conhecimento tem duas vias de acesso: as categorias e os conceitos, sendo que os dois, são representações coletivas.

Durkheim (1999) entende que o meio é fator determinante. Nesse sentido, o conhecimento empírico ocorre pela ação do objeto sobre o indivíduo e as categorias são representações coletivas, uma criação da sociedade. Ressalta ainda que as categorias são relações que existem entre as coisas e que são expressas por meio dos conceitos e símbolos.

Para esse autor, algumas representações comuns têm processos mais elaborados de internalização, como por exemplo, os dogmas religiosos. Eles precisam da intervenção social, tanto familiar como de outras autoridades, para serem reafirmados no indivíduo. Segundo Durkheim, toda mediação se dá num processo coercitivo, já que a sociedade se sobrepõe ao individuo. Essas representações coletivas abordadas por Durkheim influenciaram as pesquisas de vários pensadores que o sucederam, dentre eles Piaget e Vygotsky anteriormente citados.

No presente trabalho, continuamos buscando novas compreensões que possam ampliar a concepção do ser humano e do que é produzido socialmente, além do sujeito como ser passivo, mero receptor de influências do meio.

A teoria de Piaget (1972) é esclarecedora quando explica a evolução do pensamento cognitivo no indivíduo e a construção das representações tanto dos objetos quanto da ação. Nesta perspectiva psicológica, as representações são construções mentais. Para ele, isso acontece porque o indivíduo interage com o meio e tanto se apropria dele quanto é transformado por essa relação.

Piaget (1972) menciona que a construção das representações são incorporadas pelo indivíduo por meio da transmissão social e da experiência com os objetos sociais. Quando submetida ao processo de socialização, a criança começa a brincar do jogo simbólico, ou faz de conta. Nessa atividade a criança representa, ao brincar, diferentes papéis sociais dramatizando o pai, a mãe, a professora entre outros. Para Piaget, essa é uma maneira por meio da qual a criança satisfaz o seu pensamento egocêntrico, transformando o real nos desejos infantis.

Em suas descobertas Piaget aponta novos elementos para a compreensão

das representações sociais. Para ele, o pensamento egocêntrico da criança tem certas bases muito específicas. Na fase pré-lógica, a maneira de representar o meio apresenta-se na visão egocêntrica com as seguintes características: o **animismo** que é uma forma de conceber todas as coisas como vivas e dotadas de intenção e sentimento; o **finalismo** que é a forma de pensar como se todas as coisas existissem para servir ao homem e às crianças; o **artificialismo** que é a forma de pensar em todas as coisas como construídas pelo homem até mesmo os objetos naturais; a interpretação **mágico-fenomenista** que é a maneira de pensar que qualquer coisa pode ser produzida por qualquer coisa e o **pensamento intuitivo** que se caracteriza pelo pensamento centrado na percepção imediata, baseado somente na aparência dos objetos. O processo de elaboração das representações estudadas por Piaget evolui na criança de um estágio pré-lógico para um estágio lógico formal atingido na adolescência (COUTINHO E MOREIRA, 1992, p.100-102).

Já Vygotsky (1998) acrescentou o aspecto histórico e cultural para a compreensão das representações. Ele argumenta que é pela mediação dos instrumentos e signos que se constrói as representações. Elas são elaboradas no nível das funções psicológicas superiores[15]. Vygotsky e Luria realizaram uma pesquisa de campo sobre as representações dos Uzbeks na Ásia Central, no início da década de 1930. Esses estudos deram uma sólida fundamentação a sua teoria do desenvolvimento cultural e histórico e a compreensão das representações (MOSCOVICI, 2003). Foi esse percurso de estudos da construção das representações coletivas que subsidiou as novas elaborações que culminaram no conceito de representações sociais, discutidas em várias pesquisas nas ciências humanas.

Muitos são os autores preocupados com as discussões acerca das representações sociais. Em sua abordagem, Serge Moscovici (2003) relata que na sociedade as pessoas estão submersas em dois universos sendo eles, o universo consensual e o reificado. Ao conceber na sociedade um agrupamento de pessoas detentoras de condições igualitárias e de certa liberdade, o autor classifica-as como integrantes do universo consensual. Nesse contexto cada um tem a possibilidade de falar em nome do grupo. Já num agrupamento em que as hierarquias nos diferentes papéis e classes determinam lugares desiguais para os seus membros, há um

[15] Para aprofundar na teoria de Vygotsky sugerimos a leitura do livro *"A formação Social da Mente".*

universo reificado. Nesse universo reificado, a competência alcançada pelos sujeitos determina sua participação mais efetiva e reconhecida ou não, de acordo com o mérito, o seu direito de trabalhar “como médico”, “como professor”, “como comerciante”, ou mesmo de privar-se, caso não tenha a competência para tal.

Para edificar esses universos, a sociedade institucionalizou-os nos clubes, associações, escolas, entre outros. O que faz esses universos progredirem é a arte da conversação, pois é por meio dessa atividade do pensar e falar que os sujeitos se ligam à realidade e aos outros. As representações criadas no universo consensual “restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (MOSCOVICI, 2003, p. 52).

Para Serge Moscovici (2003), as representações sociais são elaboradas de acordo com dois processos fundamentais: a *ancoragem* e a *objetivação*. Ao nos depararmos com idéias estranhas procuramos pelo processo da *ancoragem* reduzi-las a uma categoria e a uma imagem comum, ou seja, buscamos aproximá-las de um contexto familiar. “Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores” (MOSCOVICI, 2003, p.61).

Ao proceder-se no sentido de transformar algo abstrato em algo concreto, o que estamos realizando é uma tentativa de objetivar e transferir as representações da mente para o mundo físico. É por meio da *objetivação* que o indivíduo transforma um esquema conceitual (abstrato) em um elemento concreto. Um exemplo pode ser tomado pela noção de carisma. Sem estabelecer uma relação, a palavra *carisma* é vaga e imprecisa, porém, ao ser incorporada na pessoa de Gandhi materializa-se como um conjunto de atributos perceptíveis presentes em sua silhueta frágil e em sua serenidade. A *objetivação* está presente nas conversações cotidianas quando os interlocutores usam dos recursos da linguagem para se fazerem entendidos.

Esses mecanismos funcionam como dispositivos, transformando o não-familiar em familiar, conduzindo-o para a esfera de nossa interpretação e compreensão. Isso é revelado no discurso da professora de Geografia em uma das entrevistas, durante o ensino secundário ela tem a seguinte representação dos(as) professores(as) que ministravam aulas:

Foi também uma escola rígida, porque era uma escola que só mulheres

> *estudavam e tinha que ter combinação, aqueles uniformes todos e tudo, mas foi onde tive uma base muito boa, na escola das irmãs. Professores bons, professores assim [...] acho que a época que estudei quase todas as professoras eram esposas de médicos, padres, gerentes de banco então foram pessoas habilitadas praticamente para trabalhar lá na escola, foram poucos que não foram habilitados, eram freiras que trabalhavam e foi através dessa estrutura boa que tive no ensino fundamental. (Fragmento da história de vida da profª Violeta).*

Dessa forma, a *ancoragem* favorece a comparação dos paradigmas das categorias que julgamos serem apropriadas ao enfrentarmos algo estranho e perturbador, "ancorar equivale a classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras" (MOSCOVICI, 2003, p. 60).

Ao nos defrontarmos com situações em que não somos capazes de compreender algo, ou de explicá-lo a nós mesmos ou a outras pessoas, procuramos colocá-lo em determinada categoria. Nós o compartimentalizamos. Por isso, as representações firmam-se em sistemas de classificação, de indicação, de alocação de categorias e nomes. Quando categorizamos, escolhemos os paradigmas estocados em nossa memória para estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele.

Desse modo, ao tentar definir um indivíduo, somos limitados em nossa compreensão. É possível a nós somente classificá-lo como um tipo de pessoa ligada a uma categoria que conhecemos e outras caracterizações. No contexto social, vamos construíndo representações sociais nas interações com os outros. Buscamos palavras em Cecília Meirelles para denunciar os eqüívocos a que nos expomos quando afirmamos representações de identidade de desconhecidos, mesmo sem os conhecimentos prévios: "os velhos sábios nos ensinam a desconfiar do que vemos. Não basta ver para crer, somos de tal modo sujeitos a ilusões que, além de ver, convém nos verificar. E Deus sabe se até no verificar acertamos!" (MEIRELES, 1980, p. 90).

Os preconceitos trazem sérias conseqüências na realização do universo de relações. A compreensão humana da categorização do desconhecido como apenas um passo no processo do conhecimento traz mais possibilidades à construção de um universo livre de relações. Moscovici afirma que ao dar nome a uma pessoa ou coisa pode-se agir de forma precipitada. Essa atitude gera como conseqüência o seguinte resultado:

- uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc;
- a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências;
- a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção (MOSCOVICI, 2003, p. 67).

Assim, classificar e dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações com o objetivo de facilitar a interpretação e compreensão das interações sociais dos sujeitos na realidade objetiva. A ancoragem contribui para que as pessoas assumam posições e formem opiniões. Estes mecanismos possibilitam mudanças em representações preexistentes de tal forma que elas possam adquirir uma nova existência.

Na *objetivação,* por sua vez, há a transformação da representação do abstrato em concreto. Assim é que "objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio com substância" (MOSCOVICI, 2003, p. 71-72).

Nesta conceituação usamos as palavras para ligar e tornar acessível uma representação. Assim, basta comparar Deus a um pai para tornar o que era invisível e inacessível em uma representação concretamente compreensível em nossas mentes. Moscovici (2003) menciona ainda que nem todas as palavras têm associações que concretizam as idéias que condensam, por não haver imagens suficientes que as tornem acessíveis.

Essa transformação do não-familiar em familiar só é possível, segundo o autor, porque as representações dependem da memória. A memória cumpre um papel importante impedindo mudanças súbitas ao mesmo tempo que lhe fornece alguma independência. Nesse sentido ele afirma que:

> Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para junta-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

Desse modo, a objetivação permite que a experiência de interação com o meio social penetre na elaboração das representações e a “ancoragem” possibilita que essa realidade social se integre no sistema de pensamento preexistente. É este mecanismo que nos permite enfrentar o novo e o estranho.

Nessa mesma direção, Reigota (2004) concebe as representações sociais como uma série de princípios construídos por diferentes grupos, com os quais compreendem e transformam a realidade.

Uma outra perspectiva que ressalta as representações sociais como forma de se compreender a identidade centra-se nos estudos culturais. Esta perspectiva desconsidera qualquer concepção de identidade fundamentada em representações mentais e internas. Segundo esses estudos, a representação social é concebida como sistema de significação, ou seja, o que importa é sua dimensão de significante - o sentido que os sujeitos criam. A representação social seria um sistema de signos, uma marca material que pode ser expressa como uma “pintura, fotografia, um filme, um texto ou uma expressão oral” (HALL, 2000, p. 90).

Assim como a linguagem incorpora características instáveis, indeterminadas e ambíguas, também a representação é um sistema de significação. Isso porque é uma forma de “atribuição de sentido que é ligada a relações de poder” (HALL, 2000, p. 91). É no sistema de poder que as representações de identidade e não-identidade se ligam. O poder de definir ou determinar a identidade, numa dimensão maior, é atributo de quem tem o poder de representar. É possível observar isso nos movimentos sociais que buscam uma afirmação de sua identidade. Então questionar o que é identidade e o que é diferente de identidade é questionar o sistema de representação e propor novas representações (HALL, 2000). Isso equivale a dizer que ser capaz de investigar “os porquês” de nossas representações é uma maneira de desenvolver nossa percepção e uma atitude crítica diante da realidade.

Desenvolver a capacidade de enxergar o espaço é um exercício que precisa ser estimulado para além da prática do apenas olhar ou ver. Faz-se necessário uma leitura contextualizada das imagens que se apresentam diante dos nossos olhos nos eventos do nosso cotidiano. O sentido da visão tem atribuído aos sujeitos a capacidade de ler o espaço social, o qual tem se tornado cada dia mais complexo. Essa leitura se dá num processo que se constrói no coletivo, através dos grupos com os quais convivemos e compartilhamos experiências. A leitura dos olhos ou a capacidade de enxergar e de construir significados evolui à medida que

multiplicamos as experiências com o outro, as aprimoramos e confrontamos nossas representações. Assim, envolvidos em uma história, nas tradições, nas normas e interesses, incorporamos o conhecimento do “si mesmo” e o reconhecimento dos outros sujeitos sociais.

Nesse sentido, as representações sociais construídas equivalem a uma série de aspectos que estão implicitamente relacionados com desenvolvimento social dos sujeitos, e que são revelados nos seus discursos ao representar a imagem que têm de si mesmos e dos outros. Por meio dessas elaborações, as representações classificam as identidades sociais.

2.3 - Fios que trançam as redes de identificação

O caminho que percorremos durante nossas vidas é realizado ao longo de uma relação dialética de interação com o meio. Nem sempre essa interação é harmoniosa, visto que, como seres humanos, temos que nos adaptar a diversos fatores não somente ambientais mas também sociais.

Depois de sua inserção na sociedade, o indivíduo vai receber influências que vão ser determinantes no processo de construção da expressão do seu *ser*, ou seja, na estruturação de sua identidade individual e cultural. Nesse processo, as primeiras internalizações são realizadas pela socialização primária. O contexto familiar é a primeira força a agir para a formação dos valores necessários à integração social do sujeito. Esses valores são denominados *habitus* por Bourdieu e Passeron (1975). Dessa forma, a família produz as bases de estruturação de sua identidade social.

A família nos diferencia com um nome e, ao mesmo tempo, nos iguala aos outros membros da família com um sobrenome. Assim, o sujeito pertence a um grupo social em que se diferencia dos demais e ao mesmo tempo se assemelha a eles. A noção de identidade apresenta estas duas características: a diferença e a semelhança. Desse modo, vamos formando os laços de pertencimento pela semelhança e pela diferença: somos brasileiros como outros brasileiros, mas diferentes dos estrangeiros; somos mulheres como outras mulheres, diferentes dos homens; somos negros como outros negros diferentes dos brancos. Assim, a compreensão do que é ideológico em nossas representações e ações, realiza-se

pelo exercício contínuo de comparação das experiências com as pessoas e membros dos grupos com os quais compartilhamos o cotidiano no espaço social.

Existem diferentes concepções de identidade que buscam compreender os sujeitos em suas dramáticas relações no meio social. Ciampa (2001) define a identidade como um processo de representação onde o indivíduo busca o seu *Ser* (totalidade), o que o faz ter uma atitude transformadora de sua identidade concreta, em identidade abstrata (imaginário).

A totalidade mencionada refere-se ao processo de humanização do indivíduo, já que ele participa como uma substância humana que se realiza como ser histórico e social. Nesse sentido, o individuo possui uma "infinitude de humanidade" (isto é, possui uma totalidade), ao mesmo tempo que, convivendo com outros indivíduos é negado "como totalidade" e determinado como "parte". A realização da humanidade não é igual à totalidade do ser como parte.

Assim, é possível compreender a elaboração da categoria identidade tendo como ponto de partida *representações.* As representações são elas mesmas processo de produção; ou seja, a criação de identidade como processo de identificação.

Ciampa (2001) menciona ser impossível isolar o conjunto de elementos que caracterizam o indivíduo em "biológico, psicológico, social", etc. e, por outro lado, em uma representação mental ou simbólica que revela a identidade dele. Neste aspecto existe uma individualidade dada que já pressupõe uma representação desse sujeito enquanto totalidade. Mesmo antes de nascer o indivíduo já é representado como "filho", parte integrante de uma família. Essa representação com o tempo será incorporada em sua objetividade social. Envolvido nesse contexto familiar, ele recebe as influências do grupo, os valores, as normas e condutas que irão reconstruindo sua condição de filho. O autor menciona que temos aqui uma identidade *re-posta* a todo instante. Concebida então como algo dado, pois ninguém diz *estou sendo filho*, mas sim *eu sou filho* (CIAMPA, 2000).

Já numa situação diferente, nossa identidade também é uma construção e uma condição que adquirimos em determinados momentos, enquanto nos "*tornamos algo"*. Nesse sentido, a identidade existe como uma posição. Por exemplo, quando se diz "*sou professora",* indica-se ser parte de uma totalidade ao ter-se tornado professora. São então dois aspectos a serem compreendidos o re-posta (como o exemplo de ser filho) e o re-posição (como o exemplo de ser professora). A partir da

compreensão desses dois aspectos (re-posta e re-posição) o indivíduo é representado diante do outro, conforme as múltiplas determinações do meio social.

Ciampa (2000) mostra como exemplo um “pai”. Ele é considerado assim porque naturalmente uma criança nasceu. Ainda que seja um fato físico, ser “pai” é um fato social. Porém, ao mesmo tempo ele também é filho e essa condição não se altera quando se apresenta como pai. É nesse cenário de determinações dos vários papéis por nós assumidos que nos tornamos indivíduos concretos. Nesse sentido, o autor menciona que “estabelece-se uma intricada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas“ (CIAMPA, 2001, p. 67).

De encontro a essa concepção, temos as perspectivas psicanalíticas que vêem no processo de identificação a afirmação da identidade. Segundo Araújo (1997) a construção da identidade cultural se realiza primeiramente a partir da identificação que o indivíduo estabelece com o outro. O outro é a referência da elaboração de sua identidade. Assim, é por intermédio dos pais ou responsáveis que a criança adquire as suas primeiras identificações. Esse processo é realizado pela construção do sujeito nas fases de desenvolvimento da personalidade (oral, anal, latência, fálica, genital)[16]. Segundo Araújo, “a figura combinada dos dois, ***pai e mãe****,* faz com que a criança, numa luta de ódio e amor, tenha a oportunidade de se identificar com a figura do mesmo sexo e, assim adquirir sua identidade” (ARAÚJO, 1997, p.35) (*grifo nosso).*

Sendo assim, a materialização do sujeito como um ser cultural possuidor de uma identidade própria é na verdade um processo de indiferenciação do si-mesmo. Mas, como é conhecido até agora, só pelas identificações realizadas no meio social o ser biológico é desenvolvido e dinamizado como ser cultural.

Para teóricos, como Stuart Hall (2001) o foco da identidade passa a ser a cultura. Em seus estudos sobre a identidade cultural na pós-modernidade, ele parte da indagação de que a identidade moderna esteja sendo “descentrada”, “deslocada ou fragmentada”. O autor, em suas observações, menciona que existe uma “crise de identidade” presente nos discursos da modernidade tardia. É a partir das mudanças estruturais na sociedade moderna no final do século XX que a teoria social tem

[16] Para aprofundar nas fases de desenvolvimento da personalidade ver Coutinho e Moreira (1992).

investido esforços a fim de reafirmar essas indagações. A fragmentação das paisagens culturais de “classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” que tão bem localizavam o indivíduo social no passado, não são agora suficientes para explicar as identidades pessoais e para a compreensão do si-próprio como integrado a alguma representação social. Autores que defendem esse princípio, indicam a ocorrência de uma desestabilização do “sentido de si”, de “deslocamento” ou “descentração” do sujeito.

No aprofundamento dessa discussão, Hall (2001) menciona três concepções de identidade. A primeira é o *sujeito do Iluminismo*. Essa concepção da pessoa humana traz a idéia de um indivíduo “centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2001, p. 10). Após o nascimento do sujeito, sua essência (seu “eu”) já emergida com ele, desenvolvia-se ao longo de sua existência. Esta concepção da identidade baseada na essência do seu “eu” é “individualista” em relação ao sujeito e a sua identidade.

A segunda concepção traz o *sujeito sociológico*. Nela, a identidade é construída pela mediação com outras pessoas. A cultura é então determinante, pois compartilhando com outros membros do contexto em que se vive adquire-se uma identidade. São os valores, sentidos e símbolos adquiridos que formam a identidade. Nesse sentido, a identidade e a noção do “eu” são interativas. Hall afirma: “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2001, p11).

A concepção sociológica compreende os espaços “interior” e “exterior” como preenchidos, ou seja, a internalização de “nós próprios” se dá ao mesmo tempo em que a cultura toma “parte de nós”. A identidade, nesse contexto, *sutura*[17] o sujeito ao mundo social. É exatamente porque esse mundo social está *mudando* (mudanças estruturais e institucionais) que se discute a fragmentação da identidade. O autor refere-se ao processo de identificação com o qual tomamos nossas identidades culturais como *provisórias,* o que leva o sujeito pós-moderno a não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente.

O conflito encontrado na conceituação anterior gerou uma terceira concepção: a do *sujeito pós-moderno.* Nesse contexto a identidade é concebida como um

[17] A palavra “sutura” é uma metáfora médica usada por Hall (2001) indicando que a união ou costura é de partes do mesmo corpo, ou da mesma substância.

processo contínuo de formação e transformação. Ela é definida na história dos sujeitos que são interpelados a identificar-se em diferentes situações e momentos e que passam a assumir “identidades diferentes” em “diferentes momentos”. Para Hall, é uma fantasia pensar que temos uma identidade “unificada, completa, segura e coerente” (HALL, 2001, p.13). Assim ao confrontarmos a multiplicidade dos “sistemas de significação e representação cultural” e as diversas identidades possíveis, podemos nos identificar “provisoriamente” e fragmentadamente com qualquer uma delas.

Ainda nessa abordagem, destaca-se um aspecto que tem influenciado as identidades culturais: o processo de mudança conhecido como “globalização”. Segundo Hall (2001), a globalização é um aspecto dessas alterações, que se refere “àqueles processos, atuantes numa escala global que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2001, p.67).

Considerando as transformações sociais, uma característica importante desse processo é a “compressão espaço-tempo”. Para esse autor, o impacto sobre as pessoas e lugares ocorre num tempo anteriormente inconcebível com a aceleração dos processos globais, ou seja, os eventos ocorridos em qualquer lugar do mundo são comunicados simultaneamente por meios que fazem diminuir o tempo e encurtar as distâncias. Aqui, é importante para o autor o fato de que o tempo e o espaço são também “as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação” nas identidades (HALL, 2001, p. 70). Ele menciona ainda que “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL, 2001, p.71).

O autor está nos indicando o drama vivido pelo ser humano que busca manter a relação no espaço e no tempo com as referências simbólicas que usava ainda quando sua localização espacial e temporal não era bombardeada continuamente por novos eventos. Esse embate não tem sido fácil e certamente levará a uma nova concepção de identidade.

Hall (2001) menciona ainda que, para alguns teóricos, a identidade nacional se mantém “forte” nos aspectos que tangem aos direitos legais e de cidadania, mas são as identidades locais, regionais, comunitárias que em meio aos processos

globais têm assumido um papel mais importante. Observa ainda que não é possível manter a identidade cultural intacta na pós modernidade, pois a mesma sofre as influências externas e se tornam enfraquecidas com o “bombardeamento e a infiltração cultural” dos processos globais, como mostra, a seguir.

> Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. (HALL, 2001, p.75).

Para Hall (2000), Silva (2000) e Woodward (2000), a identidade se encontra na união dos discursos e das práticas sociais que envolvem os sujeitos, produzindo, ao mesmo tempo suas subjetividades. Elas são lugares provisórios de posições de sujeito construídas para nós pelas práticas discursivas. Nesse cenário de mudanças, os sujeitos que atuam na sociedade pós-moderna compõem uma paisagem multicultural.

Em Silva (2004) vamos encontrar o seguinte esclarecimento, compartilhado também por Hall (2000): as questões do multiculturalismo e da diferença tão presentes na pós-modernidade não podem ser desvinculadas das relações de poder. Isso porque o multiculturalismo pode ser percebido como

> [...] movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional [...] como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2004, p.85).

Nesse sentido, o autor menciona a grande contribuição da Antropologia na compreensão das diversas culturas. Foi por meio da compreensão antropológica que passamos a entender ser impossível estabelecer critérios que determinem uma cultura subjugando outra como inferior. Sob a perspectiva antropológica, a diversidade cultural é o “resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano” (SILVA, 2004, p.86). Sendo essas diferenças manifestações superficiais, os sujeitos possuem o que foi lembrado anteriormente por Ciampa (2001), uma

“infinitude de humanidade”. É essa característica de “humanidade comum” que coloca os sujeitos diante de atitudes como respeito, tolerância, convivência pacífica.

Na opinião de Silva (2004), a visão liberal ou humanista de multiculturalismo tem sido questionada por perspectivas mais críticas que apontam não ser possível conceber as diferenças culturais deslocadas das relações de poder. Nessas perspectivas críticas, duas concepções estão presentes: uma “pós-estruturalista” e uma “materialista” (SILVA, 2004). Como descrito pelo autor, a perspectiva pós-estruturalista aborda a diferença como sendo um processo lingüístico e discursivo. Além de ser discursivamente produzida, a diferença estabelece-se em relação a alguma outra coisa. Essa visão destaca na relação social processos de exclusão que se fazem pelas relações de poder.

A perspectiva “materialista” enfatiza a discriminação e desigualdades baseadas na diferença cultural, como desencadeada por processos institucionais, econômicos e estruturais. Assim é que, ao analisar o racismo, o autor afirma a dificuldade de eliminá-lo somente pelo combate das expressões lingüísticas. É necessário combater a discriminação no emprego, na educação, na saúde e em todos os espaços “humanos” na sociedade.

O multiculturalismo e a diferença, citados por Silva (2000), como questões da modernidade, devem assumir outro “lugar” na teoria educacional crítica. Ele denuncia que a diversidade elencada na perspectiva crítica atual tende a tratar a identidade e a diferença como “naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (SILVA, 2000, p.73). O autor alega que a identidade e a diferença não é algo dado em si mesmo, não podem ser concebidos como entidades independentes. Assim, não posso conceber minha identidade apenas como sendo “branca” ou “brasileira” ou mesmo me classificando como “velha” ou “mulher”. Silva (2000) usa da seguinte argumentação: a identidade tem uma relação de inteira dependência com a diferença. Ao definir a representação de nossa identidade, o fazemos a partir da produção da diferença. Dessa forma “eu sou isto e não aquilo”, essas exclusões se fazem presentes nos discursos lingüísticos porque são uma representação elaborada pelos processos de produção cultural.

Na visão de Silva (2000) e Hall (2000), a identidade como produção de construções discursivas e narrativas está ligada a relações de poder em constante transformação; ou seja, em busca de sempre vir-a-ser. É também um sistema simbólico de representação marcado por processos de classificação, pois existe

uma relação estreita entre identidade e diferença.

Outro ensinamento que poderá nos auxiliar na compreensão das leituras sobre a identidade se pauta nas elaborações de Berger e Luckmann (2004). Em seus estudos sobre a construção social da realidade, esses autores mencionam que é durante a socialização primária que ocorrem as primeiras interiorizações subjetivas de nossa identidade. Eles afirmam que o indivíduo nasce com uma predisposição para a sociabilidade, o que permitirá que ele se torne um membro da sociedade.

Esses autores assumem a "interiorização[18]" como aspecto principal do processo de compreensão do outro e do mundo. É por meio dessa "interiorização" que vamos internalizando os papéis, normas, valores, crenças e atitudes em geral. Para que isso ocorra é preciso que haja uma identificação por parte do indivíduo. Para esses teóricos só pela identificação somos capazes de reconhecer a nós mesmos e de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.177). A identidade subjetiva é apreendida ao mesmo tempo em que o indivíduo se apropria do mundo social subjetivo. Isso quer dizer que esses aspectos fazem parte "do mesmo processo de interiorização e são mediatizados pelos mesmos outros significativos" (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.178).

Dessa forma, vamos criando na consciência uma abstração progressiva da vida social. Esses autores citam como exemplo expressões interiorizadas pela criança "mamãe está zangada comigo agora" e "mamãe fica zangada comigo toda vez que eu derramo a sopa". Segundo eles, a atitude da mãe é generalizada e entendida subjetivamente e é fixada no mundo interno da criança, a partir do momento em que é apoiada por outros sujeitos. Em outras palavras, no instante em que esta norma "não se deve derramar a sopa" identifica-se com outros sujeitos concretos, ela toma forma na consciência do indivíduo. O sujeito vai incorporando uma identidade diante deste ou daquele outro significativo. Nesse processo a identidade é subjetivamente apreendida. Assim, a pessoa vai construindo sua identidade em várias outras situações, inclusive, "a auto-identificação como pessoa que não derrama a sopa" (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 179). Apesar das construções iniciais do indivíduo acontecerem durante a socialização primária, a

[18] A interiorização nesta concepção constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido (BERGER; LUCKMANN, 2004, p.174).

interiorização do mundo não se esgota aí. Ela continua durante toda a existência do indivíduo. Nesse sentido é que para Berger e Luckmann,

> a sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização. Esta cristalização ocorre juntamente com a interiorização da linguagem. De fato, por motivos evidentes à vista das precedentes observações sobre a linguagem, esta constitui o mais importante conteúdo e o mais importante instrumento da socialização. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 179).

Em síntese, para esses autores a identidade é um aspecto da realidade subjetiva construída nos processos sociais, que mantêm bases estáveis, ao mesmo tempo, que se transformam por influência das relações sociais. Dessa forma, é por meio da socialização que o processo de identificação se constitui. O sentimento de pertencimento ou de referência vai sendo internalizado pelos sujeitos durante a socialização. Os sujeitos assumem diante dos grupos atitudes e comportamentos que vão tipificando seus desempenhos no meio social. Esses autores mencionam ainda que as sociedades são portadoras de histórias, no curso das quais surgem identidades particulares. São as identidades singulares dos atores sociais que dão sentido a essas histórias. Para Berger; Luckmann,

> a identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada, ou mesmo remodelada pelas relações sociais. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 228).

A perspectiva geográfica já nos mostra outros ângulos. Para estudiosos nessa área, interessa particularmente observar a identidade dos lugares nos aspectos que influenciam a formação das consciências individuais e coletivas. Como os sujeitos recebem, percebem, constroem e reivindicam identidades cristalizadas em suas representações e em suas interpretações dos lugares e das relações espaciais.

Foi com o nascimento das correntes humanistas e a expansão da Geografia social (BOSSÉ, 2004) que a mediação conceitual do “sentido de lugar” assumiu importância e participa tanto subjetivamente quanto objetivamente da vida dos indivíduos e grupos na construção de identidades culturais e sociais.

Em Tuan (1980) vamos encontrar reflexões esclarecedoras para a relação dos sujeitos com o lugar. Esse autor ressalta as potencialidades dos sujeitos como

ferramentas que lhe permitem estabelecer fortes ligações com o lugar ou ambiente. É o que, segundo a sua denominação, podemos chamar de “topofilia – o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p.5).

São os sentidos (visão, tato, audição e olfato) o equipamento que permite aos sujeitos a apreensão concreta do mundo. No entanto, as maneiras como as pessoas percebem e avaliam o ambiente dão conotações diferentes a suas formas de ver a mesma realidade. O autor menciona que a preferência ambiental dos sujeitos é influenciada pela cultura e pela experiência do indivíduo com o ambiente físico. Segundo ele, em nenhum dos casos é possível distinguir nitidamente os fatores culturais e o papel do meio ambiente físico. “Os conceitos ‘cultura’ e ‘meio ambiente’ se superpõem do mesmo modo que os conceitos ‘homem’ e ‘natureza’” (TUAN, 1980, p.68).

Nesse sentido os dois aspectos influenciam nas atitudes e nos valores ambientais. Na visão do autor, as manifestações de topofilia ou amor humano pelo lugar podem produzir respostas desde a apreciação visual e estética até o contato corporal. Segundo Tuan,

> a resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem de uma vista até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o *lócus* de reminiscências e o meio de se ganhar a vida. (TUAN, 1980, p.107).

Por isso a permanência dos sujeitos no mundo é realizada porque ele atribui “sentido” ou valor ao mesmo. Assim é que ao se familiarizar com o lugar, os sujeitos vão construindo afeição ou desprezo. Quando nos distanciamos daquele lugar onde organizamos todo o nosso cotidiano e no qual estabelecemos os vínculos de pertencimento, percebemos o quanto tínhamos estabelecido laços que nos ligam a ele. Laços repletos de apego e afetividade.

Durante as muitas leituras realizadas para subsidiar as reflexões sobre a identidade nesta pesquisa, foi noticiado na mídia no dia 12 de janeiro de 2007 e por longos dias após o fato, um desabamento nas obras de construção da linha do metrô em São Paulo. E por longos dias após o fato, a angústia e desespero das famílias de vítimas da tragédia ganharam audiência nas emissoras de TV. Observou-se nesse fato a evidência do “sentido de lugar”, em pessoas que foram

desalojadas de suas casas e abrigadas em hotéis da região. O processo de adaptação colocado em ação no andamento da obra sofreu sério golpe com a tragédia, que veio romper identificações espaciais e relacionais. O sentimento de perda das coisas materiais e de afetos foi acirrado pela quebra da identidade estabelecida com o lugar. Como menciona uma moradora "*Eu não era assim, eu era uma pessoa alegre, hoje estou triste. Eu quero a minha casa, as minhas coisas"*. Os sentidos de lugar expresso por sentimentos de apego e afeto revelam *rizomas*[19] que dão segurança ao processo de identificação dos sujeitos. Assim argumenta Tuan:

> Os pertences de uma pessoa são uma extensão de sua personalidade; ser privado deles é diminuir seu valor como ser humano, na sua própria estimação. A roupa é o pertence mais pessoal. São poucos os adultos, cujos sentidos de "self" não sofram quando está nu, ou que não sente ameaçada a sua identidade quando tem que usar as roupas de outra pessoa. Além da roupa, uma pessoa no transcurso do tempo, investe parte de sua vida emocional em seu lar e além do lar, em seu bairro. Ser despejado, pela força, da própria casa e do bairro é ser despido de um invólucro, que devido à sua familiaridade protege o ser humano das perplexidades do mundo exterior. Assim como algumas pessoas são relutantes em abandonar um velho casaco por um novo, algumas pessoas especialmente idosas – relutam em abandonar seu velho bairro por outro com casas novas. (TUAN, 1980, p.114).

Outra situação mais próxima do nosso contexto também revela os sentimentos de topofilia presente nos sujeitos ribeirinhos que moravam na ilha dos coqueiros em Pirapora. Tomando a ponte Marechal Hermes como ponto inicial percorremos 6km rio acima até chegar à ilha (Foto 1). Residiam nela 50 famílias. Dessas famílias, 30 mantinham uma produção saudável e diversificada de alimentos que eram comercializados na feira de domingo. A enchente que teve início em novembro de 2006 desabrigou as famílias que moravam nessa ilha. As perdas materiais foram desde móveis, eletrodomésticos até o fruto do trabalho com a terra durante todo um ano.

[19] A palavra "rizoma" aqui tem a conotação de "raízes" – e se refere aos vínculos estabelecidos por diversos sentimentos com o lugar e com os pertences.

Foto 1 – Ilha dos Coqueiros em Pirapora/MG – coberta pela enchente
AUTORA: MENDES, Jacqueline A.C. fev/2007.

No relato do Sr. Sinval, a seguir, observamos os sentimentos provenientes do *sentido de lugar*:

> *"Tem momento que a gente fica triste, tem momento que a gente fica nervoso. Depois a gente acaba conformando porque isso aqui é a natureza, não é. E contra a natureza não adianta resmungar, não adianta não é. Tem aqueles momentos que você olha assim e vê o que você construiu e plantou virou só areia. O que ficou foi areia no lugar do barro. Se a água não voltar para tirar essa areia você vai ter dificuldade até para algum pé de planta que tiver sobrevivido como laranja essas coisas, vai ter dificuldade para sobreviver. Porque na areia a gente não produz nada. [...] A gente parece que não está com raiva nem traumatizado com isso, mas no fim parece que os nervos estão abalados"*[20].

A identidade cultural tem nuances mais complexas do que simplesmente a demarcação da diferença ou semelhança. Todos os aspectos mencionados vêm demarcando as discussões acerca da identidade tanto como uma representação social; como construída historicamente no contexto dos grupos sociais; como determinada por discursos ideológicos ou em estreita relação com a diferença e construída pelos sentidos de lugar. A identidade realiza-se no processo de identificação, na busca de semelhanças que estabelecem a coesão dos grupos, proporciona aos sujeitos os vínculos de pertencimento ou o sentido de lugar e, nela, a subjetividade dos sujeitos sociais vai sendo lapidada.

[20] Fragmento do relato colhido junto aos moradores da Ilha dos Coqueiros.

Diante do exposto, podemos dizer que a identidade de uma pessoa se constitui num fenômeno social. Para alguns autores ela é concebida anteriormente à constituição desse indivíduo e, para outros, ao longo da relação e construção de significados nas redes sociais.

Esses apontamentos subsidiam conexões na relação da identidade com o sentido de lugar e com o fato dela ser historicamente construída. Temos então, que a identidade é o conjunto de características que compõem a fisionomia dos sujeitos e dos grupos; determina suas singularidades e pluralidades, seu modo de ser e estar no mundo. Trata-se de uma elaboração construída na biografia dos atores sociais; apresenta aspectos estáveis, o que não quer dizer imutáveis; sofrem alterações conforme a dinâmica das relações e inter-relações das trocas e partilhas de saberes, de sentires e dos valores, ou seja, das influências dos contextos culturais específicos.

Nesse contexto, a instituição escolar surge então como responsável por continuar o processo de construção social de identidade cultural iniciado pela família. Idealizada para assegurar a aquisição dos conhecimentos acumulados por gerações, a escola é vista como uma instituição fundamental nas diversas culturas. Assim as vivências partilhadas no contexto da escola têm forte influência na identidade daqueles sujeitos que ao longo do tempo se descobrem como professores/professoras/aprendizes.

No próximo capítulo procederemos a reflexão da construção da identidade profissional dos(as) professores(as) tendo como um atributo dessa elaboração o saber docente.

This document was created with Win2PDF available at http://www.win2pdf.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.

3- NOS FIOS DA REDE: *linhas que tecem e trançam a identidade profissional*

> *A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.* (NÓVOA,1992b, p.16).

Desde muito cedo a figura do(a) professor(a) participava de nosso imaginário nas brincadeiras de faz-de-conta. Foram muitas as vezes que, ao brincar de escolinha, representávamos o papel de professores(as). Encenávamos as sabatinas das lições decoradas, dos questionários de respostas únicas, dos exercícios "siga o modelo" e da tabuada que deveria estar na ponta da língua.

Neste capítulo pretendemos identificar os saberes da formação profissional que compõem a identidade cultural de professores(as) e refletir sobre os saberes específicos no ensino de Geografia que articulam a cultura local e os conteúdos da educação ambiental estimulando nos alunos a incorporação de novos valores.

A história da educação[1] mostra que forças sociais e ideológicas vieram determinando o trabalho desse ator, o educador, em muitos momentos. Os atores da educação foram ao longo do tempo cumprindo papéis sociais determinados por representações vigentes em seus contextos históricos. Assim, sua imagem se fez na fé cristã, por exemplo, como doador do saber enciclopédico e controlador de comportamentos, educador disciplinado: detentor do saber. Como um ser supremo, tinha o poder nas mãos para decidir o percurso escolar dos educandos. Preparava os alunos para submeterem-se aos valores e dogmas universais.

Já no ideal humanista, a imagem do(a) professor(a) é rebaixada à categoria de auxiliar. Sua função é ajudar no desenvolvimento livre e espontâneo, preparando o aluno para ser solidário e respeitador das regras do grupo. Submetido aos desejos e necessidades do infante, foi acusado de esvaziar o saber do ensino. No regime militar, por sua vez, o(a) professor(a) assumiu o papel de comandante do ensino e, dessa forma, recebia de seus supervisores o planejamento que deveria executar com eficiência. Sua estratégia principal era domesticar os alunos para uma vida produtiva e adaptada. Assim é que, durante muito tempo na história da educação brasileira, os papéis sociais determinados para o(a) professor(a) estavam nas mãos

---

[1] Não é possível no tempo-espaço deste trabalho realizar um aprofundamento histórico do processo educacional, sugerimos a leitura dos autores ROMANELLI, 2002; ARANHA, 1996; PILETTI e PILLETTI, 2004.

de quem detinha o poder. Qualquer manifestação política no currículo era banida do ensino escolar.

Foi a partir da década de 1980 que assistimos a um movimento intenso dos(as) professores(as) no cenário nacional. Envolvidos nos debates políticos e encontros educacionais, eles estavam engajados em reafirmar sua identidade profissional.

Os debates em torno dos temas educacionais se intensificaram gradativamente nas várias Conferências Brasileiras de Educação[2] durante a década de 1980. As conquistas alcançadas nessas conferências deram origem a diversas associações com diferentes lugares no cenário da política educacional no Brasil. Na pauta das discussões estavam questões importantes que mudaram os rumos do ensino e o papel dos(as) professores(as) no processo educativo: gestão democrática, eleições para diretores, colegiados, elaboração de projetos político-pedagógicos nas escolas, reformulação dos cursos de formação e dos currículos, educação popular, educação infantil, escola pública gratuita, universalização do ensino, acesso e permanência na escola, qualidade do ensino, valorização dos trabalhadores da educação, investimentos na educação e outros (PINTO, 1995).

Essas reformulações foram aprofundadas na V Conferência Brasileira de Educação realizada na Universidade de Brasília, de 2 a 5 de agosto de 1988, que teve como tema central a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PINTO, 1995, p.27). Essa lei, depois de um longo período de discussões e reformulações, foi promulgada em dezembro de 1996. No entanto, ela contém princípios e artigos em sua maioria interpretados diferenciadamente por vários segmentos da Educação. Essa situação tem colocado os(as) professores(as) diante de diversos conflitos em sua função docente e em relação à função social da escola.

É muito comum ouvir dos(as) professores(as) reclamações do tipo "a família jogou para a escola toda responsabilidade da educação de seus filhos", "o professor agora tem que ser pai, médico, psicólogo". Por outro lado, se a reprovação escolar evidencia o fracasso do ensino, este suposto fracasso também é atribuído ao professor(a), julgando-o insuficientemente preparado para atuar.

O que torna a tarefa docente uma atividade tão contraditória, e não raro

---

[2] Para maiores esclarecimentos sobre as Conferências de Educação na década de 80 sugerimos as leituras de PINTO, 1995; CUNHA, 1981.

estigmatizada, é justamente o fato de que a função de professor(a) não se completa apenas dentro dos muros da escola, sua extrapolação faz emergir discursos ideológicos no imaginário social. Presos a essas imagens, os trabalhos de ser professor(a) confundem-se com o ser um sujeito social em outros contextos de vida.

> Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2000, p.27).

Por isso, presenciamos na pós-modernidade uma complexidade que nos convoca a repensar o equilíbrio entre o ser e nos identificar com esta complexidade; e enquanto professores(as), o funcionamento da educação e como repercute o papel do(a) professor(a). Arroyo (2000) menciona que as relações sociais experienciadas nesses tempos estão repletas de tensões. Estas tensões envolvem os saberes trabalhados e priorizados na escola, que desafiam o(a) professor(a) a pensar sua função entre educar ou instruir. Nesta presente etapa do desenvolvimento da sociedade humana e da tecnologia, os conteúdos programáticos da escola e a fragmentação do saber não dão conta de educar o indivíduo para a complexidade. Uma proposta é a inclusão de conteúdos como ética, cultura, estética, sexualidade, meio ambiente e outros. O currículo deve priorizar a formação integral, ou seja, é necessário um currículo que atenda as potencialidades do sujeito, o seu “eu” interior.

> Deveríamos perguntar-nos a quem interessa dividir nossa função social entre educar ou instruir, cindir nossa auto-imagem entre ser profissionais apenas dos saberes científicos e práticos de nossa matéria ou ser educadores profissionais da ética, da cultura, da formação e do desenvolvimento humano. (ARROYO, 2000, p. 82).

Compreender questões ligadas à identidade do(a) professor(a) e no que é próprio de sua função, do que os identifica e os define como proprietários de saberes, é uma forma de entender a complexidade no terreno da educação do ser

humano para vir a ser um membro saudável e produtivo nesta nova etapa da evolução da sociedade. Sociedade de benefícios e exigências nunca antes imaginados. Como todo bom profissional de qualquer outra área, o(a) professor(a) também deve, ao longo de sua formação, apropriar-se de saberes que são o alicerce para desenvolver seu trabalho.

3.1- Pontos de tecer o saber

Ao conceber a divisão do trabalho em intelectual e manual, a primeira impressão é que o trabalho intelectual é exercido por quem pensa. Como foi discutido anteriormente, para agir é preciso pensar e dessa forma, tanto o trabalho intelectual quanto o manual são exercidos a partir de atos do pensamento. Para desenvolver o trabalho, independente de sua natureza, é preciso apropriar-se de saberes que possibilitem a ação transformadora. Assim como em qualquer outra atividade profissional, para exercer a profissão de professor(a) é preciso adquirir saberes específicos. Então o que é o saber? Buscando a definição da palavra *saber* no dicionário, encontramos o termo *conhecimento* como sinônimo da mesma. Mas o que são os saberes da profissão docente?

Tardif e Gauthier (2001) ao discutirem os saberes e julgamentos dos(as) professores(as) como atores racionais[3], partem do princípio de que na cultura da modernidade o saber é definido de três maneiras e em função de três “lugares”: a subjetividade, o julgamento e a argumentação.

Em primeiro lugar o saber visto como representações mentais é atribuído à gênese ou à estrutura inata. Dessa forma as ciências cognitivas têm concentrado seus estudos sobre a memória, a aprendizagem, a compreensão, a linguagem, a percepção, etc. A partir dessa fundamentação teórica o saber cognitivo é um *saber subjetivo* definido pelos autores como “uma construção resultante da atividade do sujeito, concebida tanto segundo um modelo de tratamento da informação, quanto segundo um modelo biológico de equilíbrio” (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p.184). Assim, o saber está pautado nas ciências empíricas da natureza e da lógica

[3] Termo utilizado pelos autores que definem o professor “como um profissional dotado de razão e cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho” (TARDIF, 2002, p.217).

matemática. A produção do saber se realiza numa construção do pensamento lógico-matemático.

Em segundo lugar, o saber é visto como *julgamento*. Nessa perspectiva os autores mencionam o julgamento como o “lugar” do saber quando ele reside no discurso, na asserção. Aqui o saber só ocupa o “lugar” no julgamento de fato, quando exclui os julgamentos de valor, vivência, etc. Um exemplo é quando dizemos que o quadro é negro e ele realmente é, estamos fazendo uma asserção a um fato verdadeiro, ou seja, os atributos são visíveis. Por isso, não são todas as formas de julgamento que correspondem a saberes. Saberes são conhecimentos objetivos. O saber nessa concepção é um saber baseado na ciência empírica.

Em terceiro lugar o saber é visto como *argumentação*. Nessa concepção é a atividade discursiva entre os sujeitos sociais que permite validar, com o auxílio dos argumentos, as operações discursivas e lingüísticas, as proposições ou ações. Por isso, o “lugar” do saber é a argumentação. Ele não está presente nem na representação subjetiva e nem nas asserções empíricas, pois nessa idéia a dimensão social é fundamental e o resultado se realiza no intercâmbio discursivo e na construção coletiva. Dessa forma,

> [...] na argumentação os interlocutores esforçam-se para superar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, elevando pretensões à validade intersubjetiva para seus propósitos ou suas ações. Essas pretensões são concretamente respeitadas com o auxílio de argumentos e de contra-argumentos. (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 186).

Para Tardif e Gauthier, os saberes dos(as) professores(as) provêm da racionalidade. Eles se referem a uma racionalidade marcada pelo saber social que é compartilhado por um grupo de atores e que obedece a “lógica de comunicação” em que estão presentes suas razões, motivos, interpretações recorrentes a vários tipos de julgamento.

O saber então está presente nos discursos, nas razões, nas linguagens e nas argumentações que usamos para sustentar nossas idéias e atos. Estes autores consideram que os(as) professores(as) têm consciência dos seus atos, porque as suas atitudes estão baseadas em suas concepções e, por meio delas, são determinados os julgamentos no cotidiano do seu trabalho. Eles evidenciam que

> [...] o “saber ensinar” visto do ângulo de seus fundamentos na ação, remete

> a uma pluralidade de saberes. Essa pluralidade de saberes constitui, de certa maneira, um “reservatório” do qual o professor extrai suas certezas, seus modelos simplificados de realidade, suas razões, seus argumentos, seus motivos para validar seus próprios julgamentos em função de sua ação. (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p.192-193).

Tendo em vista essa realidade, verifica-se que uma concepção distorcida no meio social acredita que exercer a atividade docente é possível a qualquer pessoa que se interesse em ensinar alguma coisa a alguém. Ou seja, que para alguém ser um(a) professor(a) basta ter algumas habilidades adquiridas na vida cotidiana. Assim Gauthier et. al. (1998) mencionam que é preciso refletir sobre os vários saberes que compõem o corpus de saberes no ofício da profissão docente. Certas idéias preconcebidas no trabalho docente deturpam o fazer profissional e dificultam um olhar mais crítico para a complexidade do seu exercício.

Uma primeira visão limitada e distorcida é a que fundamenta as concepções centradas nos *conteúdos*. A impressão que se tem aqui é que basta conhecer o conteúdo para poder ensinar. Nessa perspectiva a atividade docente fica reduzida apenas a um saber que está no conhecimento do conteúdo da disciplina. O trabalho docente é concebido numa única dimensão, a transmissão de conteúdos. Conhecer a matéria que se ensina, apesar de ser fundamental, não é pré-requisito suficiente por si só.

A segunda seria a de pensar que ensinar só é possível para quem tem *talento*. Para tal concepção, os autores lembram que só talento não basta no exercício de qualquer atividade, pois o desempenho e a reflexão constituem um suporte essencial para seu desenvolvimento. Ao defenderem tal afirmação, os autores referem-se às atividades que exigem técnicas e saberes próprios, que em algum momento foram “formalizados, ensinados e apreendidos”. Um bom exemplo são as práticas artísticas ou esportivas em que o aperfeiçoamento dessas habilidades exige um investimento e esforço pessoal contínuo. Os autores afirmam que reduzir a atividade docente ao talento é “privar a maioria das pessoas que a exercem” (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p.21), de aprimorar-se e desenvolver habilidades a partir de seu envolvimento, da experiência e dos resultados de seu desempenho.

Podemos destacar, ainda, uma terceira concepção que defende que para ensinar basta ao docente possuir *bom senso*. Dessa forma, supõe-se que o bom senso seja o mesmo, comungado e partilhado entre as pessoas da sociedade.

Sendo a arena educacional um local onde as diferentes formas de cultura interagem, é evidente que os “conflitos de valor e de perspectiva” expressem-se nesse espaço. Então o que seria bom senso nesse cenário? Os autores afirmam que:

> Argumentar assim em favor do bom senso é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício do magistério, e que basta simplesmente usar o seu discernimento, como se o discernimento não precisasse de conhecimentos em que se apoiar, como se o discernimento não passasse de lógica formal sem conteúdo. Argumentar assim em favor só do bom senso é realmente um despropósito, e até mesmo pura insensatez! (GAUTHIER et al., 1998, p.22).

A quarta concepção acredita que para ensinar basta seguir a *intuição* pessoal. Ao permitir-se realizar determinadas ações seguindo somente os comandos interiores de sua intuição, a pessoa isenta-se de exercê-los por meio de uma deliberação racional. Dessa forma, ao seguir sua própria intuição deixa-se de confrontar com a verdade dos fatos abandonando o senso crítico. O que acontece nessa ação é a negação de uma reflexão crítica dos saberes que são necessários em seu ofício.

> O desvelamento desses saberes necessários ao ofício de professor não se faz recorrendo ao nosso íntimo, mas, ao contrário, combatendo esse íntimo que, numa certa medida, nada mais é do que o reflexo de idéias preconcebidas. É preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar público o nosso ofício privado. (GAUTHIER. et al., 1998, p. 23).

Uma quinta idéia defende que para ensinar basta ter *experiência.* Essa concepção é muito valorizada no discurso dos(as) professores(as). Não são poucos os(as) professores(as) que, ao narrarem sua história docente relatam erros e acertos no ritual de iniciação ao ofício e, como ao longo do tempo, a experiência os ajudou a superar as dificuldades da profissão. A teoria conciliada com a prática é tema presente na pauta de discussões dos cursos de formação, e concordamos que as experiências práticas realizadas desde o início do curso de formação docente, contribuem na interpretação da realidade e na busca de novas soluções para a prática pedagógica.

Sem desconsiderar a importância da experiência, a aprendizagem de um ofício não se realiza apenas na experiência, conforme argumenta Gautlhier et. al.,

> Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma

> profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário. (GAUTHIER. et. al., 1998, p.24).

Parece ser consenso entre a maioria das pessoas, que durante a formação acadêmica, os estudantes que mais cedo passam a vivenciar as experiências práticas no campo em que vão atuar encontram maior facilidade de fazer interagir a teoria com a prática. No entanto, essa percepção entre os(as) professores(as) pode se manifestar por meio de concepções arraigadas no talento, no bom senso, na experiência, na intuição pessoal, na cultura ou na assimilação dos conteúdos. Nesse sentido, os(as) professores(as) ribeirinhos(as), apesar de expressarem sua opinião de forma diferente, suas idéias convergem para o mesmo significado.

Uma pequena quantidade de professores(as) (7%) ressaltou em seus discursos que a experiência é mais importante que a formação acadêmica.

> *"Pois hoje em dia, a maioria dos diplomas são "comprados" esses alunos que fazem faculdade a distância, a minoria querem mesmo se qualificar profissionalmente, a outra parcela querem um diploma, uma vaga, mesmo que isso prejudique aos alunos. Já os professores que não são formados para aquela disciplina, mas tem experiência e gostam mesmo do que fazem eles procuram estar sempre atualizados podendo até passar ou trocar experiências com professores sem experiência".*
>
> *"Nem sempre o professor com um curso de melhor qualidade tem mais facilidade em dar aula, às vezes vale muito a experiência profissional".*
>
> *"A prática vale mais que o discurso".*
>
> (Fragmentos de respostas descritivas dos questionários aplicados aos professores ribeirinhos nas cidades pesquisadas)

Já para a 61% dos(as) professores(as) existe uma coerência na afirmação de que a teoria e a prática devem ser conciliadas durante a formação dos(as) professores(as).

> *"Porque experiência e formação acadêmica devem se alinhar".*
>
> *"A teoria e a prática devem estar sempre aliadas, além disso, a experiência vem do fazer do saber (formação) sem colocar em prática (experiência) não adianta nada".*
>
> *"O professor deve se qualificar sempre. A experiência associada à qualificação é uma boa receita para uma boa qualidade de trabalho".*
> *"A experiência aliada aos cursos de qualificação é importante. Não podemos negar a importância da formação acadêmica".*

> *"Teoria e prática são parceiros indispensáveis a todo e qualquer profissional".*
>
> (Fragmentos de respostas descritivas dos questionários aplicados aos professores ribeirinhos nas cidades pesquisadas)

Foi revelado nesse universo ainda, que professores(as) julgam que para atuar como docente as pessoas nascem com esse dom, conforme relato a seguir.

> *"Acredito que isso vai depender muito da pessoa, pois existem algumas que já nascem com o dom para exercer a tarefa que executam".*

E ainda que a atuação envolve fatores econômicos e culturais

> *"É muito complexo dizer, ou melhor, concordar inteiramente, porque o ser humano é único. Para ser um bom profissional envolve fator econômico, religião, família, cultura, etc".*

E que a teoria se distância muito da prática,

> *"A realidade em sala de aula é bem diferente".*
>
> (Fragmentos de respostas descritivas dos questionários aplicados aos professores ribeirinhos nas cidades pesquisadas)

A maior parte dos discursos revelam a importância de se integrar a teoria com a prática, que num sentido ou em outro vão convergir para a necessidade da formação continuada dos(as) professores(as) a fim de acompanhar as transformações na sociedade pós-moderna.

Uma última idéia é a de que para ensinar basta ter *cultura*. Os autores mencionam que para essa concepção a base do ensino é a grande cultura. Nesta perspectiva acredita-se que bastaria conhecer os clássicos para ensinar bem. Nesse sentido os autores evidenciam que o saber cultural é igualmente fundamental no trabalho docente, mas tomá-lo como único é, mais uma vez, "manter o ensino na ignorância" (GAUTHIER et. al., 1998).

São essas as idéias que para os autores que nos estão acompanhando aqui dificultam a profissionalização do ensino e impedem "a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério" (GAUTHIER, et. al., 1998, p.28). Buscando desmitificar essas idéias, vários teóricos têm direcionado os seus esforços

na investigação dos vários saberes mobilizados pelos(as) professores(as) (TARDIF, 2003) (GAUTHIER, 1998).

Em seus estudos sobre os saberes docentes, Tardif (2003) qualifica o saber dos(as) professores(as) como um saber social. Isso porque:

- ele é partilhado por uma série de pessoas que possuem uma formação em comum;
- a sua posse e utilização são garantidos e legitimados por instituições reconhecidas, por exemplo as universidades e o ministério da educação, entre outros;
- o(a) professor(a) trabalha com sujeitos a quem ele estimula no sentido de os transformar, ao mesmo tempo que os instrui;
- seu objeto de trabalho é um objeto social, ou seja, práticas sociais;
- os conteúdos de seu saber e de seu trabalho são construções sociais elaboradas na história das sociedades;
- o seu saber é um saber adquirido na socialização profissional, isto é, "incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional" (TARDIF, 2003, p.14);
- e porque finalmente, a formação, os programas curriculares, as práticas coletivas, disciplinas escolares e outros são a realidade social que materializa o saber dos(as) professores(as).

Sendo assim, são saberes muito específicos do seu fazer. Os diversos saberes da profissão de professor(a) são classificados em saberes: das ciências da educação, disciplinares, curriculares, experienciais e da ação pedagógica. Ao desenvolver seu trabalho, o(a) professor(a) mobiliza saberes que vão subsidiar e permitir sua ação. Esses saberes docentes são o reservatório de conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e prática. Assim, no saber docente

> [...] sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2003, p.36).

No exercício da função, os(as) professores(as) devem apropriar-se dos conhecimentos elaborados na história da educação. É nos cursos de formação que

os(as) professores(as) se deparam com os *saberes das ciências da educação*. É nessa formação que tomam conhecimento do conjunto de saberes que vão aproximá-los da realidade escolar e das diferentes facetas que compõem o sistema educacional.

Nesse contexto, o(a) professor(a) apreende as noções sobre o funcionamento do sistema escolar, sobre a aprendizagem, o desenvolvimento da criança e do adolescente, etc. Saberes estes que são desconhecidos por pessoas de outras profissões. Esses saberes são o alicerce e um ofício compartilhado por outros membros de sua categoria, são essenciais à sua profissionalização. Desse modo, os saberes da ciência da educação, chamados também de pedagógicos:

> [...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (Ex. doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da "escola nova").(TARDIF, 2003, p.37).

Pesquisadores e cientistas envolvidos nas diversas áreas de conhecimento foram ao longo do tempo sistematizando seus saberes específicos - saberes *disciplinares*. Os(As) professores(as) não produzem o saber disciplinar, mas precisam dele para ensinar. A apropriação dos saberes disciplinares estão na modernidade associados à exigência de uma nova postura dos(as) professores(as) frente à aquisição do saber. Esse novo formato concebe o saber como um sistema interdisciplinar. Previsões otimistas proclamam que as fronteiras impostas pelas grades curriculares[4] estão em vias de extinção. A interdisciplinaridade abordada como pré-requisito na modernidade para melhor compreensão dos diversos saberes tem levado os(as) professores(as) a experiências nem sempre bem sucedidas no contexto da sala de aula. Isso é conseqüência da complexidade das relações sociais na modernidade. Nesse sentido, os saberes disciplinares

> [...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (Ex. Matemática, História, Literatura, etc.). (TARDIF, 2003, p.38).

[4] Documento que organiza as disciplinas escolares em módulos de aula (geralmente de 50 minutos) durante a semana. Essa forma de organização não permite uma articulação maior entre professores e seus conteúdos de ensino, além de privilegiar algumas disciplinas com tempos e espaços maiores.

O(A) professor(a) se apropria dos *saberes curriculares* produzidos por especialistas das diversas áreas de conhecimento. A instituição escolar seleciona e organiza esses conhecimentos dando-lhes a forma de propostas curriculares. Esses saberes curriculares são separados e aprofundados conforme os diversos níveis de ensino e os estágios cognitivos dos educandos. Eles são organizados pelo(a) professor(a) e constituem o programa de ensino que norteará seu trabalho durante o ano letivo. Esse formato possibilita aos professores(as) uma seqüência mais ou menos controlada dos tempos e espaços escolares, assim o(a) professor(a) planeja e avalia os percursos de aprendizagem. Por isso, os saberes curriculares

> [...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (Ex. programas escolares, objetivos, conteúdos, métodos). (TARDIF, 2003, p.38).

Á medida que os(as) professores(as) exercem suas profissões, vão adquirindo *saberes experienciais* que vão sendo aperfeiçoados no confronto cotidiano da sala de aula com seus alunos, na troca de experiências com seus colegas e na continuidade de sua formação. Ao longo dessa atuação, o(a) professor(a) desenvolve maneiras pessoais de atuar e realizar o ensino-aprendizagem. Em sua grande maioria, os(as) professores(as) ao não reconhecerem o valor dessas experiências, deixam-nas adormecidas no baú de suas memórias. A limitação desse saber experiencial está justamente no fato do trabalho ser realizado sem uma verificação por meio de métodos científicos.

É nessa atividade que os(as) professores(as), ao refletirem sobre sua atuação, revelam sua identidade profissional, transformando o saber experiencial em saber da ação pedagógica. Como exemplo dessa transformação podemos citar o projeto Veredas (Curso Normal Superior oferecido pela SEE/MG) que propiciou aos(às) professores(as) desenvolverem projetos de pesquisa problematizando suas experiências de prática pedagógica. Esse material de pesquisa está disponível nas bibliotecas e Agências de Formação - AFOR (Universidades que administraram o curso superior) e pode contribuir para o aprimoramento da prática docente. Por isso os saberes experienciais “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de

habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (TARDIF, 2003, p.39).

Fazem-se necessários maiores esforços dos(as) professores(as) na produção de saberes da ação pedagógica válidos. Caso contrário, os docentes continuarão recorrendo à experiência, ao bom senso, à intuição e essa forma de exercer a profissão em nada os distingue do cidadão comum. Essa atitude distancia a atividade docente de uma profissionalização e também do reconhecimento social. Podemos sintetizar os saberes docentes no quadro 4.

QUADRO 4 - O RESERVATÓRIO DE SABERES

Saberes das Ciências da Educação	**Saberes Disciplinares**	**Saberes Curriculares**	**Saberes Experienciais**	**Saberes da Ação Pedagógica**
(Teoria de Psicogenética de Jean Piaget, Teorias do currículo, etc.)	(A Matéria) História, Geografia, etc.	(O programa) PCNs CBC, etc.	(A jurisprudência particular) Modos de fazer e agir	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada) (Pesquisas da prática)

Fonte: GAUTHIER, et all., 1998.
Org. Mendes, Jacqueline A. C.

Tendo em vista que esse arcabouço de saberes envolve ferramentas que os(as) professores(as) precisam possuir para desenvolver o seu trabalho, buscamos novas leituras para tentar compreender como a partir desses saberes o(a) professor(a) poderia desenvolver as atividades docentes, de forma significativa para os alunos.

Em suas investigações no contexto da escola, da formação de professores(as), da vida profissional e cotidiana, Barth (1996) menciona que o saber é qualificado ao mesmo tempo como *estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo*.

O *saber estruturado* é analisado a partir da constituição das palavras. Para a autora, "a palavra não representa a coisa" (BARTH, 1996, p. 61). Nesse sentido, ela chama a atenção para os cuidados que o(a) professor(a) deve ter ao comunicar-se com os alunos. Por causa da imprecisão conceitual nem sempre nossa comunicação tem uma distinção explícita, o que dificulta a abstração dos fenômenos e dos elos de ligação entre eles. No caso do educando não possuir a sua disposição ferramentas conceituais para classificar e entender os novos fatos, não compreenderá o

significado do que lhe é comunicado.

Outro ensinamento da autora é que o saber não existe sem o real, e a conciliação dos dois aspectos, abstrato e concreto, é essencial. Por isso, a presença dos modelos como suporte para o pensamento auxilia na clarificação do conhecimento. De acordo com Barth, o conceito como ferramenta do pensamento possibilita refletir sobre essa estrutura complexa do saber. É com base nessa tese que, ao explorar com os alunos um conceito, o(a) professor(a) favorece uma aprendizagem reflexiva sobre o significado, elucidando, assim, o conhecimento.

Ao abordar o *saber como evolutivo,* a autora afirma que criamos uma rede de associações a partir do que sabemos e sentimos em relação a uma idéia. À medida que nos apropriamos de um novo conceito, este tende a evoluir com a incorporação de outras experiências que, porventura, agregam ao conceito outros valores. Resumindo, o nosso saber é sempre *provisório*.

A ampliação das nossas concepções ocorre em função do número de "encontros" que tivemos com um determinado saber e pela qualidade da ajuda para interpretá-lo. Assim, Barth (1996) afirma que:

> O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada. (BARTH, 1996, p.66).

Ao afirmar que o *saber é cultural,* a autora se pauta em nossa interação com outros "membros da nossa cultura". O saber é partilhado e nasce da troca entre as pessoas no meio cultural. No grupo cultural os sujeitos buscam a compreensão das idéias, nessa busca, também mudam, transformam e modificam os saberes.

O outro aspecto é o contexto. Em circunstâncias ao mesmo tempo afetivas, cognitivas e sociais, o contexto assume um importante papel na interpretação de sentido – *saber contextualizado*. A autora aponta quatro subcategorias ao analisar o *saber contextualizado*. Ele está associado ao contexto, ele é confundido com o seu contexto, ele é diluído por um aspecto dominante do seu contexto e ele é induzido pelo seu contexto.

Tomemos dois exemplos de duas professoras do ensino fundamental para refletir sobre a importância da contextualização no ensino. A primeira ao desenvolver o tema "lixo" na aula, faz uma exposição a partir de um texto transcrito para a lousa

repassando os conceitos sem maiores problematizações. Após a explicação, os alunos realizam a leitura de um texto no livro didático e fazem as atividades. Esse conteúdo restrito é memorizado para uma avaliação na semana seguinte.

Já a segunda professora que ministra aula no mesmo nível de ensino, antes de tratar o mesmo tema, fez um passeio com os alunos antes e depois do recreio para que eles observassem o ambiente. Dentro da sala de aula, a professora discute com os alunos em que situação encontraram o meio ambiente nos diversos momentos. Na roda de discussões e a partir do diagnóstico da realidade, outros problemas são levantados, os alunos apresentam várias hipóteses que necessitam ser comprovadas. A professora então conduz os alunos à elaboração de um projeto de trabalho. Durante a realização do projeto, os alunos foram construindo conceitos, relacionando a ação humana no espaço e apontando soluções para uma convivência saudável num ambiente limpo. O projeto tem sua concretização com um seminário dos alunos para as séries iniciais sobre suas descobertas e com a sensibilização dos alunos para o cuidado com o espaço da escola.

Situações como essas nas aulas de geografia são oportunidades de explorar e contextualizar os conhecimentos. Propõem-se pela contextualização que os novos saberes sejam incorporados por intermédio de saberes preexistentes em nosso contexto habitual. Partindo do contexto em que os alunos estão inseridos, a segunda professora, além de mobilizar os alunos para a aprendizagem, propiciou a pesquisa como forma de adquirir o saber. Uma situação-problema pode desencadear o sucesso ou fracasso do aluno.

Outra situação que também pode ocorrer, seria o saber ser apresentado de forma contrária na sala de aula. Alunos(as) com certa facilidade de entender o saber escolar podem apresentar dificuldades para fazer a transferência desse saber para o contexto. Nesse sentido, o(a) professor(a) poderia oferecer alternativas diversificadas variando os contextos para que o aluno tivesse oportunidade de ultrapassar e incorporar novos saberes. Assim, “a transferência não é um fenômeno espontâneo ou meramente cognitivo, mas sim algo que se coloca na prática do professor ou do formador” (BARTH, 1996, p.77).

Após a assimilação do saber em seu contexto, a pessoa passa a usá-lo em várias outras situações. O *saber é confundido com seu contexto* quando a aplicação dos conceitos ocorre de forma mecânica e inconsciente. A autora cita como exemplo um professor que durante suas explicações utiliza o termo “a priori” em várias

situações, baseando se em um juízo de valor como se o mesmo coubesse a todos os casos. Quando questionado, reconheceu que sua omissão refletia sua compreensão pessoal. É, por isso, necessário tornar explícito o que nos parece “óbvio”, separar o conceito da ação de um contexto que pode modificá-lo e experimentá-lo em outro contexto. Essa situação possibilita exercitar a transferência de conhecimentos.

Ao apresentar um aspecto dominante, o saber poderá ser *diluído* nesse contexto com uma concepção determinista e exclusiva, isso impede sua percepção em outros contextos. A autora lembra, como exemplo, as primeiras pesquisas sobre a AIDS. Os relatórios médicos diagnosticavam quase exclusivamente sua presença nos meios homossexuais, direcionando por muito tempo, a comunidade de investigação numa direção errônea de interpretação dos resultados.

O último aspecto mencionado pela autora é o *saber* utilizado num contexto restrito, sendo dessa maneira *induzido*. Assim é que podemos estar imersos num certo modo de tratar os dados e não nos lembrarmos de considerar de forma diferente. Dessa forma, o aluno que aprendeu uma língua estrangeira como um texto a traduzir não a consegue falar, só procura traduzi-la.

Barth (1996) aponta ainda que apesar de as distinções de relação entre o saber e o contexto serem sutis, elas levam os educandos a erros freqüentes. Ainda assim, a importância do contexto na construção do saber é fundamental e deve-se evitar desligar o contexto do que se ensina, e ao contrário, ampliar a consciência deste processo no ensino.

Já o *saber como afetivo* é, para a autora, muitas vezes confundido com as emoções. Quando manifestado dessa forma, passamos a interpretar a realidade de modo meramente subjetivo. Nossos sentimentos influenciam em nossa maneira de apreender a realidade e no modo como apreendemos nossa auto-imagem. É assim que manifestamos nossas preferências por certas disciplinas, enquanto detestamos outras. Nossos sentimentos se fazem presentes quando julgamos um saber como inútil e não nos esforçamos em adquiri-lo.

Por outro lado, se um aluno percebe seu saber como desvalorizado no meio onde se encontra, poderá pensar que seu saber não tem valor. E as conseqüências dessa situação são a “baixa auto-estima”. O aluno poderá tornar-se dependente do saber dos outros ao mesmo tempo em que sua autonomia intelectual fica comprometida. De fato a instituição escolar é o local privilegiado que pode favorecer

o saber em construção e o(a) professor(a) tem um papel importante na condução da aprendizagem. Sua profissão tem como especificidade o trabalho com os diversos saberes. Cabe ao professor(a) articular o conhecimento no cotidiano da sala de aula, integrando e interagindo os diversos saberes no percurso escolar dos alunos. Nesse sentido, afirma Brandão (2003):

> Todo saber construído como um contexto cultural, dentro do qual aprendemos qualquer coisa, ao incorporar algo-novo-ao-já-conhecido, transforma a estrurura completa do-que-já-se-sabia. Nunca há em uma verdadeira aprendizagem tão somente um aumento quantitativo de qualidades. O que há e acontece "ali" é uma transformação qualitativa de quantidades. É uma transformação de proporções de saberes que, ao se modificarem pela integração interativa e conectiva de algo novo, transformam-se qualitativamente em algo significativamente novo. (BRANDÃO, 2003, p.118).

Ao descrever e apontar todos esses aspectos associados às noções de saber, não é nossa pretensão proceder a um aprofundamento teórico, mas sim levantar um referencial que possa contribuir para compreensão do nosso problema de pesquisa – a articulação dos saberes na prática pedagógica.

Refletindo sobre o que foi colocado até o momento, convém reavivar a consciência de que todo o processo de organizar a atividade educativa é parte do processo social. O ideal de melhor educar significa ter sujeitos melhores e relações sociais melhores. À medida que os sujeitos vão adquirindo os saberes, eles vão tomando consciência de si mesmos, do outro e do mundo que os cercam. E eles vão, nessa interação, construindo a sua identidade. Isso nos leva a conceber que nos saberes específicos trabalhados pelas disciplinas, nos objetivos e conteúdos de ensino existem elementos que permitem a elaboração e reelaboração da identidade pelo sujeito.

3.2 - Tecendo saberes no ensino de Geografia

Não muito longe ficaram as lembranças dos anos de 1970, quando o ensino de Geografia pouco contribuía para que pudéssemos nos posicionar diante do espaço geográfico. Como já afirmava Lacoste (1988):

> Essa forma socialmente dominante da geografia escolar e universitária, na

> medida que inculca elementos de conhecimento enumerados sem ligação entre si (o relevo – o clima – a vegetação – a população...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória [...] (LACOSTE, 1988, p. 32).

No entanto, desfrutávamos de uma liberdade fora dos muros da escola que nos colocava em constante exploração da vida cotidiana. A descoberta dos caminhos que nos desafiavam pela cidade, os laços de amizade construídos com os sujeitos no bairro e as brincadeiras compartilhadas no espaço da rua, envolviam-nos num tempo-espaço sem fim. Esses foram nossos aprendizados geográficos mais próximos, ou seja, foram os mais reais. Um real que a cultura escolar[5] por muito tempo desconsiderou e que poderia ter sido o caminho mais significativo de se ensinar a Geografia, segundo Vlach: "discutir o real, o aqui e agora, significa valorizar o ato de pensar e, havendo condições, mesmo na escola é possível desenvolver-se a autonomia do indivíduo e, em conseqüência, a autonomia da sociedade via democracia" (VLACH, 1990, p.55).

Sabemos que o contexto em que se vive é portador de significados importantes na construção dos saberes. Novas formas de se experienciar o cotidiano na pós-modernidade, diferenciam a percepção afetiva e espacial em relação aos anos de 1970. Tanto em grandes centros urbanos como nos pequenos centros, a organização espacial e as regras do direito civil[6] pertinentes a esse novo arranjo, não permitem ao indivíduo viver os espaços urbanos com a mesma intensidade de antes. Agora vivemos trancados em casas e apartamentos, sob a proteção de alarmes e cercas elétricas. Deslocamo-nos lentamente, cerceados pelos inúmeros veículos, barreiras e massas humanas. Defrontamo-nos com a multiplicação de conflitos nas interações humanas. Tuan afirma:

> "Aberto" e "fechado" são categorias espaciais significativas a muitas pessoas. Agorafobia e claustrofobia descrevem estados patológicos, mas espaços abertos e fechados também podem estimular sentimentos topofílicos. O espaço aberto significa liberdade, a promessa de aventura, luz, o domínio público, a beleza formal e imutável; o espaço fechado significa a segurança aconchegante do útero, privacidade, escuridão, vida biológica. (TUAN, 1980, p.31).

---

[5] Usamos o termo cultura escolar na perspectiva de Forquin "toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimento, competência, crenças, hábitos, valores que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação". (FORQUIN, 1993, p.10).

[6] Referimos-nos aos direitos de circular tranquilamente e com segurança no espaço geográfico e o direito à privacidade.

Não exploramos mais com longas caminhadas os espaços da cidade, do bairro ou da rua, sem que o medo de assaltos e de seqüestros “relâmpago” nos acompanhe.

As interações humanas não se efetuam mais como no passado, não reconhecemos nossos vizinhos e nem localizamos pessoas residentes na mesma rua. Essas são somente algumas das diversas transformações pelas quais passaram as relações sociais no contexto dos centros urbanos. Muitas delas privam os indivíduos de experiências mais interativas e objetivas com o espaço geográfico.

Essa mudança é anunciada como formadora de uma sociedade pós-moderna, sociedade da revolução tecnocientífica, sociedade da informação e outras denominações que tentam explicar os fenômenos socioeconômicos, culturais e políticos do mundo contemporâneo. Nesse contexto nos perguntamos que papel os(as) professores(as) têm assumido diante do ensino de Geografia? De que forma os saberes do ensino têm contribuído para que os sujeitos sejam atores conscientes dessas transformações? De que forma os saberes curriculares do ensino de Geografia influenciam as relações estabelecidas entre o sujeito e o meio ambiente?

Historicamente, os saberes da ciência Geográfica[7] foram estrategicamente utilizados para fins políticos e militares por uma minoria dirigente que detinha o poder (LACOSTE, 1998). Não foram os(as) professores(as) os primeiros a perceberem o enorme potencial do conhecimento geográfico. Para fortalecer a liberdade do sujeito, a escola deve repensar os meios que utiliza para que os alunos possam apropriar-se adequadamente desse saber. Esse saber tão cobiçado por governantes tem a característica primordial de colocar o sujeito numa interação concreta com o meio social.

O ensino da Geografia foi durante muito tempo ministrado como conhecimento desnecessário maçante e sem utilidade. Foram os movimentos educacionais citados anteriormente, iniciados no final dos anos de 1970, que determinaram novos paradigmas para o ensino da Geografia. Muitos foram os debates que impulsionaram novos rumos repercutindo em propostas de renovação do ensino de Geografia, como mostra Silva (2002),

> A reação aos temas ditos consagrados, como os da Geografia Física, foi

[7] Não é possível no espaço-tempo deste trabalho aprofundar o contexto histórico dessas mudanças, sugerimos a leitura dos autores LACOSTE, 1988; VLACH, 1990; VESENTINI, 1992.

> objeto de muitas polêmicas. A introdução de novos temas mais ligados à vida trouxeram a efervescência necessária para o delineamento de uma "Geografia Crítica". Tais temas, alguns fortemente marcados pela economia, política, surgiram através da análise do papel do Estado, das multinacionais, dos blocos econômicos, da burguesia, da imprensa, das relações internacionais, da Guerra Fria, da luta de classe, do desarmamento, das minorias, enfim, praticamente tudo ficou cabendo dentro das aulas de geografia. (SILVA, 2002, p.316).

Por isso não se concebe mais a realização de um ensino mecanicista, que privilegia a memorização e é descontextualizado. Assim, se a tarefa primordial do ensino é subsidiar o pensamento reflexivo, os(as) professores(as) devem se preocupar com maneiras de ensinar que levem a isso. Sua prática também deve estar pautada no conhecer-na-ação e na reflexão-na-ação[8].

Para subsidiar a ação pedagógica, o(a) professor(a) tem, à sua disposição, um currículo oficial que deve ser analisado e discutido. Esse referencial pedagógico será aplicado com o novo referencial didático. O que vai ser estudado será definido democraticamente com os alunos e eles também participarão do planejamento das aulas e dos mecanismos de avaliação. Nesse sentido todos passam a ser protagonistas do processo de aprendizagem. O papel do(a) professor(a) continua sendo o de quem conduz o processo e a quem foi delegado o trabalho docente, do qual não pode abrir mão.

Na situação acima apresentada, o aluno(a) também tem seu papel alterado. Não é mais um ser passivo, mero repositório de saberes. Esse tipo de ensino como mera reprodução de um saber enciclopédico atendeu aos interesses de ideais burgueses. Ao ocupar uma nova posição no ensino, o aluno torna-se um sujeito ativo, pensante, e suas atitudes deverão direcioná-lo para que adquira a autonomia intelectual (PIAGET, 1972). O ensino baseado nesses princípios deverá preocupar-se com a diversidade de alunos que preenchem os espaços da escola e conseqüentemente com os ritmos e estilos de aprendizagem. Enfrentar esse quadro de mudanças causa insegurança, mas recuar-se diante delas é omitir-se da possibilidade de desenvolver o ser humano, segundo Callai:

> O acesso ao saber é fundamental, porém não pode ser de uma forma elitista, segregando a maioria, e mais ainda com uma seleção de conteúdo alheia a realidade da escola, dos alunos, àquilo que a sociedade precisa e, acima de tudo, alheia ao próprio professor. Esse na maioria das vezes, pelas condições precárias de trabalho que tem, abdica de pensar, de

[8] O conceito conhecer-na-ação e reflexão-na-ação são utilizados por Schön, 2000.

> planejar, de ser inteligente e criativo. (CALLAI, 1999, p.75).

Uma postura que desafie o(a) aluno(a) a aprender tem que partir do contexto no qual ele está inserido e, então, é preciso pesquisar e conhecer esse contexto que se diz pós-moderno. A simples memorização não garante a compreensão e internalização de seus significados. Como protagonista do ensino, o(a) professor(a), por meio de uma leitura crítica dos saberes curriculares, propõe-se a conduzir o processo de aquisição do conhecimento. A esse respeito Forquin argumenta:

> Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência. (FORQUIN, 1993, p.9).

A elaboração dos conceitos são processos de construção que têm significado no contexto histórico social (VYGOTSKY, 1998). A aquisição dos conhecimentos geográficos: espaço, território, paisagem, região, lugar, fronteira, natureza, meio ambiente, homem, rede e sociedade ao partirem de situações-problema no cotidiano dos(as) alunos(as), são envolvidos de “sentidos”. O seu ponto inicial é uma estrutura cognitiva já integrada e, ao ser confrontada, evolui num processo de reelaboração e ampliação dos conhecimentos.

3.2.1 - Saberes tecidos na proposta curricular de Geografia

Desde 2003 o atual governo de Minas Gerais tem implantado, por meio da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, novas ações que se abrem a impactos diferentes nas escolas estaduais de todo o Estado. Dentre essas ações, especificamente no ano de 2004, destacamos o Programa de Desenvolvimento Profissional – PDP, que se apresenta como uma série de atividades dirigidas para a educação continuada dos(as) professores(as). Inseridos nessa proposta, os participantes se organizaram em Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDP e foram orientados por especialistas.

No decorrer do ano de 2004, foram realizados encontros com professores(as) das "Escolas Referência"[9] da rede de ensino estadual, para que se pudessem discutir e debater nova proposta curricular destinada ao ensino fundamental e médio. A proposta concretizada como Conteúdo Básico Comum - CBC[10] foi idealizada por especialistas das diversas áreas de conhecimento, que também foram os consultores do programa.

Foi escolhido em cada escola-referência um coordenador[11] por GDP que compareceu a vários encontros na Secretaria Estadual de Educação, e que deveria organizar os grupos de estudo (estudos presenciais e não presenciais de 15 em 15 dias[12]) na escola de origem. Também, foram selecionados na escola três representantes de área (Humanas, Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza)[13]. Esses representantes participavam das discussões e oficinas realizadas em Belo Horizonte. Cada representante tinha que se ater apenas às discussões da área para a qual fosse escolhido e deveria trazer para sua escola as discussões de todas as disciplinas envolvidas naquela área.

Dois encontros foram realizados em Belo Horizonte. Houve muita reclamação em relação à forma de representação por área utilizada. Professores(as) criticaram por não terem direito de voz para apresentarem questões específicas de sua disciplina e da realidade em que estavam inseridos. A organização desses encontros não envolveu um número significativo de professores(as) das diversas disciplinas. Nesse sentido não se pode afirmar que foi um planejamento dialógico e democrático. Esse processo resultou uma versão de Proposta Curricular

---

[9] Dentre as políticas educacionais do governo de Minas Gerais implantadas em 2003, estão os projetos Escola Viva Comunidade Ativa e Escolas-Referência. O projeto Escolas-Referência reúne escolas que tiveram resultados educacionais de destaque e que apresentaram alto grau de organização institucional. O objetivo desse projeto é apreender a prática dessas escolas melhorando as condições de trabalho a fim de estender a outras escolas da rede, o saber fazer dessas instituições. Para maiores informações consulte os manuais de orientações dos programas da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais ou o site: www.educacao.mg.gov.br.

[10] Essa proposta corresponde onze áreas de conhecimento sendo elas Matemática, Português, Ciências, Física, Química, Geografia, História, Inglês, Educação Física e Artes para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série e ensino médio.

[11] A escolha foi realizada de forma democrática na escola e não contemplou os especialistas da educação, todas as escolas iniciaram o trabalho com dois GDPs,

[12] Encontros presenciais foram os realizados com a presença de todos dentro de uma sala de aula e os não presenciais foram os estudos em casa e atividades desenvolvidas na prática.

[13] Esta classificação da SEE/MG tem a seguinte incorporação de disciplinas nas áreas: na Área de Ciências humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia), na Área de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física) e na Área de Matemática e Ciências da Natureza (Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências) – Informativo 03/2005 I Encontro de Representantes de Área – Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos – SEE/MG.

regulamentada pela resolução SEE nº 666 de 07/04/2005. Tendo essa proposta como diretriz, as escolas estaduais deveriam elaborar o seu programa curricular de ensino.

Outra ação planejada pela SEE/MG que aconteceu no ano de 2006 na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, por 30 dias, foi a capacitação para professores(as) de Português e Matemática. Esse processo foi denominado "emersão". Ao voltar para suas escolas, esses professores(as) fariam a "disseminação" entre professores(as) das Escolas Referência e das escolas associadas[14], ou seja, os professores(as) atuariam como multiplicadores para outros(as) professores(as) da mesma área por meio de capacitação nas escolas referência.

É preciso ressaltar que esta forma de atualização de professores(as) não atende a diversidade dos contextos escolares na Bacia do Médio São Francisco, pois, na sociedade da informação, o desafio a ser enfrentado pelos(as) professores(as) está não somente em desenvolver habilidades de selecionar e processar a informação nos alunos. Espera-se que o(a) professor(a) propicie o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa, da habilidade de trabalhar em grupo, da flexibilidade, da solidariedade e tudo o mais requerido por uma formação integral do Ser Humano que atue na sociedade complexa. Diante disso, o(a) professor(a) também se vê obrigado a transformar-se. Buscar atualização, capacitação e informação são aspectos necessários a essa transformação e depende de meios e recursos disponíveis para uma formação continuada.

Muitos são os fatores que podem influenciar no aperfeiçoamento dos(as) professores(as) como, por exemplo, o desenvolvimento socioeconômico do município, a disponibilidade e a condição financeira dos(as) professores(as), o acesso aos recursos tecnológicos, o acesso a um acervo bibliográfico, a oferta para compra de livros no comércio local, a oferta de cursos de atualização nos municípios, o acesso a outras fontes como teatro, museus, cinemas e também as experiências de trocas afetivas e emocionais. Os(as) professores(as) ribeirinhos(as) têm percepções antagônicas a esse respeito. No universo da pesquisa, 45% dos(as) professores(as) concebe que em cidades mais desenvolvidas há maiores

[14] Cada Escola Referência escolheu uma escola estadual para ser associada nesse projeto. A escola associada receberia os benefícios da capacitação no GDP e o projeto de aprofundamento de estudos para os alunos.

possibilidades de aperfeiçoamento, como mencionado nos fragmentos abaixo:

> *"Nas cidades mais desenvolvidas você tem acesso a vários cursos de capacitação, livrarias, faculdades etc. e no interior é preciso você sair de lá a procura desses cursos e muitas vezes o professor não tem condição financeira para estar viajando e pagando tais cursos".*
>
> *"Muitas vezes o professor que mora numa cidade distante dos grandes centros não tem condições de aperfeiçoar seus conhecimentos porque o lugar onde mora não lhe proporciona isso e ter que se deslocar para outra cidade fica difícil".*
>
> *"Por que o professor que atua em cidades mais desenvolvidas ou maiores tem mais oportunidades. Ex. jornais, revistas (bancas), propagandas de lojas e até mesmo cursos".*
>
> *"Se você já reside em uma cidade que lhe oferece condições para o seu desenvolvimento profissional é muito mais cômodo, pois evita gastos e desgastes e geralmente numa cidade maior acontecem mais eventos, cursos, palestras voltadas para essa área, como para outras, etc".*
>
> (Fragmentos de respostas descritivas dos questionários aplicados aos professores ribeirinhos nas cidades pesquisadas)

Entre esses professores(as), há aqueles (39%) que acreditam que o investimento na formação profissional depende única e exclusivamente do(a) professor(a). A vontade, o interesse e até mesmo a vocação e dedicação são aspectos que, segundo esse grupo de professores(as), são essenciais a atividade docente.

> *"O professor mais preparado e qualificado independe do lugar em que vive, mas da vontade de estar sempre apostando em si mesmo e procurando aprofundar o conhecimento".*
>
> *"Com a opção de estudo de forma virtual, o professor onde estiver pode estar preparado, interligado a todo o mundo. Basta que o professor tenha interesse".*
>
> *"Percebo que alguns professores se acomodam quando trabalham em cidade pequena, pois se pode perceber que não existe muito estímulo para que este procure melhorias no seu trabalho. No entanto, o professor que é bom competente, ele o é em qualquer lugar, mesmo quando o recurso para se fazer um bom trabalho, é escasso. Este professor vai fazer a diferença tanto na cidade pequena quanto na cidade grande".*
>
> *"Acredito que o professor em qualquer lugar que esteja é ele o responsável pelo seu preparo, é obvio que nas cidades maiores se tem mais oportunidades, no entanto, se o professor da cidade pequena quiser pode ser preparado tanto quanto o outro da cidade grande, ou até mais só depende dele".*

> *"Se pararmos para pensar nas possibilidades de formação que existe em uma cidade grande, realmente os professores desta possuem maiores possibilidades de formação, mas o desempenho do professor independente da cidade em que atue, depende muito da sua vocação e dedicação".*
>
> (Fragmentos de respostas descritivas dos questionários aplicados aos professores ribeirinhos nas cidades pesquisadas)

Há professores(as), dentre os colaboradores deste estudo, que defendem que as dificuldades centram-se na condição material:

> *"As condições financeiras também influem muito no investimento pessoal".*
>
> *"Nem todos os profissionais de educação têm as mesmas oportunidades".*

Ainda nesse universo, 18% dos(as) professores(as) não apontaram dificuldades, apenas identificaram a demanda pela mudança da atitude do profissional de ensino:

> *"São realidades diferentes, o professor do interior interage com a realidade que vive, assim como o professor de um grande centro, portanto não podemos considerar o saber como único".*
>
> *"Porque com a globalização as informações chegam aos mais distantes lugares e os professores do interior em cidades menores estão atentos as mudanças. Em nossa região eles têm procurado aperfeiçoar através de cursos".*
>
> *"Às vezes o desenvolvimento da cidade leva a clientela a ser mais exigente e cobrar mais do professor. Essa cobrança ou visão de mundo pode obrigar o professor a se preparar mais".*
>
> (Fragmentos de respostas descritivas dos questionários aplicados aos professores ribeirinhos nas cidades pesquisadas)

É possível observar nos fragmentos citados, a percepção dos(as) professores(as) de que a formação ou mesmo uma atualização contínua podem facilitar sua atuação na sociedade pós-moderna. Observa-se, entre os(as) professores(as), argumentos de compreensão de facilitação na sociedade pós-moderna, da formação e atualização contínua para melhor atuar. A sociedade pós-moderna oferece uma maior variedade de maneiras para o professor atualizar-se,

como, por exemplo, um ambiente virtual. Indica-se ainda a necessidade de iniciativa do docente, a compreensão de que mesmo nos municípios menos desenvolvidos e de difícil acesso existem formas de se buscar uma formação contínua, e a compreensão de que as exigências sociais pela qualidade na educação são influências sentidas em todos os lugares. Nenhuma resposta trouxe o sofrimento por não ser suficiente em sua atuação ou por precisar ser diferente do que conhecia como eficiente, mas observa-se ainda uma atenção centrada em possuir conhecimentos e uma capacitação que possa ser reconhecida.

Das iniciativas promovidas pela SEE/MG, no ano de 2005, um ambiente virtual o Centro de Referência Virtual - CRV para os fóruns de discussão e apoio pedagógico está disponível para professores(as) que tem acesso a internet. No CRV, estão disponibilizadas a versão final do CBC e orientações pedagógicas[15] referentes aos tópicos de conteúdos a fim de auxiliar professores(as) a diversificarem suas aulas.

Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, a atual proposta curricular do ensino de Geografia da SEE/MG, para as escolas estaduais, está organizada por eixos temáticos. Esse tipo de organização curricular foi abordado como opção ao ensino a partir dos anos 60. Nesse contexto os questionamentos que surgiram no âmbito educacional nos Estados Unidos se colocavam diante de situações na tentativa de compreender que conceitos eram ensinados na escola.

Seguindo a concepção teórica de Jerome Bruner[16], a alternativa curricular a partir de conceitos-chave abriu caminhos para uma organização globalizada do currículo e dos conteúdos em eixos temáticos. Na perspectiva de Bruner, o currículo é concebido como uma Espiral, ou seja, os alunos ao ingressarem na escola já tiveram contato de uma maneira primitiva com as idéias-chave. Nesse sentido o(a) professor(a) facilitará, por meio de uma linguagem acessível e de estratégias, a apropriação dos conceitos pelo aluno.

Nessa concepção de aprendizagem, o(a) professor(a) deve auxiliar o aluno(a) a desenvolver uma atitude de investigação diante do conteúdo. Partindo dos conceitos mais gerais aos particulares, os(as) professores(as) devem ampliar

---

[15] Planejamento de aprofundamento dos eixos temáticos e toda a proposta curricular estão disponíveis no site www.crv.educacao.mg.gov.br ou no referencial curricular nas Superintendências Regionais de Ensino.

[16] Para aprofundar essas concepções sugerimos a leitura de BRUNER, Jerome S. *O processo da educação.* Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

gradualmente as informações. Observa-se proposta semelhante nos eixos temáticos no ensino da Geografia, pois partem-se das noções mais complexas para se chegar aos conceitos: lugar, território, região, etc. Assim, o ensino deve estimular a descoberta sempre numa relação dialética com a realidade. É partindo do contexto no qual se está inserido que se constrói o conhecimento. O(A) professor(a) é o mediador que, por meio de uma linguagem acessível ao aluno(a), possibilita a elaboração do saber. No desenvolvimento dessa perspectiva curricular, Bruner recomenda que se observem durante o planejamento os estágios de desenvolvimento cognitivo, segundo a epistemologia de Jean Piaget.

A proposta curricular de Geografia para o ensino fundamental de 5ª à 8ª série está organizada em quatro eixos temáticos que, segundo Bueno, Castro e Silva (2005), são:

- As geografias do cotidiano
- A sociodiversidade das paisagens brasileiras e suas manifestações espaço culturais
- A globalização e regionalização no mundo contemporâneo
- Meio Ambiente e cidadania planetária

O tratamento que é dado ao conhecimento no CBC é definido pelas autoras como saberes culturais em contraposição à concepção de conteúdos. Nessa perspectiva os conceitos geográficos (território, lugar, paisagem, redes e região) perpassam todos os eixos temáticos numa tentativa de ampliação da sua compreensão e consistência teórica. Essa forma de organização por eixos temáticos é vista pelas autoras como uma possibilidade de “tratar as questões de modo amplo e significativo, analisando as diversas relações que compõem o universo social dos grupos humanos em diferentes tempos e espaços” (BUENO, CASTRO e SILVA, 2005, p.14).

Dessa forma, temos o CBC materializado nos seguintes princípios: O primeiro eixo temático “Geografias do Cotidiano” propõe explorar a cidade e o campo “como lugares privilegiados de usos do território”, assim a maneira de organizar a sociedade reflete na qualidade de vida. Esse eixo temático oportuniza um trabalho voltado para a pesquisa e observação da vida retratada no espaço social do aluno. Esse aspecto possibilita, assim, identificar os cotidianos revelados pela vida na cidade e no campo, os recortes espaciais e escalares (local, regional, nacional, global) envolvendo os contextos vivenciados pelos alunos(as). Ao explorar esse

tema, os alunos(as) estarão, segundo as autoras, “descobrindo cotidianos diferentes, convivendo e explicando a qualidade de vida expressa nas possibilidades de exercício de cidadania das diferentes idades e classes sociais que compartilham espaços comuns” (BUENO, CASTRO e SILVA, 2005, p.16).

A investigação desse eixo temático, numa pesquisa exploratória partindo da realidade do(a) aluno(a), propiciará a construção conceitual dos saberes geográficos. No desenvolvimento dele pretende-se desenvolver nos(as) alunos(as) a dimensão atitudinal e valorativa descrito por Bueno, Castro e Silva (2005, p.24) como:

- valorização de políticas públicas democratizadoras de acesso à cidadania e à qualidade de vida;
- atitude de apoio aos direitos dos marginalizados espacialmente e socialmente;
- respeito à pluralidade cultural expressa nas manifestações de vestir, falar, festejar;
- valorização dos diferentes tipos de trabalho que produzem os cotidianos da vida urbana e rural;
- defesa da despoluição estética e uma consciência de preservação patrimonial.

No segundo eixo temático, “A sociodiversidade das paisagens brasileiras e suas manifestações espaço-culturais”, pretende-se que o(a) professor(a) desenvolva um trabalho interdisciplinar com a História, Antropologia, Sociologia, incorporando noções e conceitos de imaginário, identidade, cultura e práticas sociais. As diversas interpretações dessas noções e conceitos trazem uma riqueza na compreensão dos estudos geográficos.

No estudo das paisagens, além de considerar as mediações convencionais (processos sociais e históricos, políticos, econômicos e dinâmica natural), espera-se que os(as) alunos(as) observem os elementos culturais em sua espacialidade e em outros contextos. A cultura brasileira apresenta uma composição heterogênea com características importantes. A leitura crítica das manifestações culturais permite uma análise de símbolos e signos que envolvem o mundo e revelam as estruturas sociais na ocupação do espaço. Neste ponto o eixo temático propiciará a aquisição da dimensão atitudinal e valorativa segundo Bueno, Castro e Silva (2005, p.32) na:

- construção de relações de convivência harmoniosa com pessoas com quem se interage no espaço de vivência;
- relação respeitosa na fruição, pelo turismo e lazer, dos patrimônios culturais;
- demonstração de solidariedade com as diferentes situações de segregação e exclusão implicadas no tecido urbano e rural;
- valorização e respeito às heranças culturais do povo brasileiro.

No terceiro eixo temático "Globalização e Regionalização" são evidenciados como temas provocadores de impactos no espaço de vivência dos povos em várias regiões, as paisagens e os lugares do mundo. A globalização é problematizada em suas várias fases: as redes de comunicação, as redes dos meios de transporte, a rede do capital em que ocorrem transferências de tecnologias e financeiras que concretizam novas formas de troca.

A regionalização expõe a globalização dos blocos econômicos e revela novos formatos do uso do território sob a lógica do fluxo de capital e da sociedade de consumo, refletindo nas identidades culturais dos mais diversos grupos sociais em suas territorialidades. Esse eixo temático tem como objetivo desenvolver nos(as) alunos(as) a dimensão atitudinal e valorativa, de acordo com Bueno, Castro e Silva (2005, p.40) de:

- posicionamento em relação aos povos em extinção;
- sensibilização com a descaracterização do patrimônio socioambiental e cultural do planeta Terra;
- valorização dos modos de vida de diferentes grupos sociais que se relacionam solidariamente com o ambiente do planeta terra, contribuindo para a construção de práticas sustentáveis de vida do planeta;
- respeito aos combinados, agindo com responsabilidade e organização.

Nesses três eixos temáticos assim como no quarto, a cultura local[17] assumiu importância, nas propostas curriculares, reafirmando assim sua identidade. No PCNs – Temas Transversais – os assuntos referentes a cultura local apresentam uma proposta de abordagem nas diferentes disciplinas conforme as diretrizes nacionais. O que o CBC fez foi integrar os temas transversais ao conteúdo da disciplina. No

[17] Estou considerando cultura local como aquela cultura que caracteriza e especifica modos de ser, viver e pensar típicos de uma região ou mesmo de um município envolvendo todos dos seus níveis a cultura popular, a erudita, o folclore.

entanto, é pela elaboração da proposta curricular da escola que se deve adequar sua realidade atendendo assim a cultura local.

Desenvolver nos(as) alunos(as) atitudes como: “respeito à pluralidade cultural expressa nas manifestações de vestir, falar, festejar”; “construção de relações de convivência harmoniosa com pessoas com quem se interage no espaço de vivência”; “valorização e respeito às heranças culturais do povo brasileiro” e “valorização dos modos de vida de diferentes grupos sociais que se relacionam solidariamente com o ambiente do planeta terra, contribuindo para a construção de práticas sustentáveis de vida do planeta” são alguns, dentre outros, objetivos que a escola deverá desenvolver nos alunos ao longo da formação. Os objetivos propostos estão imbuídos dos princípios de valorização da diversidade cultural[18] existente no Brasil.

É uma condição necessária ao desenvolvimento do homem na sociedade atual, a valorização da diferença. A complexidade das interações humanas e do desenvolvimento tecnológico não se estabeleceria na intensidade em que se manifestam hoje, por exemplo, nas relações coloniais. O processo de colonização reforçava a homogeneidade referendando a cultura do colonizador como ideal e consequentemente como identidade nacional. Em Bhabha (1998) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

> A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre a vida dos que estão “na minoria”. (BHABHA, 1998, p.20-21).

Pode-se perceber com as transformações da sociedade pós-moderna que os sujeitos têm assumido novas posições, isto é, “encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p.19).

---

[18] Diversidade Cultural no PCNs é assim definido: “As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social” (PCNs – Temas Transversais. 1998, p 121)

A identidade cultural brasileira construída de agrupamentos étnicos diversos conseguiu preservar suas raízes culturais (costumes, danças, mitos, religião, etc.). Graças à resistência desses sujeitos, a sociedade brasileira se constituiu numa pluralidade cultural proveniente da interação de vários povos. Essa diversidade humana resultou em saberes específicos e, por mais semelhantes que pareçam, numa região ou em outra, diferenciam os sujeitos em suas culturas locais. As pessoas vivem, entre outros tempos e espaços, na fronteira entre o global e o local diante da necessidade de preservar sua alteridade.

São essas culturas locais próximas de cada comunidade escolar que devem fazer parte das discussões cotidianas da sala de aula. A valorização dos saberes culturais pela escola reforça sua importância assim como o sentimento de pertencimento e a identidade cultural dos sujeitos nela inseridos.

Desenvolver um olhar etnográfico sobre a cultura local pode auxiliar na interpretação dos saberes que estruturam sua organização social. O entendimento da cultura local se faz pela percepção das representações sociais construídas pelos sujeitos dela integrantes. Essa compreensão de acordo com Geertz:

> É um relativismo que funde os processos de autoconhecimento, autopercepção e autoentendimento com os processos de conhecimento, percepção e entendimento do outro; que identifica, ou quase, organizando o que somos e entre quem estamos. Dessa forma consegue contribuir para que nos libertemos de representações errôneas de nossa maneira de apresentar assuntos judicatórios (a dissociação radical entre fato e leis, por exemplo) e obrigar que nossas consciências relutantes aceitem visões discordantes de como essas representações devem ser feitas (como, por exemplo, a visão dos balineses), visões essas que não são menos dogmáticas que as nossas, e tampouco menos lógicas. (GEERTZ, 1997, p. 272).

No ensino da Geografia, tanto o trabalho a partir dos eixos temáticos no cotidiano da sala de aula quanto o envolvimento dos alunos no trabalho de campo desenvolve neles atitudes de valoração e respeito, de autonomia e de compreensão do si mesmo e do outro.

O quarto eixo temático “Meio ambiente e Cidadania Planetária” é o tema que aglutina com maior ênfase os temas da educação ambiental e que também muito nos interessa para interpretar a prática profissional nesta pesquisa.

Os efeitos provocados pela degradação do meio ambiente não só alteram as paisagens de todos os lugares do planeta como, também, colocam em perigo a

própria existência dos sujeitos. Os temas discutidos no contexto escolar devem problematizar as origens sociais, políticas e econômicas da degradação da natureza. No espaço de diálogo sobre os temas que envolvem as relações dos sujeitos com o meio ambiente, a condução do trabalho pedagógico deve encaminhar-se para propostas concretas de atuação dos(as) alunos(as) em seu contexto e para a busca de novas alternativas de organização social que garantam o desenvolvimento sustentável[19].

Espera-se com o desenvolvimento desse eixo temático que os(as) alunos(as) adquiram as dimensões atitudinal e valorativa, segundo Bueno, Castro e Silva (2005, p.49) de:

- proposição de interferência na realidade local quanto ao aproveitamento dos recursos hídricos, seu uso sustentável e as alternativas para solucionar os impactos socioambientais;
- assumir-se como usuário e consumidor do meio ambiente, demonstrando responsabilidade com relação à necessidade de ecologizar suas ações socioespaciais e socioculturais cotidianas, com relação ao uso e consumo dos recursos hídricos e outros bens da natureza;
- adotar postura partícipe da realidade socioespacial em construção, comprometendo-se com a defesa da vida no planeta e reconhecendo o direito à singularidade cultural.

Essa preocupação em desenvolver nos alunos capacidades de autonomia pessoal (afetivas e valorativas), de relação interpessoal, de inserção e atuação social são valores da atualidade na educação. No que diz respeito à seleção de conteúdos culturais pela escola, Forquin alega que

> No que se refere mais particularmente à educação de tipo escolar, a consciência de tudo o que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita. A cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. (FORQUIN, 1993, p. 15).

As transformações na educação que ocorreram no século XX são

[19] Tópicos desse eixo temático e as habilidades a serem adquiridas estão nos anexos.

provenientes de muitas discussões em torno da concepção de sujeito na modernidade e com a proposta de uma postura crítica dentro da escola, assim se pensou a educação como princípio para a *formação integral* do ser humano. Nesse sentido, o relatório de Jacques Delors (2001) traduz as concepções de educação a partir de quatro pilares (aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser) que viriam a nortear e orientar as reformas educativas. Assim é que o CBC, pautado nessas orientações, revela a preocupação não somente de trabalhar as capacidades cognitivas, mas também que ao trabalhar o cognitivo desenvolva atitudes, valores e normas de comportamento positivo para o indivíduo e a coletividade.

Ao proceder a uma comparação do ensino de Geografia no CBC em relação ao PCNs, percebe-se que houve uma preocupação dos elaboradores do CBC de integrar a eles os temas transversais. Parece-nos que esses temas estavam sendo tratados desvinculados dos conteúdos específicos das disciplinas ou não eram contemplados no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, todos os eixos temáticos no ensino da Geografia apresentam uma profunda articulação com os temas transversais, pluralidade cultural e a educação ambiental que pode ser definida como

> [...] a incorporação de critérios socioambientais, ecológicos, éticos e estéticos, nos objetivos didáticos da educação. Pretende construir novas formas de pensar incluindo a compreensão da complexidade e das emergências e inter-relações entre os diversos subsistemas que compõem a realidade. (MEDINA e SANTOS, 2003, p.25).

Pode-se afirmar que essa concepção integrada de currículo presente no CBC se deve a várias discussões e tentativas no sentido de tornar a educação ambiental mais efetiva no cotidiano da escola. A educação ambiental é a tônica nas rodas de debates de encontros científicos e vem ocupando lugar de destaque na mídia. A evolução da consciência humana na ocupação, na apropriação e na transformação do espaço tem levado os sujeitos a repensarem a viabilidade de suas ações no mundo e a garantia da sua condição humana na terra.

Assim também como outras lutas sociais travadas ao longo da história da sociedade, o ensino da educação ambiental também esteve presente nesse cenário. Foi no ano de 1968 que a UNESCO, ao realizar um estudo sobre o meio ambiente e a escola, sugeriu que a educação ambiental fosse inserida nos programas curriculares e integrada aos conteúdos do ensino por meio de um tratamento

interdisciplinar, ou seja, todos(as) os(as) professores(as) teriam a possibilidade de debater as problemáticas ambientais a partir dos seus enfoques disciplinares.

No Brasil, vivíamos nesse período o conturbado regime militar que se apropriava indevidamente da natureza em nome de um suposto desenvolvimento. Nessa mesma época, a escola vivia o modelo tecnicista em que a educação ambiental é vista como parte de uma disciplina, segundo o que mostra Oliveira (2001) a seguir:

> Na escola onde prevalece o modelo tecnicista, a educação ambiental é vista como disciplina ou parte de uma disciplina, e aí a biologia e a geografia aparecem como as disciplinas vocacionadas, em termos dos conteúdos, para serem o "lócus" do novo saber. Nesse tipo de prática educacional, são valorizados os conceitos científicos da ecologia e a natureza é vista como "recursos naturais" renováveis e não renováveis. A consciência ambiental resume-se, aqui, em estabelecer de maneira fundamentada cientificamente uma utilização racional destes recursos. (OLIVEIRA, 2001, p. 105).

Apesar de já existirem iniciativas de professores(as) no trabalho de temas da educação ambiental, só a partir da divulgação dos PCNs em 1997, é que a educação ambiental ganhou no referencial curricular da educação brasileira lugar de destaque. Mesmo assim, os trabalhos com a educação ambiental no contexto da escola se perdiam em ações pontuais e sem refletir em atitudes concretas de mudanças dos sujeitos com o meio ambiente. Nossas perguntas no presente estudo se voltam para o trabalho do(a) professor(a) no sentido de tentar compreender a sua representação social da educação ambiental e de que forma ele articula esse saber dentro da sala de aula.

Na proposta do CBC, os objetivos atitudinais pressupõem um trabalho no ensino de Geografia que prioriza a formação de valores e atitudes de cuidado e de um manejo sustentável no meio ambiente. Nesse sentido afirma Oliveira:

> O estilo de vida ecologicamente sustentável se baseia em relações de cooperação em todas as atividades e em todos os momentos, pois esta é uma das leis que regem o próprio universo e que garantem a cadeia das interdependências de todos os seres. Supõe também um uso respeitoso de tudo o que precisamos e a disposição de reciclá-lo quando já preencheu a sua função, pois assim faz também a natureza que tudo aproveita e nada descarta. (OLIVEIRA, 2001, p. 51).

Ao apresentar essa estrutura, os eixos temáticos no CBC trazem sugestões das autoras de como trabalhar cada um desses eixos, além de outras sugestões de

orientações pedagógicas propostas pelos(as) professores(as) do GDP. Apresentam também bibliografia básica e de livros paradidáticos que encerram o manual elaborado. Resumindo, o CBC é mais um programa oficial idealizado e elaborado por especialistas e entregue aos(às) professores(as) que têm por responsabilidade a sua implementação. As sugestões de professores(as) acolhidas no programa, enquadram-se na categoria de saberes experienciais.

Os PCNs e o CBC são diretrizes oficiais que estão disponíveis como saberes curriculares para nortear o trabalho dos(as) professores(as). Uma diferença no CBC que pode perturbar os(as) professores(as) está na especificação e dosagem dos conteúdos para as etapas de ensino. O CBC não enfatiza essa separação pressupondo que todos os conteúdos devam ser trabalhados em todas as séries. Observa-se que existe nesse material um arcabouço de saberes geográficos que, por sua complexidade e interesse, mereceriam um trato cuidadoso por parte dos docentes. No entanto, perguntamo-nos se esses saberes fazem parte do planejamento dos(as) professores(as) de Geografia, ou se os docentes estão apenas seguindo um ritual seqüenciado pelo livro didático.

Desenvolvidos a partir de uma leitura crítica, os objetivos a que se propõem o CBC e os PCNs poderiam ser atingidos de forma a instrumentalizar os alunos a prosseguirem no estudo. Além disso, esses programas oferecem diretrizes para que o(a) professor(a) incorpore em seu planejamento o trabalho com a cultura local. O que pode diferenciar no trabalho dos(as) professores(as) é sua percepção e compreensão dos saberes produzidos pela cultura local. Para melhor entender o contexto da pluralidade cultural dos povos, as leituras que podem nos ajudar estão na ciência Antropológica. Ao contemplar e valorizar os saberes locais, os(as) professores(as) e a escola propiciam aos alunos conviver com as diferenças, fortalecem os laços de pertencimento e sua identidade cultural. Forquin (1993) ressalta a importância do trabalho com a cultura local quando afirma:

> Do mesmo modo, se a autonomia da pessoa é um fim em si, incondicionalmente desejável, uma pedagogia que pretendesse apoiar ou favorecer esta autonomia com base numa negação do imperativo da cultura, isto é, pretendendo liberar a criança de toda submissão a uma ordem humana de saberes, de símbolos e de valores anterior e exterior a ela, só poderia conduzir a conseqüências derrisórias ou devastadoras. Temos de reconhecê-lo: a reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade nem se resignar em fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente superficial e prematura da

> modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo, nosso pertencimento à memória. (FORQUIN, 1993, p.20).

Um aspecto primordial na representação da identidade dos(as) professores(as) é o saber docente, pois é justamente o conjunto desses saberes, as ferramentas que garantem a jurisprudência da sua profissão. Podemos então afirmar que os saberes docentes exprimem a essência da identidade do(a) professor(a) como também evidenciam sua contribuição na identidade dos educandos. Nesse processo o educando vai conquistando a sua própria autonomia. Na linguagem da filosofia é por esse processo que se conquista a liberdade.

Uma forma de conceber a liberdade não nega que o sujeito ao integrar-se na sociedade, atua sob a influência de *determinismos*[20]. Isto porque toda organização social já estava estabelecida quando ele começou a fazer parte dela. No entanto, o sujeito não é somente essa situação dada. Ele é consciência dos *determinismos*. Assim, ao tomar conhecimento das causas que agem sobre si, ele é capaz de investir em uma ação transformadora, tendo em vista um “projeto de ação”. Nesse sentido passa a atuar como sujeito ativo (epistêmico).

É por acreditar nessa capacidade dos sujeitos e na educação como mecanismo de libertação, que concebemos na ação e na prática, a construção da liberdade. O sujeito depara-se com desafios colocados por sua presença no mundo; esses desafios o levam a um exercício da vontade de agir transformando a natureza.

Os saberes escolares devem, nesse sentido, contribuir para a realização da liberdade. Essa liberdade, ao ser conquistada pelo sujeito, permite a realização da liberdade de outros sujeitos. Esta forma de se compreender a liberdade evoca que os saberes escolares possam contribuir para a conquista de relações livres. Nessa perspectiva, Rabuske (2001) afirma que

> A liberdade de escolha pressupõe como sua condição de possibilidade que o ser humano seja livre: que tenha autonomia, espontaneidade, abertura ao ilimitado e não esteja “ligado”, amarrado, determinado. Esta propriedade do ser humano é a liberdade fundamental. (RABUSKE, 2001, p. 90).

[20] O sujeito quando nasce já encontra uma sociedade com valores, normas e regras de convivência já constituídos e em sua inserção social vai incorporando e internalizando as forma de organização e as maneiras de viver nela.

Também na formação proposta no ensino da Geografia uma dimensão da complexidade se manifesta. Nesta dimensão, partes e o todo do ensino se mostram, reproduzindo condições de se concretizar o ideal do desenvolvimento humano. O difícil da tarefa é refletir sobre ela na velocidade que permeia a ação e a realização dos valores cultivados durante o percurso escolar dos alunos, limitados pela identidade dos(as) professores(as) e pelas normas da instituição escolar. Trata-se entretanto de viver e de evoluir a vida. Esta tarefa está presente em todas as atividades humanas e reveste-se de uma configuração de valor positivo a cada momento do aprendizado em que o social e a interação humana realizam-se de forma mais consciente.

No próximo capítulo, apresentamos uma reflexão a cerca dos sentidos de valor pessoal e grupal, conforme o difundido por tendências na educação, na trajetória da escolarização e pelas influências do mundo pós-moderno.

4 - NA TRAMA DA REDE: *tecendo sentidos de valor pessoal e grupal*

Fica proibido o uso da palavra liberdade
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
a partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
ou como a semente do trigo,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.
(MELO, Thiago de, 1997).

A primeira impressão que temos quando ouvimos no discurso de professores(as) apontamentos sobre a liberdade, é que ela não passa de utopia de educadores(as). O enorme aglomerado de indivíduos que compõe a sociedade tem sua razão de ser procedendo a uma organização que permite a sua sobrevivência e a sua preservação. Desta forma a sua existência cria contornos definidos. Os indivíduos, ao se inserirem no espaço social, direcionam esforços para conquistar espaços de exercício da liberdade. Neste capítulo, busca-se refletir sobre a interiorização da liberdade, sobre parâmetros de comparação do sentido do valor pessoal e grupal e sobre como a liberdade e os valores são tratados pelas tendências de educação intensificadas nas mudanças culturais na sociedade pós-moderna.

Do que estamos falando quando nos referimos à liberdade? Arendt (2005) revela a dificuldade inerente à compreensão do conceito de liberdade. Essa confusão se deu pelo divórcio entre a política e a liberdade, provenientes das elaborações de pensadores na Antigüidade tardia[21]. A concepção de liberdade que apareceu na tradição filosófica estava ligada a pressupostos religiosos. Nesse entendimento a liberdade ocorre no domínio interno do indivíduo. Arendt (2005) refere-se às construções teóricas de Epicteto, ao fazer a transposição do sentido de liberdade proveniente das noções políticas correntes na cultura grega para as experiências interiores do indivíduo. Nessa elaboração acredita-se que a liberdade é conquistada pelo indivíduo quando o mesmo tem o poder absoluto sobre si mesmo ao mesmo tempo em que subjuga a si próprio; ou seja, a liberdade do indivíduo

[21] A autora se refere a idade média como Antigüidade Tardia (ARENDT, 2005).

depende de vontade e pensamento próprios. Contrapondo-se a essa concepção, Arendt (2005, p 194) menciona que “tomamos inicialmente consciência da liberdade ou do seu contrário em nosso relacionamento com outros e não no relacionamento com nós mesmos”.

Nesse sentido, a liberdade é um atributo adquirido pelo individuo capaz de se locomover, explorar o mundo e interagir com outros por palavras e ações. Assim a liberdade é realizada na companhia de outros semelhantes a ele, num espaço público e politicamente organizado. Para Arendt (2005, p.195) “a liberdade como fato demonstrável e a política coincidem e são relacionadas uma à outra como dois lados da mesma matéria”, Isso mostra que a liberdade só pode ser experienciada na ação.

Ao explicar seus fundamentos, Arendt (2005) refere-se à liberdade guiada por *princípios* que não são operações interiores e sim formas de mobilização das ações humanas. Os *princípios* se diferem da vontade ou mesmo dos motivos. Ressalta ainda que esses *princípios* podem ser associados ao que Montesquieu chamou de virtude. Esses princípios seriam a honra, a glória ou o amor à igualdade. Assim sempre que tais princípios são encadeados o fazem imbricados numa ação.

Para melhor exemplificar esse pensamento, a autora nos remete a *pólis* grega. É no espaço público da cidade-estado que o exercício da liberdade podia se manifestar. Nesse espaço somente os indivíduos dignos da cidadania praticavam a liberdade (eram excluídos escravos e todos os outros indivíduos sujeitos a coerção por outrem). Nessa arena pública, os princípios exercidos na ação tinham dimensões políticas e a capacidade de discursar nesse lugar estava vinculada às posses que o sujeito detinha. Assim na antiguidade grega “a liberdade era um conceito exclusivamente político, a quintessência, na verdade, da cidade-estado e da cidadania” (ARENDT, 2005, p.205).

Para melhor esclarecer a diferença do conceito de liberdade na concepção filosófica e na concepção política, a autora novamente nos remete a Montesquieu. Para ele, a diferença fundamental é que na filosofia a liberdade se realiza no exercício da vontade, enquanto na liberdade política consiste em poder fazer o que se deve querer. Ou seja, “um agente não podia mais ser chamado de livre, quando lhe faltasse a capacidade para fazer donde se torna irrelevante saber se essa falha é provocada por circunstâncias exteriores ou interiores” (ARENDT, 2005, p. 209).

Uma outra dimensão conflituosa da relação liberdade e política mencionada por Arendt (2005) é a da soberania. Para a autora, essa associação é perniciosa e

perigosa, pois evoca a negação da liberdade humana. Desse modo, não é possível conceber a liberdade humana na busca por soberania, pois a mesma não se realiza por anseios particulares de indivíduos ou grupos, mas sim pela totalidade dos indivíduos. Nesse sentido Arendt afirma:

> Onde os homens aspiram a ser soberanos, como indivíduos, ou como grupos organizados devem se submeter à opressão da vontade, seja esta a vontade individual com a qual obrigo a mim mesmo, seja a "vontade geral" de um grupo organizado. Se os homens desejam ser livres é precisamente à soberania que devem renunciar. (ARENDT, 2005, p. 213).

Outra concepção de liberdade vem da perspectiva fenomenológica. "Estou condenado a existir para sempre para-além de minha essência, para-além dos móbeis e motivos de meu ato: estou condenado a ser livre (SARTRE, 1997, p. 543). Esta citação de Sartre já nos dá uma idéia das conotações que o guiaram na teorização da liberdade. A liberdade para ele é inerente à ação humana. Para Sartre, o ato tem sempre um *princípio intencional*, pois a ação implica em fazer escolhas.

Assim, esse autor considera que todo ato está imbricado numa organização de motivos, móbeis e fins. Os motivos são "a razão de um ato, ou seja, o conjunto das considerações racionais que o justificam" (SARTRE, 1997, p.551). Podemos perceber motivos e escolha no relato que trata da deficiência na formação contínua de professores(as), de um dos docentes entrevistados: "*Nas cidades mais desenvolvidas você tem acesso a vários cursos de capacitação, livrarias, faculdades, etc. e no interior é preciso você sair de lá a procura desses cursos e muitas vezes o professor não tem condição financeira para estar viajando e pagando tais cursos*".

Os móbeis manifestam-se como aspectos subjetivos da ação. Os móbeis referem-se ao "conjunto dos desejos, emoções e paixões que me impele a executar certo ato" (SARTRE, 1997, p.552). No discurso a seguir, referindo-se à escolha da profissão de professores(as) indica-se a fundamentação em móbeis: "*Ser professor depende muito da pessoa, pois existe algumas que já nascem com o dom para exercer a tarefa".*

Dessa forma, a escolha como um procedimento que levará a realização do projeto idealizado pelo sujeito é sempre organizada pelo conjunto dos motivos-móbeis-fim deliberados pela sua capacidade de escolha. Quando a vontade se manifesta, a ação é encadeada, a partir da liberdade manifestada pelo sujeito.

Para melhor compreender essa ontologia, convém ressaltar algumas considerações de Sartre (1997): ser livre é fazer-se liberdade na ação; é posicionar diante de uma situação (mesmo que seja a opção de não assumir a ação); o ato significa movimento, então, se não houver movimento será apenas intenção; a própria existência do ato implica sua autonomia; a intenção contribui no posicionamento do sujeito rumo ao *fim*; a liberdade implica em compromisso com o projeto a partir das escolhas elaboradas na consciência e só realizadas no ato de fazer, por isso mesmo, serão sempre escolhas incondicionadas.

Desse modo, diferente dos outros animais somos seres que ao tomar parte da comunidade humana somos impelidos a fazer escolhas. Nossas ações se realizarão com base no que convém ou não convém fazer. Na realidade nos encontramos cotidianamente diante de situações que pautam nossas escolhas em desejáveis ou desprezíveis. Por isso, ser livre implica em poder fazer escolhas e implica a consciência de que nossa ação repercute na ação do outro. Sendo assim, é necessário estar atento ao agir no grupo social, pois nossa ação repercutirá na ação do outro. Isso reforça a idéia de que somos livres, porém, condicionados porque nossas ações são compartilhadas com outros sujeitos. Como menciona Arendt "todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens" (ARENDT, 2003, p.31).

As concepções de Arendt e Sartre a respeito da liberdade humana, mostram que os saberes incorporados ao longo da vida como um conjunto de idéias são importantes. Esses saberes formam a base dos *princípios* interiorizados individualmente e pautam as escolhas conscientes dos sujeitos, na ausência de uma palavra mais adequada, pautam a própria humanização do indivíduo. Dessa forma concebemos os *princípios* como, sentidos de valor pessoal assimilados na história de vida dos sujeitos. É com base nos princípios e nos sentidos de valor grupal que o indivíduo faz suas escolhas no meio social. Tudo isso nos faz pensar em que situações dessa trajetória de vida esses sentidos de valor são interiorizados e de que maneira vão definindo a identidade dos sujeitos.

4.1- Tecendo redes de valores

Como temos pontuado, ao longo da vida os indivíduos vão construindo uma identidade, justamente porque estão inseridos numa cultura e dela se apropriam e transformam a si mesmos e aos outros. À medida que interagimos com outros sujeitos e com o mundo vamos incorporando valores a partir das referências de outras pessoas. Esse aspecto pode ser notado no comportamento social adotado nas mais diversas situações. Primeiramente essas interiorizações ocorrem na socialização primária, ou seja, no ambiente familiar. Esse espaço social tem um papel fundamental nos valores pessoais que fortificam ou fragilizam a auto-imagem do indivíduo. É nesse ambiente já mencionado anteriormente que os valores vão configurar em *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Quando nos deslocamos do espaço familiar para vivenciar o que chamamos de socialização secundária - experiências em outros grupos - agregamos novos valores a nossa identidade pessoal. Os valores grupais internalizados pelo convívio são realizados por uma liberdade que implica a consideração dos sentidos e sentimentos grupais, ou seja, não estão mais centrados somente nos motivos individuais.

Assim, na interação social com outras pessoas, a nossa liberdade se realizará sempre em relação aos valores socialmente concebidos pelos grupos com os quais compartilhamos nossa existência. Isso quer dizer que, ao proclamar minha liberdade individual, faço-o baseando no sentido de valor coletivo. Dessa forma as perguntas que fazemos diante de nossas escolhas são sempre no intuito de entender a representação de nossa ação. São os valores incorporados no mundo social que dão significado a nossa realidade. Como os outros aspectos adquiridos no âmbito da cultura, os valores também são apreendidos por meio do processo educacional. E é a educação o mecanismo, por excelência, que tem a incumbência de auxiliar o indivíduo no processo de integração social, facilitando a incorporação dos valores desejáveis no meio social. Essa concepção leva a um sentido do desenvolvimento da liberdade no processo educativo. Partir de uma visão dialética, conforme afirma Aranha (1996) a

> [...] *visão dialética da liberdade*, pela qual admitimos inicialmente que o homem ***(sujeito)*** é, sim, um ser situado e, portanto, sofre múltiplas determinações, mas, como é também um ser consciente, quando toma conhecimento da situação em que se encontra inserido e dos obstáculos a ele antepostos, é capaz de agir sobre a realidade, transformando-a. Desenvolve-se a partir daí a possibilidade de *atuação* criadora e livre. (ARANHA, 1996, p. 123). (Grifo nosso).

Nessa direção, o que regula nossa conduta no contexto social são os valores compartilhados pelo consenso coletivo dos membros da sociedade. Os valores preenchem o teor da vida comunitária em todas as esferas sociais. Nossa capacidade de pensamento reflexivo nos impulsiona à elaboração de juízos diante das diferentes ações manifestadas pelos outros sujeitos.

Assim os sujeitos sociais são avaliados pelos valores que assumem no meio social, podendo ser considerados justos ou injustos, certos ou errados, bons ou maus. Nos discursos a seguir podemos observar valores emitidos por professores(as) ao avaliarem a formação docente: *"A prática vale mais que o discurso"*, *"Todo professor hoje em dia tem obrigação de ter ou estar fazendo um curso de graduação", "Teoria e prática são parceiros indispensáveis a todo e qualquer profissional".*

Nesses discursos há atribuição de valores de utilidade, morais e lógicos. Observa-se, entretanto, que a dimensão política das escolhas é vivenciada, mas não é tratada.

Os valores vão se materializando em normas para convivência e manutenção dos membros no corpo social e dão equilíbrio aos comportamentos cotidianos. Por mais pessoal que o valor se apresente como juízo do indivíduo, ele representa uma cadeia de concepções construídas no meio social. Isso porque os valores não se constituem pelo ser solitário, ao contrário, são elaborados na solidariedade, no reconhecimento e descoberta do outro. E é justamente porque a sociedade também modifica sua forma de perceber o outro que os valores cristalizados nela sofrem mudanças, tecendo novas formas de viver a vida cotidiana.

Como indicado nos relatos acima, nas relações sociais construídas até agora, há um tempo de se criar juízos de valor e há um tempo de se quebrar as determinações para que a liberdade de evoluir por parâmetros mais amplos possa se manifestar. É na evolução histórica do sujeito que avança a percepção do si mesmo e do mundo. Nessa perspectiva, há teorias que tentam explicar a transição

(FREIRE, 2003) de sociedade moderna para pós-moderna.

4.2 – Tecendo uma identidade para o sujeito pós-moderno

Estamos diante de uma sociedade em transição ou em mudança? Ao conceituar essas palavras Freire (2003) menciona que a *transição* da sociedade ocorre de um tempo histórico para outro, já a *mudança* acontece dentro de um mesmo período histórico. Essas mudanças se realizam porque novos valores vão sendo incorporados pelas pessoas e então ocorre com uma evolução no nível de consciência para uma criticidade maior. Assim ao tentar identificar as mudanças estruturais na passagem da modernidade para a pós-modernidade, autores como David Harvey situam eventos sociais como marcos determinantes dessa modificação. Os movimentos ocorridos na década de 1960 são algumas referências citadas por ele.

> Centrado nas universidades, institutos de arte e nas margens culturais da vida na cidade grande, o movimento se espraiou para as ruas e culminou numa vasta onda de rebelião que chegou ao auge em Chicago, Paris, Praga, Cidade do México, Madri, Tóquio e Berlim na turbulência global de 1968. Foi quase como se as pretensões universais de modernidade tivessem, quando combinadas com o capitalismo liberal e o imperalismo, tido um sucesso tão grande que fornecessem um fundamento material e político para um movimento de resistência cosmopolita, transnacional e portanto, global, à hegemonia da alta cultura modernista. Embora fracassado ao menos a partir dos seus próprios termos, o movimento de 1968 tem de ser considerado, no entanto, o arauto cultural e político da subseqüente virada para o pós-modernismo. Em algum ponto entre 1968 e 1972, portanto, vemos o pós-modernismo emergir como um movimento maduro, embora ainda incoerente, a partir da crisálida do movimento antimoderno dos anos 60. (HARVEY, 2000, p. 44).

A complexidade das mudanças ocorridas na sociedade pós-moderna acontece na maioria das vezes simultaneamente em várias regiões, o que torna difícil detectar sua origem. As influências provenientes dessas mudanças são perceptíveis em nosso dia-a-dia. Os grandes avanços das tecnologias de informação nos colocam vinte e quatro horas ligados ao mundo, tanto no espaço local quanto global. Com o enorme volume de informações, enfrentamos o dilema do processamento em um curto espaço de tempo. A impressão é que nada permanece

oculto por muito tempo. Sabemos de forma fragmentada de tudo e do que acontece com todos. Estamos o tempo todo sendo vigiados por olhos e ouvidos camuflados em alta tecnologia de bolso. Esses recursos, em sua maioria, são usados para inibir os comportamentos dos sujeitos e desmascarar uma falsa ética nas relações sociais. O que estamos presenciando a transição ou a mudança?

É preciso considerar que em todos os debates sempre existem posições e pontos de vista diferentes. Nesse contexto, percebe-se, que do ponto de vista socioeconômico, estamos vivendo uma reestruturação no processo de produção capitalista, e isso é diferente de uma modificação no modo de produção. Nesse sentido podemos afirmar que é uma mudança e uma continuidade da sociedade moderna que vem ocorrendo, visto que ela incorporou como novo elemento a informação, que aparece agora como sua matéria-prima “e o seu processamento é a base do sistema econômico” (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p.22). Já no aspecto sociocultural temos presenciado a incorporação de novos valores na inter-relação dos sujeitos sociais. Nesse sentido a sociedade tem como condição pós-moderna o desafio de trabalhar com a diversidade e, ao integrar as diferenças, o que se busca são objetivos comuns e o consenso das partilhas, das vivências e das interações sociais no mundo.

Diante de uma sociedade altamente complexa, é na educação, principalmente no contexto da instituição escolar, que se aposta como solução para os problemas sociais. Ainda que aquela identidade do sujeito iluminista (HALL, 2000), fixa e estável mencionada anteriormente encontre-se abalada e em reelaboração, espera-se que a escola cumpra o papel fundamental de formação de sujeitos ativos e capazes de viver as contradições inerentes ao processo. Para essa formação, parece-nos ser a imagem do(a) professor(a) reflexivo a mais condizente. Um profissional ativo, reflexivo, questionador e pesquisador, dotado de um saber próprio e de um saber como grupo que o identifique no meio social, é o agente de educação que o momento requer.

Nesse sentido, ao trazer o conceito de liberdade na ação guiada por princípios, ao mesmo tempo de consciência de móbeis e motivos de sua ação, estamos vislumbrando um ser amadurecido num processo educativo que ainda não se realizou. Estamos considerando mais uma vez a criatividade humana de forjar-se. Estamos falando de profissionais que precisam posicionar-se diante de uma sociedade em tempos de incerteza, ao mesmo tempo em que enfrentam problemas

estritamente pedagógicos e eventos sociais e pessoais que afloram no espaço da escola. Assim, é preciso refletir sobre a liberdade de atuação do profissional da educação, em outras palavras, a liberdade para atuar que reafirme a identidade e o mandato dos(as) professores(as).

4.3 – Pontos de tecer no tecido de uma prática reflexiva

Um grande número de profissionais depara-se em nossa sociedade pós-moderna com o dilema da prática no que tange à resolução de problemas. Diante de situações que exigem soluções estratégicas baseadas em teorias e técnicas científicas, o((a) professor(a) nem sempre pode confiar em seu arsenal de conhecimentos, já que a maioria das demandas desafiam seu referencial. Ainda assim, ele deve fazer escolhas e se posicionar rapidamente. Sua formação em geral o leva a atitudes pautadas na técnica proveniente dos paradigmas da formação baseada na racionalidade técnica (filosofia positivista). Diante disso, desponta o seguinte questionamento: onde encontrar um conhecimento sistematizado que o instrumentalize a atuar com os desafios da pós-modernidade?

Imagens de uma escola presa à filosofia positivista estão vivas na memória e revelam um passado da história da educação em que a organização do currículo, da pedagogia e da avaliação escolar contribuíram para a incorporação de valores como o conformismo, a obediência, o individualismo e a subordinação. A compreensão dessa condição humana só foi possível depois de longo período de internalização das leituras específicas sobre as concepções de educação abordadas pela Sociologia, Filosofia, História da Educação. Também as experiências vivenciadas na década de 1970, no período em que eu era estudante no colegial, fizeram-me refletir.

Na década de 1920, ocorreram conquistas a partir da postura política da educação popular e das críticas à escola tradicional e à nova. Desde então a sociedade brasileira mergulhou, em meados da década de 1960, em vinte anos de repressão a qualquer pensamento político na educação e por isso mesmo a longo período de repressão à liberdade.

A proposta de escola tecnicista no período da ditadura militar estava pautada

nos pressupostos teóricos da filosofia positivista e na psicologia behaviorista. Nesse ideal de ensino, o método apropriado era o da observação e experimentação. O ensino deveria partir sempre do mais simples ao mais complexo.

Com o intuito de atender às exigências da sociedade industrial, tecnológica, e para a manutenção do governo militar, o ensino teve seus conteúdos escolares organizados pela imposição da lei 5.692/71 (ensino de 1º e 2º grau)[22]. As disciplinas foram arrumadas por princípios que ofereciam uma fragmentação do saber e até mesmo a exclusão de áreas de conhecimento importantes para a formação do indivíduo. Estas alterações curriculares fizeram desaparecer a disciplina Filosofia no 2º grau, e no 1º grau História e Geografia foram aglutinadas numa só matéria, denominada "Estudos Sociais". Esta disciplina teve também sua carga horária reduzida. Outras matérias que se tornaram obrigatórias, como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil – OSPB revelaram explicitamente o condicionamento aos valores da classe dominante. Uma consciência crítica diante desse contexto social foi afastada de qualquer disciplina, principalmente nos conteúdos da Geografia.

Sob a influência do contexto histórico e das correntes de pensamento da Geografia tradicional e pragmática[23], o ensino da Geografia pautava-se na descrição, enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço. Essa concepção influenciou o trabalho dos(as) professores(as) que se viam como meros técnicos de materiais elaborados por especialistas. Na execução das atividades escolares, o decalque dos mapas de livros didáticos e a memorização mecânica de cidades, estados, países e símbolos nacionais eram conjugados com os conteúdos da disciplina de Geografia e na História ressaltavam-se a presença de "heróis" (indivíduos idolatrados por feitos heróicos vistos nessa perspectiva como únicos sujeitos que faziam a História), no intuito de reforçar o sentimento de patriotismo, como menciona Vlach (1991):

> Na medida em que sua função consistia em **passar** a idéia de pátria, um espaço nacional precisamente delimitado, "pode-se avançar a hipótese de que o discurso nacionalista reforçou a parte dos elementos físicos, porque ele sempre utilizou com predileção a gama das causalidades deterministas a partir dos dados naturais. Daí a **explicação** geográfica começar pela terra

[22] A nomeclatura 1º grau corresponde hoje ao ensino fundamental (1º ano de escolaridade à 8ª série) e o 2º grau corresponde ao ensino médio, ou seja, as três séries finais do ensino básico.

[23] Para esclarecimentos sobre essas correntes de pensamento sugerimos a leitura de MORAES (2003).

> (que conduziu ao determinismo geográfico), que se descrevia e cuja imagem se reproduzia, via cartografia. Evidentemente, esta reprodução da imagem da nação, entendida como território, pois partia da descrição da terra, contribuiu ainda mais para a criação de uma ideologia nacionalista, acentuando o papel do ensino da Geografia. (VLACH, 1991, p. 46).

As necessidades da sociedade industrial vigente repercutiram na organização do ensino que, semelhante ao sistema de produção, pautou-se na racionalidade, organização, objetividade e eficiência da proposta taylorista. Dessa forma, o(a) professor(a) foi desapropriado do seu saber-fazer, pois passa a desenvolver o papel de mero executor de um currículo elaborado por outros. Nesse tipo de organização do ensino, o espaço para desenvolver o sentido de valor pessoal e grupal é inexistente.

Ao privar da reflexão sobre o saber-fazer, esse sistema promoveu a impossibilidade de o(a) professor(a) construir e reconstruir a sua identidade profissional. No papel de técnico, o(a) professor(a) repassaria aos alunos o conteúdo fragmentado que, supostamente, ofereceria subsídios para sua aplicação na realidade do trabalho. Para Vlach (1991), essa concepção de educação propiciou um grande aglomerado de trabalhadores dispostos a aumentar o exército de mão-de-obra assalariada.

> Entre as várias transformações introduzidas pela burguesia (industrial) com vistas à sua manutenção e expansão, a mais importante, a nosso ver, foi a organização da escola que, veiculando a ideologia dominante, não só dificultava e impedia a critica da sociedade dividida em dominantes e dominados, como também adestrava a mão-de-obra que interessava à indústria (uma mão-de-obra barata, dócil, que sequer percebesse a parcelização do seu trabalho e seu ritmo mecânico, alienante, sempre igual). (VLACH, 1991, p. 48).

Foi uma Geografia dos(as) professores(as)[24] desinteressada, antidemocrática e descomprometida com a complexidade que envolvia o homem em sua interação com o espaço. Durante muito tempo, esse sistema funcionou nas escolas de 1º e 2º graus. Com essa proposta de organização do ensino, não se podia esperar muito dos(as) professores(as), senão a alienação. Entretanto, como já mencionado no segundo capítulo, nossa identidade é única e está em constante reelaboração.

E é justamente porque, na interação com o meio social, que se produzem condições de mudar o rumo da história. Assim, estruturas que pareciam verdadeiras

[24] Termo usado e abordado por LACOSTE, 1988.

fortalezas modificaram-se na década de 1980 e a situação social começou a se transformar. Muitos movimentos trouxeram a público insatisfação pela condição social e humana, reivindicando mudanças. Vários professores(as) engajaram-se ao contexto das reivindicações e contribuíram para que as experiências compartilhadas com seus pares fossem sentidas e valoradas de forma diferenciada, estimulando grupos sociais a buscarem objetivos comuns.

As mudanças que ocorreram na sociedade na década de 1980 foram sentidas principalmente no contexto educacional. Uma tendência progressista influenciada pelos princípios marxistas emergiu nas discussões e na postura dos(as) educadores(as) – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Essa tendência apregoava a aquisição do conhecimento como ferramenta importante no processo de transformação social. Dessa forma, o(a) professor(a) apropriou-se novamente do seu saber-fazer. Ele então passou a ser o mediador entre o conhecimento e a prática social do aluno, trazendo a possibilidade de unir o senso crítico ao conhecimento. Nesse contexto houve grandes rupturas. Uma ruptura importante ocorreu no papel do(a) professor(a), pois a relação com o aluno passou a realizar-se por meio de troca. Outra ruptura refere-se à priorização da correlação entre teoria e prática, partindo sempre da realidade do aluno.

As críticas pertinentes às tendências da educação afloraram neste período histórico, tratam de sua supervalorização da aquisição do conhecimento tradicional e da desconsideração da dimensão política. Os defensores da tendência crítico-social dos conteúdos apregoavam que do conhecimento crítico e transformador nasce a contradição. A contradição acontece na interação entre o saber tradicional do professor e a prática cotidiana do aluno. Nesse contexto, o ensino de Geografia ganha seu espaço como disciplina autônoma na hierarquia da grade curricular. Tem então novas diretrizes, pautadas por um movimento de renovação do pensamento geográfico. Surge uma vertente de Geografia crítica, cujos defensores “assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem” (MORAES, 2003, p. 109).

Os representantes da Geografia crítica percebem essa ciência como uma ferramenta de combate à realidade social e espacial, contraditória e injusta. Isso se justifica porque, na relação do sujeito com o espaço, um leque de situações se torna objeto de análise para a Geografia. O posicionamento social adotado pelos

indivíduos estimula a reflexão da ação social e a partir desta tendência, inaugura-se o ensino da Geografia pela análise da realidade do aluno.

Tendo como princípio a problematização do meio social, espera-se desenvolver valores mais justos na interação dos sujeitos e na relação com o espaço. Dito de outra forma, espera-se a humanização do espaço e assim a dimensão política tem para a Geografia o mesmo grau de importância da dimensão crítica.

> A geografia crítica escolar, portanto – em sua pluralidade – concebida nesses termos deve ser ao mesmo tempo uma forma concreta de prática educativa e um vir-a-ser, isto é, estará sempre "em construção", mesmo sendo implementada. Isso quer dizer que o ensino crítico de geografia pressupõe a recusa de qualquer modelo; não há assim nenhuma geografia crítica escolar pronta, apesar de os dogmáticos pensarem o contrário, nem nunca haverá, pois a sua substância mesma é a inovação, a criatividade, a atualização constante, o diálogo professor/aluno/pensamento/real. (VESENTINI, 1992, p. 56).

Sendo assim, podemos afirmar que o ensino da Geografia na perspectiva crítica trabalha com valores que auxiliam uma posição ativa, atuante e crítica dos sujeitos no espaço social. A tendência crítico-social dos conteúdos tem dado sua contribuição a novos posicionamentos dos sujeitos, porque deslocou o foco dos conceitos estritamente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. São temas priorizados nessa tendência "ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência" (SILVA, 2004, p.17).

Já a tendência pós-crítica revela temas profundamente imbricados nos eixos temáticos no ensino da Geografia. Isso se deve à existência de uma complexidade do campo de estudo da Geografia que invade os temas atuais da concepção pós-crítica como "identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo" (SILVA, 2004, p.17). Uma nova postura dos(as) professores(as) no ensino possibilita o avanço para condições de relações de ensino e aprendizagem mais efetivas dentro da concepção pós-modernista e pós-crítica da sociedade.

Nas teorias pós-críticas, a atenção está voltada para os discursos e meta-narrativas da sociedade pós-moderna. Articulada a essa nova proposta, está a pedagogia libertadora. Essa pedagogia tem a preocupação de trabalhar com a

consciência política dos alunos levando ao questionamento da realidade e da condição humana na sociedade.

Nessa diversidade de enfoques, a análise geográfica assume papel fundamental. Envolvida em todos os temas, esse tipo de análise pode possibilitar aos sujeitos o repensar de novas formas de se relacionar consigo mesmos, com os outros e com o meio ambiente, desenvolvendo novos valores para uma nova sociedade. Esse repensar nos faz retornar às observações dos problemas da prática pedagógica.

Nesse mundo de incertezas, os problemas da prática não se apresentam como características simples e de fácil solução. São os saberes das diversas áreas de conhecimentos que os profissionais têm mobilizado no intuito de resolver os problemas estruturais do seu campo de atuação. A forma como enfrentamos as situações problemáticas é esculpida no desenrolar de nossa história de vida e pelas condições políticas e econômicas a que estamos submetidos.

Assim, diante das dificuldades de aprendizagem de um determinado aluno, os(as) professores(as) selecionam aspectos de sua observação que podem direcionar a intervenção pedagógica do problema. Baseando-se apenas na avaliação da forma de ensinar, reduz-se a possibilidade de êxito de um ensino crítico. Investir esforços em novas propostas de ensino, exige agora a ampliação do contexto de avaliação do problema. A dificuldade de aprendizagem pode ser uma questão metodológica, uma questão emocional do(a) professor(a) ou do(a) aluno(a), uma questão da interação do grupo de alunos no cotidiano da sala de aula, ou pode ter suas raízes na relação escola-família.

Essas situações nos levam a considerar que professores(as) devem entender que assumem posturas, diante dos problemas da prática pedagógica, conforme as concepções interiorizadas pela formação e pelos sentidos de valor pessoal e grupal da sua história de vida. Por exemplo, em situação que envolva a questão do homossexualismo na sala de aula, uma professora de Geografia enfrenta a situação aplicando saberes que não estão no seu estoque de conhecimentos profissionais apreendidos durante a formação técnica, mas na forma como aprendeu a lidar com a diferença. Certas situações não estão descritas nos manuais. O que ela faz é utilizar um saber da experiência construído por meio de estratégias que ela mesmo

inventa, cria e recria. Aqui se revela um talento artístico[25] para atuar nos ambientes de trabalho.

Entretanto, alimentar uma confiança demasiada na experiência construída somente como prática docente é estimular a insegurança diante de problemas mais complexos. Os(As) professores(as) têm reafirmado a necessidade de uma formação contínua para enfrentar as mudanças em que se inclui o fortalecimento pessoal.

> Em certos campos, a questão do talento artístico profissional vem à tona no contexto da continuidade da educação. Os educadores questionam de que forma profissionais maduros podem ser ajudados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e idéias de forma contínua. A educação de professores é um exemplo interessante. A consciência pública sobre os problemas das escolas recebeu ou perdeu atenção nos últimos 30 anos cristalizando-se, de tempos em tempos, em torno de questões como a qualidade do ensino e a educação dos professores no próprio trabalho. Os professores, que muitas vezes são alvo de críticas por causa dos fracassos na educação pública, tendem, por sua vez, a defender suas próprias versões da necessidade do desenvolvimento e renovação profissionais. Críticos de dentro e de fora das escolas têm argumentado, nos últimos anos, que devemos estimular e recompensar o desenvolvimento da habilidade de ensinar. (SCHÖN, 2000, p.23-24).

Essa perspectiva reafirma a convicção de que é de suma importância conciliar os conteúdos de ciência e conhecimentos acadêmicos ao saber-fazer, para melhorar o desempenho do profissional. Nesse sentido, Schön (2000) argumenta que todas as formas de aprender poderiam ser propiciadas nas mesmas condições dos ateliês e conservatórios. Isto é

> [...] liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrumentos que iniciem os estudantes nas “tradições da vocação” e os ajudem, através da “fala correta”, a ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles mais precisam ver. (SCHÖN, 2000, p. 25).

Dentro desse contexto, exige-se a formação contínua dos profissionais que devem tornar-se reflexivos. Esta proposta de aprendizagem faz-se pelo conhecer-na-ação e pela reflexão-na-ação, e essa postura exige uma nova atitude do ser humano.

---

[25] Termo utilizado por Schön (2000).

4.4 - Pontos de tecer no saber - fazer - conhecer – refletir

No dia-a-dia da sala de aula é comum nos depararmos com a seguinte situação: um(a) professor(a) solicita ao aluno(a) a explicação de como foi que ele(a) pensou para chegar ao resultado de uma determinada operação. Ao ouvir a descrição feita pelo aluno(a), o(a) professor(a) surpreende-se com o caminho que ele percorreu até a concretização do resultado. Na maioria das vezes, os percursos cognitivos se fazem por meio de criações pessoais. Quando isso ocorre, nossa descrição expressa um conhecimento espontâneo, intuitivo e experiencial. Schön (2000) usa a expressão conhecer-na-ação para se referir aos tipos de conhecimentos disponibilizados em nossas ações, apesar da dificuldade de explicitá-los verbalmente.

> [...] é possível, as vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às seqüências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam “teorias” da ação. (SCHÖN, 2000, p.31).

Assim também acontece, por exemplo, quando um(a) professor(a) de dança, ao ensinar passos de samba a um aluno, reproduz passo a passo, numa explicação descritiva, a evolução que vai do traçado dos pés ao gingado do corpo seguindo a seqüência da música. Descrições de dança são sempre elaborações construídas pelo sujeito. Por isso nos referimos ao conhecer-na-ação como um ato dinâmico, isto é, em movimento.

Presos a uma rotina na seqüência das atividades docentes, nem sempre paramos para pensar a respeito das ações empregadas para desenvolvê-las. No entanto, o ato espontâneo de conhecer-na-ação nos permite repensar essas atividades. Existe um aspecto importante nesse processo que, na opinião de Schön (2000), é o elemento *surpresa*. Quando ao vivenciar as experiências agradáveis ou desagradáveis, colocamo-nos diante delas com a disposição de refletir sobre elas, é o elemento *surpresa* que tornará a ação desafiante e estimulará a busca por maiores conhecimentos. Desse modo, o autor refere-se a duas formas de fazê-lo: refletir, por

exemplo, ao término da aula, fazendo o registro de tudo o que ocorreu e dos resultados que produziu; ou fazer uma pausa no meio da ação, refletindo sobre ela sem interrompê-la, ao mesmo tempo intervindo na busca de um melhor resultado.

Essa questão nos aponta uma reflexão sobre se, buscando conhecer-na-ação, esperamos sistematizar novas teorias, ou se buscamos compreender os processos de produção humana mais próprios à velocidade impressa pela complexidade. A integração da racionalidade e das funções perceptivas do sujeito é mais exigida neste momento e dela depende a expressão da criatividade e da espontaneidade.

Tomemos como um caso a observar o ocorrido em uma aula de Geografia. *Após vários dias de estudo sobre o espaço de vida dos alunos, tendo o bairro como tema central e como dimensão a ser representada por meio de uma maquete, os alunos(as) levam para sala uma superfície de papelão e várias embalagens vazias de remédios, com as quais pretendem representar as construções do bairro*. Nesta ação, a execução da tarefa dependerá de respostas espontâneas e criativas. São momentos em que é possível conhecer-se na ação.

Ao organizarem as embalagens na superfície do papelão, alguns alunos percebem que, devido a enormes dimensões das caixas de remédio, não será possível representar todas as construções do bairro. Têm-se então o fato inesperado, o elemento “surpresa”. *O aluno passa a se perguntar: o que devo fazer agora? Como vou resolver isso? Que outras maneiras posso utilizar, para representar essas construções?* O elemento “surpresa” instigou a reflexão no momento da ação; produziu indagações em busca de novas soluções para o problema. *O aluno percebe então, que outros colegas têm embalagens bem menores e superfícies maiores que a sua, para fazer a maquete. Por meio da negociação propõe-se a troca de embalagens.* Nessa etapa a reflexão-na-ação leva à reestruturação de estratégias de ação. *Ao organizar as caixas na superfície, nova surpresa. Percebe-se que a troca não foi suficiente para sanar o problema, pois ainda não é possível representar o bairro.* Novamente o elemento “surpresa” o estimula a pensar mais um pouco e a experimentar outra ação. *Por fim o aluno se lembra dos sólidos geométricos feitos durante a aula de matemática e que, confeccionados em dimensões bem menores, poderiam ser úteis para se chegar ao resultado esperado.* O refletir na ação propiciou nova experimentação em busca de resultados mais eficientes.

A seqüência de ações diante de situações-problema são desafios, que tendo resultados insatisfatórios, levam a maiores reflexões. Schön ainda menciona que esses momentos de reflexão na ação nem sempre são tão claros, e que a "crítica e a reestruturação do ato de conhecer-na-ação pode ser resumida em um processo técnico" (SCHÖN, 2000, p.39)

O repensar propiciado pela reflexão-na-ação guia nossos atos para experimentos imediatos, ao mesmo tempo em que interfere, direcionando o nosso fazer. Essas mudanças na ação derivadas do elemento surpresa, diferem-se de uma mudança na ação que usa a *variação*[26]. Poderíamos exemplificar uma variação, citando o caso de uma professora que, ao ministrar suas aulas, faz a opção por um planejamento baseado apenas na estratégia de aula expositiva, *variando-a* com uma seqüência de atividades do livro didático e um roteiro de estudos. Segundo Schön (2000, p. 39) as estratégias e resultados "nunca ultrapassam as fronteiras do familiar".

Em uma outra situação, observamos que dois repentistas defrontam-se no jogo da rima. Por meio da improvisação eles demonstram o talento artístico de reflexão-na-ação. De forma fluente e articulada, vão escutando um ao outro ajustando seu desempenho conforme a melodia e os versos do companheiro. Neste momento o *elemento surpresa* é o esperado e todas as habilidades de refletir na ação são usadas. Com a evolução percebe-se uma seqüência de criações na busca de uma estrutura organizada. As alterações provenientes da atitude dos repentistas combinam e recombinam dando a direção na produção de novas compreensões. Como numa dança, os envolvidos buscam dar um ritmo ao inesperado e no confronto produzem conjuntamente a reflexão que acontece no tempo-espaço presente caracterizando o *desempenho* dos repentistas.

O processo descrito entre os repentistas poderia ser um modelo de realização de nova relação de ensino. Por exemplo, na situação de uma aula expositiva, o(a) professor(a) e aluno confrontar-se-iam por meio de problematizações que dessem oportunidades à reflexão-na-ação até construírem novas estruturas cognitivas que resultariam no processo educativo almejado por todos.

Dessa forma, concebemos essa dialética do pensar e fazer como atitude importante na prática da educação. Essas reflexões reconduzem nosso trabalho a

---

[26] Termo *variação* diferencia-se do termo *surpresa* ambos usado por Schön (2000).

posicionamentos críticos. Revela-se a necessidade de uma potencialidade artística para o desenvolvimento da prática profissional. Nesse sentido nos lembra Schön:

> Uma prática é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais – o tribunal, a escola, o hospital e a empresa, por exemplo. (SCHÖN, 2000, p.36).

O processo educativo na pós-modernidade exige considerar-se uma nova relação professor-aluno, mas, como mencionado no terceiro capítulo, os(as) professores(as) são detentores de saberes sociais e de um mandato para atuar na profissão. Eles usam dos saberes da formação e, também, das experiências incorporadas em sua história pessoal para atuar na prática.

> As pessoas que exercem uma profissão são diferentes entre si, é claro, em suas subespecialidades, nas experiências e nas perspectivas particulares que trazem para seu trabalho e em seus estilos de operação. Entretanto, elas também compartilham um corpo de conhecimentos profissional explícito e organizado mais ou menos sistematicamente, que Geoffrey Vickers chamou de um “sistema apreciativo” – o conjunto de valores, preferências e normas em termos dos quais elas compreendem situações práticas, formulam objetivos e diretrizes para a ação e determinam o que constitui uma conduta profissional aceitável. (SCHÖN, 2000, p.37).

As atitudes de reflexão-na-ação podem influenciar nossas ações futuras e mesmo alterar nossas atitudes e a relação com os alunos. As reflexões do(a) professor(a) durante a aula expositiva dialogada, por exemplo, podem estar cheias de significados que modificariam sua conduta e suas maneiras de intervir no trabalho escolar, tornando-o a cada dia mais habilidoso(a). Podemos definir sua prática como um campo de atuação que determina tanto as características do seu trabalho, quanto a sua identidade profissional. Tal como mencionamos anteriormente, os(as) professores(as) detêm um reservatório de saberes do qual lançam mão para atuar. Esses saberes que são compartilhados por um mesmo grupo de profissionais devem ser continuamente ampliados e aprimorados.

O cuidado na construção da práxis do(a) professor(a) deve ser no sentido de não priorizar apenas um aspecto de sua atuação. O estudo das teorias é importante, porém toda leitura de mundo e toda reflexão pessoal deve subsidiar seu campo de atuação, ou seja, seu saber-fazer. Nesse sentido nos lembra Vasconcelos:

> O foco principal do estudo deve ser, pois a prática objetiva do grupo. Os textos, os livros, devem ser buscados para ajudar a decifrar a realidade, para mudá-la, e não o contrário, querer primeiro se preparar, ter "toda clareza teórica", para só depois partir para a prática. É evidente que devemos procurar nos preparar da melhor maneira possível para introduzir alguma mudança, mas de muita coisa só teremos real clareza depois de tentar colocar em prática e refletir sobre tal. (VASCONCELOS, 2002, p. 125).

As reflexões até aqui realizadas presumem que a liberdade dos(as) professores(as) experienciada em momentos históricos na pós-modernidade tem trazido novos valores para a educação, ao mesmo tempo, em que ocorrem mudanças estruturais na sociedade.

Diante da complexidade da sociedade existe uma busca de valorização dos saberes docentes, determinado pela necessidade de reafirmar a identidade profissional do(a) professor(a). Valoriza-se ainda os saberes incorporados em culturas locais e os saberes da formação que mobilizam a liberdade e a autoridade de atuar na profissão docente. Talvez essa liberdade se revele a nós pela construção teórica do intelectual orgânico de Gramsci:

> É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e de distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou com disciplina – a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente. (NOSELLA, 2004, p. 180).

Assumir uma postura docente de reflexão-na-ação pode revelar a dimensão de transitividade crítica[27] pela qual os(as) professores(as) colocam-se na pós-modernidade experimentando as mudanças dos paradigmas no ensino.

No próximo capítulo procederemos à análise da construção da identidade dos(as) professores(as) de Geografia por meio dos relatos colhidos com as histórias de vida bem como as reflexões sobre a prática profissional.

---

[27] A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os "achados" e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a argüições (FREIRE, 2003, p. 69-70).

5 - NA TRAMA DA REDE RIBEIRINHA: *fios tecidos na identidade de professores de Geografia*

> *Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos* (MOITA, 1995, p. 116).

Professores(as) que nos ofertaram suas histórias de vida teceram uma rede de interações e internalizações de culturas. Eles compuseram as representações da identidade individual e social, que são objeto de nossa dedicação neste capítulo. Essas narrativas orais, transcritas e textualizadas, possibilitam leituras e interpretações diversas. Apesar da multiplicidade de sentido, nos aventuramos a tecer uma dessas interpretações.

Não pretendemos nos estender apresentando pontos de vista e possibilidades de análise. Objetivamos refletir sobre as questões levantadas no trajeto da compreensão de interpretações específicas da pesquisa: o ser professor, o ser professor de Geografia na Bacia do Médio São Francisco, a construção da identidade docente e a articulação de saberes por meio da prática profissional. Neste trajeto conferimos duas conclusões de estudos anteriores. A primeira é a conclusão de que a construção da identidade profissional é fruto de uma série de elaborações que se iniciaram na infância. A segunda é a de que os fios de identidade tecidos nas interações socioculturais são experienciados de forma diferente por cada indivíduo propiciando maneiras diversas de representação social.

Como abordamos, nos primeiros capítulos deste trabalho, a identidade de cada indivíduo é única. Isso acontece porque cada pessoa experimenta as relações dramáticas no meio social de forma diferente. A maneira como cada um enfrenta os conflitos e frustrações ao longo da vida reflete uma consciência maior ou menor da condição humana. Assim se constrói uma identidade individual que ao mesmo tempo que vai se encontrando nas semelhanças com os grupos de que faz parte é simultaneamente re-posicionada.

Procuramos, a partir das categorias centrais identidade e prática profissional, manter uma unidade de análise que relaciona fatos ocorridos com cada narrador(a). Convém lembrar que as perguntas do roteiro serviram somente para direcionar a narrativa dos(as) professores(as). Por isso durante a entrevista há narrativas de

trajetória de vida que não seguem completamente o roteiro. Essa forma de condução do trabalho resultou em seqüências textuais diferentes e particulares de vivência da identidade social, já que o narrador(a) era tanto autor(a) como personagem da história. No segundo encontro, para execução da "exegese", a pesquisadora teve a possibilidade de intervir para buscar esclarecimentos de pontos da narrativa e complementação de dados.

A formatação, realizada nesse capítulo, foi determinada pela concepção da totalidade da identidade como estruturação do ser e também por considerar que essa construção é elaborada por representações sociais específicas do si-mesmo. A organização dos relatos da história de vida nos permitiram manter uma integração dos fatos ocorridos com cada narrador(a), articulando os tempos e espaços que influenciaram a elaboração da identidade docente na Bacia do Médio São Francisco. Apresentamos a seguir o relato[28] de cada professor(a) e a análise da pesquisadora.

5.1 – Histórias de vida

5.1.1 – Apresentação do narrador

Não muito longe da capital de Minas Gerais localiza-se a cidade de Diamantina marcada por um passado histórico com ares de bandeirantes. Bem próximo da cidade, existe um pequeno lugar, onde os grandes problemas da urbanização ainda não ocuparam todos os espaços de vida. Nesse distrito, chamado Senador Moraes o prof. Pedro nasceu no ano de 1971. As experiências que foram construindo sua identidade social e o sentido de lugar se fizeram na cidade de Diamantina, Araçuaí/MG e Carbonita/MG antes de se estabelecer em Buritizeiro/MG.

Pedro

" *[...] a escola era praticamente o quintal da minha casa. A minha cidade, é*

[28] Nesses relatos, foram mantidas a estruturação frasal/sintática do(a) narrador(a) para não correr o risco de alterar as informações colhidas e também por se tratar de uma representação da fala.

uma cidade pequena e eu morava bem de frente para a escola. Eu lembro que o caminho que percorria de casa para a escola era muito curto, não dava tempo de ficar brincando e fazendo coisas pela rua como os outros colegas. Minha mãe ficava no portão me vendo ir para escola, ficava observando.

As recordações que tenho da escola são as melhores possíveis, a escola sempre promovia festas, apresentações culturais, auditórios. Naquela época tinha bastante e nós brincávamos muito e a escola era bem aconchegante [...].

O que mais me marcou durante esse período foi [...] eu não sei se existe ainda aquela formatura do pré-primário, me marcou muito, pois foi a primeira vez que usei uma beca, fiquei muito empolgado. Foi uma festa linda, minha mãe participou, meu pai, meus irmãos. E a professora marcou muito a minha vida, porque quando eu não estava com minha mãe, estava com ela a maior parte do tempo, então era como uma mãe para mim. Alguns colegas também, a amizade que foi construída a partir daí até hoje está consolidada. Então, isso para mim foi o que marcou de positivo.

No ensino secundário já houve uma diferença, tive que mudar, porque não havia ensino médio na cidade que eu morava. Fui morar em Diamantina sozinho, sofri demais, muito mesmo. Eu morava numa pensão e foi a primeira vez que sai de casa, lembro que saí chorando e minha mãe também ficou chorando com a mala embaixo do braço.

Eu estudei em uma escola muito rígida, escola que por qualquer coisa repreendia os alunos, era uma escola militar. O colégio fica dentro da polícia militar, eu estudei fiz o primeiro ano do ensino médio lá. Lembro que apesar da escola trabalhar muito em cima dos valores morais, também a questão da disciplina, do bom relacionamento, do respeito, essas coisas, todas, era uma escola que praticamente tratava os alunos como se fossem soldados, então foi terrível para mim. Eu não estava acostumado com isso, sempre tive muita liberdade dentro da escola, de conversar com meus professores. Na escola Tiradentes, nessa escola que estudei, a gente não tinha acesso ao professor. O professor ficava lá na frente, você só fazia perguntas, não tinha aquela amizade e nem podia, não era permitido essa aproximação, então foi minha primeira dificuldade no ensino secundário. Meu contato com o ensino secundário foi assim, sofri demais nessa época. Por causa disso foi um choque, sair de um convívio praticamente familiar para entrar num convívio militar, é um choque.

A Geografia no colégio militar era voltada, principalmente, para a questão do território, eles davam muita ênfase, pois era um colégio militar. A Geografia em si foi criada com essa facilidade, questão de dominação territorial. Foram os grandes conquistadores que começaram a desenhar mapas e a traçar estratégias para conquistar territórios. Então essa questão dentro da escola militar foi levada muito a fundo, a questão da importância do território nacional, a preservação das nossas fronteiras. Meu professor de Geografia era militar, era muito bom, sabia muito. Ele tinha essa inclinação para o militarismo, todos eles, a gente faltava bater continência lá dentro, tinha que estar impecável, com uniforme limpinho, tudo era revistado. Eu morava na cidade e ia para a escola, era só um horário de manhã, e na parte da tarde tinha educação física obrigatória, tinha as promoções que a gente tinha que participar, dentro dos desfiles. Quando a gente ia para a cidade tinha uma pessoa só para ficar olhando a turma, questão de disciplina, de participação, e ai de quem fizesse alguma coisa que não estivesse dentro dos parâmetros. Você conhece algum colégio? Terrível. O ensino era muito rígido, na rédia curta, geralmente os alunos não saíam muito do caminho, pois já sabiam das conseqüências.

E quando comecei o ensino médio, as coisas começaram a melhorar um

pouquinho, porque comecei a amadurecer um pouco também, a partir do momento que [...] o sofrimento faz a gente amadurecer também. [...] Então, comecei o ensino médio na escola Tiradentes, quando terminei o primeiro ano pedi a minha mãe que me mudasse de escola. Eu não estava agüentando mais. [...] Aí foi que surgiu uma idéia para que eu estudasse numa escola técnica em agropecuária lá em Araçuaí - Minas Gerais. Fui para essa escola, ela me matriculou. Lá fiz o curso de admissão e fui muito bem, consegui ser aprovado [...].

Nessa escola consegui me adaptar rapidamente, porque era uma escola do Bispo da Diocese de Araçuaí, Dom Enso. Era mantida por ele, uma escola agrícola e nós ficávamos internos. Eram duzentos alunos, a gente morava na escola e os princípios que eles passavam lá eram bem parecidos com os da minha família. Lá tinha proximidade com os professores e amizade, eles olhavam os alunos dentro do internato e para mim foi uma coisa fantástica. Eu comecei a segunda série lá. Eram quatro anos, primeiro, segundo, terceiro e quarto ano de ensino técnico.

Lá era o seguinte, a gente estudava na parte da manhã a teoria, a prática a tarde, a noite nós tínhamos uma hora de estudo obrigatório com chamada, então a gente ficava na escola o dia todo, a gente tomava banho, almoçava e dormia lá também. Quando os alunos matavam aula, principalmente esse estudo obrigatório o disciplinador chamava para conversar. Ele era muito rígido mesmo, só que assim, ele era muito bom também, você podia confiar, conversar. Ele estava lá como um psicólogo, tinha formação em psicologia, então os alunos que estavam com problema, ele conversava, orientava, mas a função dele era disciplinador.

As disciplinas que eu mais gostava na época, primeiro Geografia, porque o professor era excelente, era muito bom. Ele conseguia me mostrar as relações que tinha o meio ambiente com as aulas dele, não ficava só na teoria, ele mostrava na prática, saía com a gente, fazia trabalho de campo, porque a escola dava também essa oportunidade. Como era uma escola agrícola, tinha muita terra, plantações, tinha experimentos, ele mostrava pra gente como que o solo se desgastava, como que não, mostrando tudo na realidade, e como que a gente podia fazer para reverter o processo, para trabalhar esse solo, principalmente não trabalhar só a terra, mas a cabeça de quem estava trabalhando na terra e mostrar que é importante preservar, então foi de fundamental importância para minha escolha profissional. Eu gostava também da disciplina de cultura, que trabalha justamente com culturas de feijão, arroz, ensinava a gente não só a plantar, mas também cuidar, combater doenças, pragas. Eu também aprendi a trabalhar com defensivos agrícolas que na verdade são agrotóxicos, eu não gosto, mas tive que aprender, pois fazia parte do ensino da grade curricular. Prefiro trabalhar com adubos orgânicos e com defensivos que sejam não químicos.

Existe hoje, por exemplo, possibilidade de trabalhar com algumas plantas que já se conhece para combater pragas, não há necessidade de trabalhar com agrotóxicos, isso também foi ensinado para gente lá, as duas partes, os dois lados da moeda, então eu gostava muito dessa disciplina, porque casava com a Geografia.

Depois que terminei o curso técnico, que formei técnico em agropecuária, tive um grande problema, porque saí de lá e pensei que podia mudar o mundo, então foi um choque, comecei a me sentir meio depressivo, não consegui emprego fácil.

Fiquei uns dois anos desempregado, depois tive a oportunidade de trabalhar na Cáritas, entidade que trabalha como parceira da Igreja Católica. Trabalha na área social e lembro que conheci um padre, o nome dele era Saldanha, inclusive ele foi padre aqui do município de Buritizeiro, Hélio Saldanha de Moraes. Ele falou "olha

Beto, eu sou representante da Cáritas junto da diocese de Diamantina, estou com dois projetos e estou precisando de um técnico para acompanhar os projetos, pois os projetos só são aprovados mediante acompanhamento técnico. Só que não posso te pagar um salário de técnico, mas posso, se você acompanhar as famílias para mim, você vai ter cama, comida, roupa lavada e vou te dar oportunidade depois para você fazer o curso superior que você quiser". Pois, eu já tinha falado para ele que tinha vontade de fazer o curso superior em Geografia. Então ele disse: você me ajuda que eu te ajudo.

Eu topei, foi uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida, eu ter acompanhado essas famílias. Eu trabalhei no mesmo lugar, Carbonita, hoje já é uma cidade, trabalhei em um de seus distritos, o nome era Abadia. Eu trabalhava com uma plantação de feijão, com 25 famílias, e uma fábrica de tijolos. Esses tijolos para construção, eu acompanhava e atendia outras 25 famílias, eram 50 famílias no total.

E nós conseguimos fazer com que o projeto andasse. Eu não só acompanhava tecnicamente o projeto como também a questão do convívio social das famílias, o entrosamento. Então eu tinha que dar serviço para as pessoas, ensinar a fazer um trabalho e também tinha uma outra finalidade que era a questão do convívio social das famílias, rentabilidade mesmo, renda para família, mas uma coisa que não acabasse. Elas tinham que "gerar renda". [...] eu me apaixonei pelo negócio, porque o pessoal trabalhava firme mesmo, foi uma maravilha.

Foi então que vim parar nessa região, um outro padre amigo do Saldanha veio visitar os projetos, era o padre Paulo Francisco de Souza, inclusive foi o primeiro padre de Buritizeiro. O Saldanha o convidou para conhecer e ele se apaixonou pelo negócio, porque estava tudo muito bacana. Então ele falou: 'Pedro, vamos para Buritizeiro comigo?' Eu falei: 'Padre Paulo onde é isso. nunca ouvi falar?'. Ele disse: 'próximo a Pirapora, você não está querendo estudar, Pirapora vai ter Geografia no campus da Unimontes'. Eu falei: 'Se for assim nós vamos. Primeiro preciso conversar com o Saldanha, pois estou com ele'. O padre Paulo disse: 'não eu já conversei com ele, ele disse que você quer estudar, está tudo bem'. E já tinha um outro técnico para assumir assim que eu saísse.

Ele deixou tudo conversado, aí foi que vim para Buritizeiro. Quando cheguei em Buritizeiro, foi outra complicação, não conhecia ninguém, só nós dois, tive que começar o círculo de amizade novamente, as relações sociais. O meu primeiro contato com a comunidade foi através das reuniões da igreja que o padre fazia. Ele me apresentou para os grupos de trabalho da paróquia, lembro que vim com ele para ajudá-lo, eu era motorista dele. Eu fazia trabalhos de banco, trabalhos de escritório. Eu ajudava também a secretária paroquial, fazia de tudo um pouco. Ele falou que até que eu passasse na faculdade e arrumasse emprego ficaria com ele, sem problemas.

Surgiu a oportunidade de fazer o vestibular de Geografia, fiz, passei e comecei a fazer a universidade. Na época que comecei, o campus de Pirapora da Unimontes era lá na Escola Argelce Mota. Eu lembro que ia de bicicleta, de Buritizeiro até lá todos os dias.

Eu comecei a fazer o curso de Geografia e meu primeiro trabalho foi no Estado. Em 1997, quando entrei para universidade meu primeiro trabalho não foi em Geografia, nem Educação Física, eu lecionei Ensino Religioso, aqui na escola Sílvia de Alencar. Eles estavam precisando de um professor para Ensino Religioso e não estavam encontrando. Eles ligaram para o Padre Paulo Francisco perguntando quem poderia lecionar. A paróquia estava sendo estruturada nesse período, não tinha como ele ajudar a escola, estava muito sobrecarregado. Ele disse: tem um

rapaz que mora aqui comigo e tenho certeza que ele dá conta. Eu vou prepará-lo. Ele conversava muito comigo, a gente tinha reunião todo dia, ele falava assim você pode trabalhar, bastante, valores humanos, direitos humanos, não puxa nada para o lado católico. Ele sempre falou isso comigo, tenta ser o mais abrangente possível em todas as religiões, não ficar puxando nada para o católico porque não é esse o objetivo.

O objetivo é fazer com que todos se sintam bem na aula, que tenham uma formação de princípios morais. Depois no outro ano, teve uma outra oportunidade, que foi trabalhar com Educação Física, primeiro que sempre gostei de esporte, sempre pratiquei esportes. Então pensei, vou agarrar e não vou deixar passar, porque Geografia estava muito complicado, pois sempre foi muito concorrido e a gente não tinha chance nenhuma. Eu falei assim, tenho que esperar um concurso, então fui trabalhando. Comecei a dar aulas de Educação Física e continuei fazendo Geografia.

A faculdade de Geografia, eu tinha esse projeto desde a escola técnica, porque gostava de trabalhar com plantas e Geografia tem tudo a ver com isso. No ensino de Geografia algumas coisas, achei falha, mas o ensino foi muito bom. Essa questão de campo, a questão prática não foi boa. Eu entendo, porque o curso estava começando, então a estruturação se daria com o tempo, mas assim em níveis teóricos não tenho nada a reclamar, sempre tive bons professores, inclusive, o professor Ivo das Chagas, tive a honra de ser aluno dele. Para mim um dos melhores professores. Olha que já estudei na Universidade Federal de Viçosa, uma das mais conceituadas do país e não tive nenhum professor como o Ivo das Chagas. Eu o acho um fenômeno, ele acrescentou muito na minha formação, não só profissional, como pessoal, ele era um paisão. Outra pessoa assim, que me ajudou muito foi Hernando Baggio, muito competente, muito bom. Dentre outras pessoas, eu os cito porque foram os mais marcantes na minha formação profissional.

Os valores que eram ensinados não era muito diferente dos que eu já estava acostumado, porque na faculdade, principalmente aqui, como a gente estava começando junto com o Campus havia uma relação de muito respeito, muito compromisso, a gente vestia mesmo a camisa da faculdade. Eu lembro que nós tivemos problemas, uma época que talvez o campus não ia conseguir se firmar, você lembra? A gente teve que fazer alguns movimentos, então eu acho que a faculdade teve esse ambiente de coleguismo, de força, de agregação, me lembro desses traços marcantes, isso me ajudou demais.

No curso superior, eu me preparava principalmente para função da docência, porque sabia que seria professor. Então me preparava. Quando um professor estava explicando uma matéria, eu tinha a preocupação de perguntar como que seria mais fácil passar isso para os alunos. Não só aprender o conteúdo, porque aprender eu já estava lá para isso, era uma obrigação minha aprender o conteúdo, mas a minha preocupação maior era como repassar esse conteúdo, de que maneira o aluno aprende melhor.

Até nesse aspecto sempre tive sorte, porque os professores sempre se preocupavam com isso também, alguns nem tanto, mas a maioria. As matérias pedagógicas, como a gente trabalha melhor a questão da aprendizagem do aluno, quais os aspectos, os artifícios que a gente poderia utilizar para estar ajudando o aluno a entender melhor. Nesse aspecto tive uma professora que me ajudou muito, Genilda, era muito boa também para situar a gente dentro da sala de aula, como trabalhar com o aluno.

Eu acredito que o professor hoje não é só aquele que ensina o aluno o

conteúdo, mas principalmente aqui na Escola Silvia de Alencar, o professor hoje é pai, é irmão, é amigo, é psicólogo, é tudo, porque todos os problemas que o aluno tem lá na família, ele traz para dentro da sala e acaba refletindo na gente. E nós temos que resolver. A maioria dos pais dos alunos são omissos. Nós convidamos, mandamos bilhetes e eles simplesmente não aparecem. Os alunos mais problemáticos são os que têm os pais mais omissos. Então a escola juntamente com a direção, orientação e supervisores e nós, temos que assumir tudo. É por isso, hoje que o professor é muito mais que um professor, ele é uma família para o aluno e é isso que a gente tenta fazer aqui. Nós cobramos essa participação da família, mas a maioria não vem, não adianta, então o professor hoje tem um desafio muito grande, não basta só preparar a aula. Você lê, tem que procurar se informar, para vir para sala de aula e ensinar esse conteúdo, principalmente prepará-los para a vida. Você tem que se preparar para os desafios que essa vida em sala de aula vai te proporcionar, porque é isso que a gente está vendo aqui.

Eu gosto de ser professor. Tenho prazer de ir à frente e falar, de explicar, se o aluno não entendeu eu vou lá e ensino de novo, vou à carteira, mostro para ele. Eu sou feliz, sou realizado como professor. Toda profissão tem seus desafios não adianta nada ser um advogado, um dentista, um médico e querer fugir da minha vocação, todos eles tem seus desafios. Então tenho que aprender a conviver com esses desafios e criar alternativas para driblar esses problemas. Então gosto muito de ser professor, estou muito feliz, muito realizado, se pudesse voltar faria Geografia de novo, sem problemas.

Eu vejo que a imagem do professor, ainda hoje a gente tem um pouco de respeito, mas não é o que antes tinha na geração dos meus professores, por exemplo, os meus professores, eu tinha eles como um pai assim, era uma pessoa que eu nunca poderia direcionar uma palavra mal dirigida. Hoje o aluno manda você tomar naquele lugar automaticamente, para ele não tem valor nenhum o que ele está falando. Embora a maioria não faça, dentro de uma turma, oitenta por cento respeita bastante, mas esses vinte por cento literalmente dão problema nessa questão de respeito, nessa questão de ver o professor como autoridade, não aquele carrasco, aquele opressor, mas como autoridade, uma pessoa que está ali dentro para dividir um trabalho, que merece respeito".

5.1.1.1 - O olhar da pesquisadora.

Este homem descreve valores familiares baseados na responsabilidade dos adultos pelos cuidados e pelo desenvolvimento educacional do filho. Descreve, ainda, uma escola que continua a exercer o mesmo valor da família. Os pais, em geral, desejam para os filhos um nível de escolaridade superior ao que eles tiveram acesso.

A primeira vivência de ruptura do contexto cultural ocorreu no ensino secundário. A ausência de investimento público em instituições educacionais na região onde Pedro nasceu, obrigou sua família a promover a separação do filho para

melhor realizar os objetivos de desenvolvimento educacional que desejavam para ele.

A experiência de uma escola rígida desencadeia a quebra de identidade alterando substancialmente as inter-relações que ele realizava em sua cidade natal. Novos mecanismos internos e externos de adaptação a essa nova realidade foram providenciados. A adaptação, entretanto, foi insatisfatória do ponto de vista do equilíbrio interno. O contexto do colégio militar continuava sendo sentido por Pedro como de repressão à liberdade, de imposição de regras de conduta, restrição do aprendizado à reprodução de saberes enciclopédicos, e outros aspectos. Depois de cinco anos nessa atmosfera insatisfatória para a individualidade de Pedro, ele declarou à sua mãe a sua infelicidade. Propôs, então, uma mudança de percurso do seu curso médio. A mudança foi realizada e trouxe satisfação e alegria a Pedro, bem como motivação para prosseguir sua formação.

Nesta nova etapa, Pedro recuperou o exercício do valor da responsividade afetiva no desenvolvimento educacional do ser, voltando a ter relações mais próximas com os mestres do que as que ele experienciou nos primeiros anos do ensino secundário.

Ao final do ensino médio ocorreu nova crise de identidade, desta vez gerada pela decepção de não conseguir colocação no mercado de trabalho. Os recursos internos fortalecidos em Pedro nas interações com familiares e em suas relações educacionais foram usados para a resolução desta dificuldade. As boas interações estabelecidas com os religiosos favoreceram novas trajetórias de vida. A oportunidade de aplicar os conhecimentos incorporados na escola técnica e a capacidade de se inter-relacionar para criar estas oportunidades reforçaram o seu sentimento de valorização pessoal e sua estrutura de identidade.

Esta primeira experiência de ocupação de um lugar na relação social de trabalho exigiu de Pedro criatividade e uso de sua capacidade de estabelecer contatos afetivos. Os resultados foram satisfatórios. Foi um grande desafio, mas houve coragem e afinco. Devagar, as redes de relações foram amarrando diferentes identificações com os novos grupos e o resultado disso foi que aquele projeto de geração de renda realizou-se de forma satisfatória.

Também, dessa primeira experiência resultou o reforço das qualidades para a profissão de professor. Ao atuar pela primeira vez como professor, ele foi motivado a aprimorar-se para fixar-se na profissão. A escolha do curso de Geografia resultou

basicamente de suas experiências pessoais com essa disciplina em cursos anteriores. No primeiro vestibular foi bem sucedido, o que aumentou sua auto-estima e fortaleceu ainda mais a sua identidade.

Pedro ainda sente o prazer de ensinar a magia de saberes da Geografia. Compreende, também, que os dramas cotidianos da sala de aula são os desafios da profissão. No entanto, uma grande dificuldade é compreender a posição dos pais hoje, já que parecem omissos. O comportamento deles é bastante diverso daquele experienciado por Pedro em seu contexto familiar e em sua geração. Constitui-se aqui, então, um padrão cultural novo, ainda não completamente compreendido, que interfere radicalmente na estrutura educacional exercida atualmente, e que tem desencadeado mudanças nas relações professor-aluno, escola-sociedade. Parece-nos que esse aspecto prenuncia revoluções sociais e culturais.

5.1.2 – Apresentação do narrador

O professor João nasceu na cidade de Felipe dos Santos/MG em 1967. Filho de pessoas muito simples, seu pai era mestre de obras e sua mãe empregada doméstica. Muito novo, mudou-se para São Paulo, onde permaneceu até a idade adulta. O retorno a Minas Gerais aconteceu em 1997, quando se estabeleceu em Pirapora/MG.

João

"E nos primeiros momentos na escola não tive vontade de ir embora, fiquei só apreensivo. Entrei na escola com sete anos, não fui nesse negócio de pré-primário, para mim não teve nada disso. Já fui entrando logo com sete anos e estudava em escola pública, só que desde pequeno minha mãe pegou sempre muito no meu pé para estudar. E sempre estudei mais por pressão da minha mãe mesmo, porque meu pai sempre foi muito tranqüilo em relação a isso. Ás vezes, até eu não entendia muito porque a minha mãe pegava tanto no meu pé e meu pai não [...]. Como eu tinha duas irmãs que eram meninas que estudavam demais, também me via por obrigação ter que estudar.

Mas nossa educação foi sempre muito [...], não foi rígida, porque hoje me sinto uma pessoa normal, me espelho muito na minha mãe e no meu pai. Tento fazer algumas coisas que eles fizeram comigo, mas o meu relacionamento na escola foi sempre muito bom. Minha mãe dentro da medida do possível, dentro do que ela

tinha instrução, sempre procurou acompanhar a gente na escola. Às reuniões ela sempre aparecia. A gente foi estudando. No primeiro ano, foi tendo alguns professores num sistema totalmente diferente. Depois que a gente está mais velho é que fica sabendo do regime político que tinha naquela época, regime militar e tal. Mas a gente tinha naquela época, aquelas questões de decorar o texto, os questionários e tudo. Minha mãe, sempre que podia, cobrava isso da gente, tinha que seguir a seqüência certinha, a gente estudava e decorava.

Minha mãe saia para trabalhar e deixava a gente em casa, minhas irmãs mais velhas tomando conta dos mais novos, e ela dizia o seguinte: 'ninguém sai para rua, todo mundo fica em casa'. Então rua, a gente não sabia o que era e tinha a obrigação de entregar as notas. Notas que tinham que sair sempre muito boas.

[...] teve uma vez que eu ia visitar pela primeira vez o zoológico e a minha família sempre foi muito humilde, então os passeios assim era algo diferente, não era qualquer coisa que a gente fazia não. Acho também por ser assim tão relativamente difícil é que a gente sabia valorizar muito mais do que hoje. Então a gente esperava aquele momento do natal, o brinquedo que a gente ganhasse diferente, mas os presentes também estavam atrelados ao bom desempenho na escola e assim por diante.

Assim também foi com as minhas irmãs, quando completavam 15 anos cada uma ganhava um relógio e os meninos tinham o direito de pedir um presente. O presente que pedi foi uma bicicleta. Havia um esforço dos meus pais, e principalmente da minha mãe, para comprar esses brinquedos para gente. Mas lembro que uma vez minha mãe e meu pai chegaram e falaram assim 'a gente vai para o zoológico'. Nossa! Era o meu sonho de consumo ir para o zoológico, aliás, da família inteira. Eu fui para escola e recebi a nota de matemática; tinha certeza que não tinha ido bem nessa prova, eu não queria recebê-la, só na segunda feira, mas a professora me deu a prova na sexta feira e tirei C. Lá era conceito A, B,C, D e E.

O C era regular você estava azul, mas era regular e minha mãe não admitia em hipótese nenhuma C. Ela queria B ou A nas matérias que eu tinha mais dificuldade B. Nas outras que eu tinha facilidade só A. Tinha que me espelhar nas minhas irmãs, que estudavam demais. Eu era menino querendo brincar e tal. E lembro que quando cheguei em casa com a prova, eu escondi. Mas eu tinha por obrigação falar a verdade, você não podia mentir para os pais.

Pensei assim, meu Deus o que vou fazer agora com essa nota feia. Cheguei assim meio macambuzo e minha mãe olhou e perguntou 'mas o que aconteceu? Aconteceu alguma coisa na escola?' Eu disse: 'não mãe, não aconteceu nada não, nós vamos para o zoológico'. E meus irmãos estavam todos eufóricos, nós vamos para o zoológico. Fui para o zoológico. Quando cheguei lá menina, você já foi para o zoológico? Então, o zoológico de São Paulo é assim tem um portão imenso, a entrada imensa, você entra tem um lago imenso a sua direita, do lado esquerdo tem umas jaulas menores e lá em frente assim tem a jaula do elefante. E aqui à direita ficam os pássaros, num imenso lago. Na hora que cheguei e entrei, que vi aquele mundo, o elefante dobrou a tromba, a tromba formou um C, certinho. Aí eu olhei, o primeiro momento foi de alegria, mas depois olhei e falei assim 'ah o C que tirei', a consciência estava pesada, falei vou desviar a atenção, vou olhar para o lado. No lago tinha patos, garças e toda vez que a garça mexia o pescoço ela formava um C imenso e aquele C ficou na minha cabeça o dia inteiro. Fui passeando naquele parque meio triste, meio alegre e a minha mãe perguntando, o que você tem? E eu, 'não mãe estou bem, estou bem'.

Quando a gente chegou em casa, tinha até um programa que não me lembro

o nome, mas a família ia dormir todo mundo gritava assim: 'boa noite fulano de tal, boa noite'! Lá em casa todo mundo pedia a benção e falava dorme com Deus mãe e esperava ela responder, dorme com Deus pais, dorme com Deus Vilma, dorme com Deus Fátima, dorme com Deus Joel e era assim, nós éramos seis e a gente tinha que ir dormir uns 20 minutos antes. Você tinha que responder de todos os outros e dos pais também.

Fui dormir, pedi a benção, quando demorou um tempinho, eu bati na porta do quarto da minha mãe, pedi para ela abrir a porta, pedi para entrar e ela perguntou: 'o que foi? O que você tem?' Eu disse: preciso falar um negócio para senhora (Neste momento do relato, a emoção aflorou). Eu falei: 'oh mãe eu tirei C na prova de matemática'. Ela olhou para mim e viu a angústia. Ela falou assim: 'oh você devia ter me contado antes'. Eu falei: 'ah mãe, fiquei com medo de contar e você não deixar eu ir passear no zoológico'. 'Não, você ia, mas eu ia fazer você estudar, como você vai estudar agora para você recuperar esse C. Agora você pode voltar e dormir'. Então eu dormi tranqüilo.

Então fui para o ensino secundário. Quando fui para o ensino secundário fui para uma outra escola chamada Alberto Conte. [...] Alberto Conte era uma referência na região, E era uma escola pública muito forte. Sai de uma escola pública que eu era um aluno bom, mas quando fui entrar no Alberto Conte tive que fazer um vestibulinho e não consegui passar. Eu passei foi na repescagem. Mesmo aquilo para mim foi uma vitória, mas eu não tinha condição nenhuma mesmo. Em escola pública a gente fica fazendo uma comparação do sistema de ensino daquela época e de outro, lá tinha muitas coisas positivas, mas muitas coisas que me marcaram negativamente.

Eu só sei que consegui entrar e era no período da tarde. E com 15 anos então, a idéia em casa era assim, quando fizer 15 anos você vai trabalhar. E você vai ajudar em casa. Só que, como consegui entrar no Alberto Conte e era à tarde, não tinha um outro horário, tive o privilégio de estudar sem trabalhar. Só que se eu conseguia passar raspando em Matemática no ensino fundamental, ali eu quebrei a cara. Porque Química, Física e Matemática eu não tinha base nenhuma. Nas outras áreas eu ainda conseguia correr atrás, porque era muito mais puxado [...]. Só que fiz uma coisa que também serve para gente estar crescendo, não tive coragem de dizer para minha mãe que estava indo mal e como estava com 15 anos, ela largou mais de mão, deixou correr mais frouxo e comecei a omitir.

Eu recebia as notas e tem uma coisa complicada que era assim, as notas de Química e Matemática eu só tirava nota 'E', era prova em branco, não tinha como. Eu deveria ter procurado apoio em casa, ter conversado com minha mãe, talvez, mas eu tinha receio e comecei a não falar, deixei a coisa correr frouxa. Eu lembro que a professora entregava a prova assim, parece que ela tinha prazer. Isso que acho complicado em alguns professores, às vezes eu nem sei se faço isso também. A gente fala até dos outros, mas acaba cometendo alguns erros que foram feitos com a gente. Ela tinha prazer de usar o conteúdo dela para falar 'está vendo só eu tenho conhecimento, você não tem conhecimento nenhum, então você não serve e a última nota vai, adivinha para quem'. A última prova, ela vinha na seqüência A, B, C... e eu já sabia que era eu que ia receber a prova lá e ia tirar 'E'. Eu fui escondendo, escondendo até um dia que minha mãe descobriu. E quando ela descobriu que eu estava quase sendo reprovado, ela ficou desesperada. Porque eu falo com os meninos, quando você é pobre, você não tem muito direito de errar, porque você não tem muita oportunidade não. Se aparece uma oportunidade e você não souber pegar aquilo ali, talvez a segunda chance não apareça.

É o contrário de quem tem uma condição financeira melhor. Porque de repente você erra ali, oh teu pai e tua mãe te põe num reforço ou corre atrás e você consegue recuperar. Eu falo com os meninos assim, se você perder a oportunidade é rezar para que você tenha outra, mas a gente não pode ficar vacilando não. E quando falei aquilo para minha mãe, ela ficou muito chateada, porque primeiro ela falou assim 'Poxa você já está com 15 anos, porque você está escondendo isso de mim?'. Eu falei: 'ah mãe talvez seja coisa lá da 1ª série e tal que já aconteceu outras vezes, mas que nunca foi tão grave como esta situação agora e o fato de eu não estar trabalhando". Ela chegou e falou "e agora o que a gente vai fazer'. Eu falei: 'mãe, se eu permanecer lá vou ser reprovado, não tem como. A situação estava muito crítica'. Mas falei:' também não quero ser reprovado'. Eu mudei para uma outra escola.

E nessa outra escola comecei a ir e arrumei um emprego, então comecei a dividir o período da manhã trabalhando e ajudando em casa e o período da noite estudando. Só que aquilo tinha mais a minha cara, primeiro porque a realidade ali era mais fraca, sei lá o que vou dizer. Porque a outra era no período da tarde era quase período integral, eu rachava mesmo. [...] Mas fui para essa outra escola e arrumei um emprego, só que aí teve um fato importante ao contrário dos outros períodos da minha vida, peguei gosto pelo estudo e vi o estudo como uma coisa prazerosa, acho que eu estava mais maduro, trabalhava, tinha minha responsabilidade [...]. E também acabei me libertando mais, aprontava também na escola, que era gostoso, às vezes pulava o muro da escola para ir embora, o muro era pequeno.

Mas sabia sim, que queria ser professor. Sempre deixei isso muito claro. Meu pai queria que eu fosse engenheiro. E minha mãe falava: 'ah esse menino está falando que quer ser professor, mas quando ele crescer vai ser outra pessoa, vai ser gente na vida e não vai ser professor não, vai ser qualquer outra coisa. Dá um tempo, depois essa idéia sai da cabeça dele'.

Dos professores que tive um que marcou a minha vida, foi justamente na oitava série. Um japonês de nome Kazu. Ele foi meu professor de Geografia e eu não sei por que me recordo dele, das mãos, ele tinha uns dedos finos e ele era assim meio delicado de lidar com a gente, mas quando ele apareceu... Ah teve um professor também de Educação Física muito bom. Mas de conteúdo voltado para minha área foi o Kazu.

E esse professor, ele chegou já mostrando um serviço diferente, falava de sexualidade com os alunos, fez um trabalho interessante, porque Imbu das Artes era um município da grande São Paulo muito próximo, então me recordo que uma vez nós fomos fazer um trabalho que era para envolver a questão política, Geografia e ele desmistificou vereadores que tinham lá e ele começou a falar o que o vereador tinha que fazer pelo município. Eu lembro que a gente foi numa reunião e ele colocou para gente o que a gente deveria fazer ao conversar com o vereador, as perguntas que nós deveríamos fazer e achei isso interessante, porque se dependesse da gente, nós só estaríamos ali para ouvir e a gente começou a aprender que a gente tem que cobrar. [...]

E foi nessa época também que conheci minha primeira namorada, acho que eu já estava já com quase 18 anos. E Débora mudou a minha vida. [...] mudou, enquanto estudante, porque ela também pegava no meu pé para que a gente estudasse um pouco mais, para que eu levasse um pouco mais a sério. Mudou também porque, enquanto mulher, ela me separou de um grupo e é tão complicado quando você se relaciona com mulher. [...] Eu lembro que uma vez ela chegou para

mim e me perguntou assim: 'o que você vai fazer quando a gente terminar o 3º ano?' Eu olhei assim para ela e disse 'Débora eu vou ser professor'. Eu senti lá no fundo uma certa decepção por parte dela, porque ela respondeu assim para mim: 'eu vou fazer Direito, meu pai é advogado e vou ser advogada também'.

Nessa fase da minha vida também, uma coisa interessante é que eu tinha muita clareza, que era uma fase diferente, então deixei de ser menino e passei a ser adolescente e de adolescente comecei a virar homem, mas cada fase superando com muita tranqüilidade, sem muito transtorno e foi justamente essa tranqüilidade que me fazia olhar para trás e não ficar com mágoa. Aquela era uma fase que estava me descobrindo enquanto homem, enquanto adolescente, enquanto um cara que queria viajar, que queria conhecer praia [...].

Sempre me apaixonei demais. [...] sempre fui muito idealista. Aliás, muito idealista, sonhador. Hoje estou tentando por um pouco mais o pé no chão, mas sempre acreditei que poderia mudar as coisas no mundo ou via religião, ou via escola, ou via relação de amizade, foi sempre uma coisa muito intensa. Minha família é católica. Inclusive um fato interessante, porque a Débora era evangélica e isso foi positivo também, porque em um ano virei evangélico e virei estudante de Direito [...].

Achava muito bonita a relação das pessoas em estar chamando um ao outro de "irmão", mas o fato de eu estar namorando com a filha do pastor isso me dava um certo status,[...] eu nunca liguei para negócio de status coisa nenhuma, nunca me importei com isso [...]. Mas o fato de eu estar junto com eles em todas as missões que faziam acabou me mostrando o lado humano deles. Sem querer julgar, mas eu tinha uma imagem totalmente diferente, criei uma imagem de religião e achei que ali o fato de você ter sido batizado você não estaria mais pecando, sei lá, viajei na maionese. E ao mesmo tempo que pensava isso, tinha um relacionamento com ela, era um relacionamento de adolescente, de namorado [...].Era totalmente diferente de hoje, hoje é muito mais liberal, mas a gente sentia atração pelo outro. [...] Mas o que importa para mim é que mesmo com toda aquela pressão da religião, dos valores, talvez ela possa falar melhor do que eu, acho que dentro da medida do possível sempre procurei respeitá-la e sai do nosso relacionamento com a cabeça erguida [...].

Então esses valores foram importantes na minha formação. E esses valores vieram tão somente da minha mãe. Porque a minha mãe sempre colocou uma coisa muito clara para mim, deu mais certo comigo do que com meu irmão. Que era para eu tratar as meninas como se tratasse as minhas irmãs. Tudo que fosse fazer com as filhas ou então com outras meninas, eu teria que pensar primeiro como seria com as minhas irmãs, como eu gostaria que fizessem com elas. Então esses valores, até hoje tenho e não foi só isso, acho que é uma coisa minha mesmo.

Comecei a fazer Direito junto com a Débora. Eu lembro que apareceu lá o pessoal do Anglo Vestibular, no final do ano, e fizeram um sorteio de bolsas de estudos para o pessoal do 3º ano. Por incrível que pareça nem sei como que foi, consegui uma bolsa de estudos. Eu e a Débora. E na hora "H" que a gente estava ali para ver que área que ia estudar, eu preenchi lá na folha Direito. [...]

Nós estudamos durante um ano. E durante um ano fiz Direito, foi uma experiência fantástica, só que meu relacionamento com a Débora terminou. Quando terminou o relacionamento com ela, terminou o Direito, terminou minha vida religiosa, terminou tudo. E cheguei em casa, não tranquei a matricula na faculdade poderia ter feito isso.[...] E a Débora pelo que fiquei sabendo conseguiu realizar o sonho dela. Trabalha com o pai, tem a vida financeira dela bem resolvida e tal. Mas

o meu sonho era outro, então era como se desviasse momentaneamente do meu caminho, para que meu caminho me levasse novamente para a educação.

Cheguei em casa e falei: 'mãe parei, não vou mais para a faculdade. Eu vou fazer Estudos Sociais, eu vou ser professor'. Houve uma certa decepção por parte da minha mãe, porque ela queria que eu fosse advogado. Mesmo que não ficasse com a Débora, mas queria que eu ganhasse dinheiro, sei lá. E ela queria que eu ganhasse dinheiro para sustentá-la também. Talvez essa seja uma das frustrações da minha mãe. [...]

[...] eu voltei a fazer o cursinho, a estudar novamente aquelas disciplinas que fiquei um ano sem ter, para poder fazer Estudos Sociais. Tenho convicção disso, se tivesse me esforçado um pouco mais poderia ter feito numa Universidade Federal, uma universidade pública, mas eu só queria entrar na faculdade. [...] passei em três faculdades particulares, entrei inclusive em uma que era perto lá de casa, nesse momento eu trabalhava no departamento de compras. [...].

Comecei a estudar. Estudava e continuava trabalhando nas coisas que sempre fiz. E quando entrei na faculdade comecei a ter uma noção mais clara das questões políticas. E essas questões mais claras da política, eu entrei assim, extremamente apaixonado. [...].

Eu na realidade quando passei para fazer o vestibular não fiz para Geografia, fiz para História. [...]. Eu escolhi uma e falei vou fazer nessa aqui. [...] cheguei, sentei na sala e um monte de alunos. O professor começou a apresentar assim, aquela primeira conversa, o aluno falou 'eu sou fulano de tal e vou fazer Geografia por causa disso, disso e disso'. Eu pensei assim vai ver que é Estudos Sociais, primeiro ano as duas disciplinas, depois você vai e escolhe. O segundo a mesma coisa, Geografia, terceiro Geografia, quarto Geografia, quinto aí eu falei 'pô todo mundo fazendo Geografia'. Quando chegou em mim falei: 'meu nome é João e eu vou fazer História' [...] Então ele falou assim, 'mas espera aí como assim História'. Eu falei: 'aqui não é o curso de História?' 'Não garoto, não avisaram para você, o curso de História passou para o turno da manhã e o curso de Geografia ficou no noturno'. 'Falei quem quer fazer Geografia [...], quero fazer é História'. Como eu tinha passado na outra faculdade de Estudos Sociais, corri e quando cheguei lá falei 'putes grila, tem uma vaga para mim?'. Olharam minha classificação e me arrumaram. Eu entrei para fazer Estudos Sociais os dois primeiros anos. [...]. E foi aí que conheci o Glauco. Ele foi me mostrando a potencialidade da Geografia. Glauco é o nome do homem, ele foi meu professor de faculdade e foi a referência que tive.

Eu trabalhava numa fábrica no departamento de compras e lá tinha uma escola, eu passava pelo parque e via aqueles meninos brincando na hora do recreio e falava: 'um dia vou dar aula. Um dia vou ser professor'. E comecei até sem querer a questionar mais e você sabe que questionar em firma é meio complicado. Hoje não sei se melhorou, mas naquela época era complicadíssimo. Tudo que me mandavam fazer, eu fazia. Eu comecei a questionar, questionar daqui, questionar dali, aprontei muito também [...]. E como comecei a questionar muito dentro da fábrica, eles me mandaram embora. E quando eles me mandaram embora, eu já estava quase terminando o primeiro ano da faculdade.

Naquela época, lá em São Paulo, o quadro de professores era muito deficitário, principalmente para área de Geografia, de Estudos Sociais, porque naquela época as turmas começavam grandes e terminavam muito pequenas, muitas pessoas desistiam, não queriam enfrentar uma periferia, porque era barra pesada e tal, o salário era complicado.

Mas para mim que estava saindo de uma firma, estava fazendo o que queria,

aquela grana lá era... nossa ... dava para deitar e rolar e não deu outra. Quando terminei o primeiro ano fui despedido e comecei a dar aula. Fui para faculdade, só que graças a Deus tive a coerência de pegar um ensino fundamental. Pedi a cartinha lá na faculdade, eles falaram assim você quer dar aula para quê. Eu disse: 'não vou dar aula para o ensino médio. Não tenho condições de dar aula para o ensino médio não. Eu acho que dou conta de dar aula para o ensino fundamental'. Eles bateram uma cartinha lá e fui trabalhar na primeira escola.

Escola David Veiga, lembro a primeira vez que entrei na sala de aula. Aquela sala lotada. Moleque. Tudo aqueles moleques pequenos assim (posição de mão na cintura). Eles olharam para mim. Eu novinho. Eles falaram assim é o professor João, vai começar hoje. Eu olhei e comecei a tremer minhas pernas, pensei meu Deus do céu. Eu olhei para eles e disse assim 'mas eles não sabem que eu não sei, para eles sou professor, então se sou professor e eles não sabem que eu não sei, então eu vou falar que sou professor, meu nome é assim, assim'. Ali venci e eu sabia se naquele primeiro dia desse um vacilo não ia ser nunca mais professor. Então aquela foi minha primeira experiência em sala de aula, acho que consegui tirar de letra. E dali, consegui fazer uma coisa diferente, consegui ficar mais empolgado ainda [...].

E na minha época era diferente, os professores que chegavam eles chegavam cheios de energia. Porque eles iam trocando idéias na faculdade, quando chegavam pegavam os professores que estavam a mais tempo. E tinha que ser assim, os mais novos vinham para incendiar e os mais velhos para por água, para poder amansar e chegar num bom termo. E a gente tinha altas brigas na escola. Aqueles professores que naquela época eu chamava de reacionários e tal. E eu vinha cheio de idéias, queria revolucionar o mundo. E essa professora Ivanilda chegou, lembro que a gente estava numa reunião e iam decidir quem ia ser o representante do sindicato dentro da escola. E ser representante de sindicato dentro da escola era comprar confusão, porque naquela época era diferente, você tinha um engajamento e tal.

E lá era assim, a ALDEMO que era do lado dos diretores, a POS que era dos professores e os funcionários num outro sindicato. Então, a coisa caminhava totalmente separada. Então, quando a diretora queria discutir a questão salarial, ela não se misturava com os professores. [...] E aí essa Ivanilda que trabalhava na secretaria de saúde, era funcionária federal e do estado, ela conhecia muito, então lembro que a gente estava numa sala, ela falou assim: 'vamos ver quem vai ser o representante dos professores', ninguém queria, porque era serviço para você fazer praticamente de graça. Eu lembro que a Ivanilda falou assim 'oh não precisa nem votar não, o João vai ser o nosso representante. O João está chegando agora, ele vai ser nosso representante'. Eu disse como que é isso? E todo mundo aplaudiu porque ninguém queria saber. E eu estava até querendo ser também. Eu já tinha até uma proposta, e queria falar a minha proposta e tal. E ninguém nem quis saber.

Eu olhei para ela e disse assim: 'poxa Ivanilda, como é que é isso, você de repente põe meu nome para ser e você nem sabe [...]' Ela disse assim: 'olha, o sindicato tenho certeza que vai ser uma escola para você. Você vai aprender muito atuando no sindicato dos professores'. Eu disse assim 'você tem certeza?' Ela disse: 'vai por mim que vai ver como vai ser bom para você'. Então, beleza.

Eu comecei a fazer parte do sindicato. Nisso que comecei a fazer parte do sindicato [...]. Eu comecei a me envolver mais com o movimento estudantil. Comecei a ter mais consciência das questões políticas. E lá dentro da universidade comecei a perceber como ela reproduzia a sociedade do jeitinho que era lá fora.

A piãozada ia fazer Estudos Sociais, já a classe média e os frustrados iam

fazer odonto, os que eram elite iam fazer Medicina. E a gente não se misturava não é. Se tinha um bar você via, o bar da burguesia, o bar dos proletários e aquilo era intenso [...].

E eu repassava isso para os meus alunos. Eu, revolucionário, dentro da faculdade, chegava dentro da escola o bicho pegava, não é. Era cada briga, greve e sempre fui na frente. Muito apaixonado pela coisa. É sempre isso que eu comento com as pessoas, ainda hoje acredito que Deus tem me abençoado de maneira assim, mais até do que mereço.

Às vezes olho assim, dou cada pisada na bola [...]. Mas o senhor tem ali me acompanhado e tal. Acho assim 'Deus sabe o que vai dentro das pessoas' e até às vezes você não precisa ir lá à igreja, mas ele sabe. Ele sabe às vezes se brigo com os alunos, pego no pé, brigo mesmo, chego até ser duro com o aluno. Mas no fundo do meu coração eu sei, porque ali representa um minutinho que estava lá atrás e que o professor às vezes tem que chamar a atenção [...] você tem que mostrar o caminho, não é. Você tem que falar 'oh, eu acho que o caminho [...] você vai por aqui'. Porque se você não tiver essa orientação, se o professor não der uma orientação dessa, que caminho que esses meninos vão ter? Não é. Em minha opinião é passar a carroça na frente dos bois.

E para mim não interessa se é de quinta série ou um ensino superior, o que tiver para fazer eu faço, o que tiver para falar eu falo, a atitude que tiver para tomar eu tomo, desculpo e tal, negocio o que dá para negociar, mas não alivio. Naquela coisa que de repente acho que tem que estar norteando o meu caminho e o deles, e isso aí foi se formando.

Então aquela questão da família, de obedecer a família aquilo foi um alicerce muito importante na minha vida, aquilo sempre me dá uma sustentação muito grande. Eu passava isso para dentro da sala de aula e você passa às vezes até inconscientemente. Porque só o fato de você falar de mãe, de pai isso eles já vão observando e tal e eles vão se identificando.

Eu lembro que estava numa sala, era uma sétima série e essas coisas que acontecem comigo, eu não sei dizer sabe, acho que é dom, não sei da onde acontece. São coisas que você olha e põe a mão e diz 'meu Deus do céu o que eu fui fazer', mas no final das contas as coisas acabam se acertando. Eu estava numa sala de aula, sétima série e um monte de gente, eu dando a minha aula e os meninos lá conversando e aquilo foi inflamando, foi inflamando, cheguei para o menino e falei assim: 'o menino fulano de tal deixa eu te perguntar um negócio' e ele lá com a malandragem dele. Eu vi que aquela malandragem dele, se não tomasse cuidado ia descambar para uma coisa ruim mesmo. Porque periferia tem muito disso. Hora está aqui, depois para desviar e desandar, é daqui para ali. E ele sempre foi um menino bom e vi que ele estava descambando. Eu olhei para ele e disse 'oh fulano de tal, você tem pêlo no rosto', menino de sétima série, adolescente, ele falou 'tenho', 'você tem pêlo debaixo do braço', isso na sala de aula, hoje acho que não faria, talvez pela emoção até faria. Eu olhei: 'você tem pêlo debaixo do braço', 'tenho'. Eu não vou dizer para você onde perguntei se ele tinha pêlo no resto do corpo, mas eu perguntei. Entendeu. Na hora, ele era branco, ficou vermelho da cor da Barsa (apontou para a capa da enciclopédia). E na hora que ele falou tenho, eu disse: 'mas só isso, só esse pêlo que você tem no seu corpo não garante você ser homem, porque o que você está fazendo comigo aqui, fazendo dentro da sala de aula, não é atitude de homem'. 'Então eu vou dar um segundo para você, parar de fazer o que está fazendo, tomar vergonha na cara e prestar atenção no que estou falando'.

A classe fez uuuhhh. Mas ao mesmo tempo olhei e falei meu Deus e esse menino como é que vai ficar daqui para frente, não é. Porque peguei realmente pesado, mexi com a sexualidade dele, expus esse menino diante da turma e tal. Falei:' putes grilo agora foi' [...].

Eu falei assim esse menino está caminhando para um lado esquisito da coisa aqui e se não der um toque para ele. Ele chegou para mim no final, bateu de frente comigo, olhou assim, eu olhei, demorei e pensei não vou dar o braço a torcer. Naquela época a gente tinha a mulher que cuidava da disciplina, mas era muito diferente de hoje, ela não conversava. Um dia cheguei para ele e disse oh, dentro da sala de aula como faço até hoje, 'oh peguei pesado com você, desculpa. Tem certas coisas que eu não deveria ter falado, mas tem outras que falei e não mudo a minha opinião'. Então vamos, antes dele começar a se defender e voltar tudo de novo, que eu não queria perder meu ponto, porque eu era muito dono da razão. Eu pedi desculpa, mas também não abri muito espaço para que ele virasse aquilo contra mim.

Eu sempre misturo muito as coisas que acontece na minha vida com a deles, jogo isso para dentro da sala de aula. Para que a gente possa ter uma referência. Porque professor para mim, eu não me considero um professor, acho que sou um educador, é diferente para mim.

Professor seria se eu chegasse e fizesse minha parte burocrática, desse a aula de História ou Geografia, passasse o conteúdo e morreu o assunto. Mas não, acho que independente disso sempre tive para mim que professor tem que ser uma coisa diferente. Professor para mim tem que ser igual Cazu, uma pessoa que está lá atrás, que hoje eu com quarenta anos, falo e lembro do Cazu. [...] É isso que passo para os meus alunos, pode ser daqui a cinco, seis ou sete anos eles vão dizer "Oh quando estudei conheci um professor, ele era chato, ele era alegre, ele é assim é acolá, ele era o João, não é". Então é isso que me faz assim trabalhar e lidar com esses alunos [...].

E outra questão também que é importante estar frisando é que se você entra para área da educação e você acha que vai ser aquela profissional que vai só jogar seu conteúdo, você pode tirar seu cavalo da chuva também, porque você está lidando com gente. Está lidando com adolescente, com menino na sua formação. E a sua experiência, a sua bagagem faz parte.

Eu vejo professor falar assim, que não tem que preocupar porque fulano de tal está sem família. Não, você não vai ser a palmatória do mundo, mas você tem que levar isso em consideração. Agora quando você era aluno você queria ser tratado de um jeito. Agora que você é professor, você quer que seja totalmente diferente.

Uma professora uma vez chegou assim para mim e perguntou e você aí. Eu falei: quero ser professor de Geografia e tenho a esperança de com o meu trabalho melhorar alguma coisa na educação e um dia vou embora daqui de São Paulo, vou para o interior. Só que pensei naquela época que iria para o interior de São Paulo. A vida me trouxe para cá. Mas eu já sabia, não sei como, mas tinha uma idéia que sairia de lá. E essa professora errou, ela errou redondamente. Porque ela olhou para mim e disse assim: 'olha isso aí é empolgação de aluno que está entrando no curso, quero dizer para você que lamento, porque quando você entrar na área da educação, você vai tomar tanta coisa, que depois você não vai ter mais esse brilho'. Ela errou porque se ela estivesse aqui hoje, porque ela infelizmente morreu com problema de câncer, não demorou. Eu diria para ela 'olha tomei tanta porrada na vida, mas continuo do mesmo jeito. Quer dizer acho que até melhor, porque estou

mais maduro, mais light'. Porque na minha vida acho que Deus sempre vai me dando duas oportunidades a parte espiritual lembra, talvez eu tenha esquecido. Porque essa formação do professor, porque quando entrei na universidade chutei tudo, essa questão de religião, achava que Marx respondia todas as coisas. Espiritualmente tomei um tombo, voltei e equilibrei.

Agora estou mais centrado, sabe. Algumas coisas que me pedem do estado não brigo mais, porque acho que é assim. É dentro daquelas quatro paredes com os meus alunos. Com a direção da escola, com a coordenação dentro do que posso fazer. Agora tenho que sair dali e o aluno tem que passar aqui na rua e ao me encontrar falar assim 'você deu aula para mim'. Agora se ele vai saber ou não é a vida. A vida tem tanta coisa aqui. De repente ele caminha para um lado diferente. Eu não tenho mais que ficar, ser essa palmatória do mundo.

Outra questão importante também ter conteúdo, porque na minha época eu estava mais engajado na questão política. Você tem que ter conteúdo. [...] E a educação nos moldes que está aí vai continuar colocando a divisão de classes mesmo. Não adianta do jeito que está aí, é competição, a gente faz isso. É absurdo, você continua, você reproduz isso. A educação melhora. A educação não melhora não. Então a educação do jeito que está colocando aí, a gente reproduz mesmo, é para estar competindo. Não existe esse esquema de que a educação vai revolucionar o país.

Quando cheguei aqui em Minas, cheguei em 1997. E a história de Minas foi fantástica, primeiro porque fiquei tão aborrecido com o sistema de educação, porque passei no concurso da prefeitura e fui trabalhar na prefeitura lá em São Paulo. A realidade da prefeitura era uma piada. Era uma piada porque assim, a gente vai discutindo um monte de teorias sobre o sistema de educação, mas tem certas coisas que a gente pegou e jogou no lixo como se não servisse mais. Quando na realidade era só você chegar e se adequar a algumas práticas. E nós fizemos, eu também fiz, de achar que assim 'a isso aqui é tradicional, joga no lixo, vamos começar inovando'. E nisso de inovar a gente acabou metendo os pés pelas mãos, talvez até hoje a gente esteja tentando achar um caminho mais equilibrado [...].

Quando eu cheguei aqui e fui para a designação, professor dando aula para a 5ª série com pós-graduação, falei 'Geografia aqui arrebenta', o cara com pós-graduação dando aula de Geografia. E eu lá só com meu curso superior. Eu falei: vou fazer também. Eu tenho que fazer porque sou novo aqui, assim não vou ter chance. Fui fazer minha pós-graduação. [...]

Pelo menos na teoria, os professores de Geografia tinham uma formação além do que eu esperava encontrar. Mas você pode ter um curso de mestrado, pode ter tudo. Mas quero ver você ali dentro daquelas quatro paredes, você resolver a coisa. Você pode fazer o que quiser. Diploma tinha e tem muitos aí que tem. E tem muitos aí que estão ganhando muito para fazer não sei o que aí dentro. Só que você... eu não sei nem se é ético, se é falta de ética ou não, mas você sabe, você olha, pô esse cara aí, está ocupando espaço. [..] De repente você tem uma falta de opção e as pessoas vão ocupando essa área da educação, então vão encaixando aí sabe. Vão pegando aqui, porque eu trabalho para o estado, o estado pode ser pouco, mas tenho o estado ainda para estar recebendo meu décimo terceiro ou meu pingado no final do ano, no final de cada mês. Tem muito disso. [...]

Olha o que me salvou foi o concurso. Passei naquele de 2002. Porque era assim, quando cheguei consegui um cargo. Depois foi substituições. Disseram assim quanto mais tempo você tem, só que meu tempo de São Paulo não servia para cá. Para o concurso serviu, mas para designação não. Eu pensei assim quanto mais

tempo ficar aqui, e olha que loucura, chutei tudo em São Paulo. Eu respondi a um processo de abandono de cargo".

5.1.2.1 - O olhar da pesquisadora

No caleidoscópio das imagens oferecidas por esta narrativa, surge a visão do sofrimento humano que sente fome de identificações firmes para construir sua individualidade sobre bases seguras. A atividade do genitor do mesmo sexo não lhe foi apresentada como valorosa, nem mesmo a atividade do outro genitor.

Foi-lhe indicado o caminho da instituição escolar como o mais promissor para a realização de seu ser social. A educação escolar, como mecanismo de mudança da condição social, foi o empenho maior da família desse professor, valor desenvolvido pela forte presença da mãe que assumiu a responsabilidade pela educação dos filhos.

No lar não havia força educativa que fosse sentida como valorosa, e lá não havia espaço de brincar e de desenvolver a criatividade. O espaço estimulado era de recolhimento e estudo sem que os saberes do ensino estivessem disponíveis, ou que houvesse um mestre que gerisse este objetivo na relação doméstica. A exigência por resultados positivos na educação formal era uma cobrança quase insuportável no ambiente familiar e a verdade exercida, como valor nesta família, restringia a realidade individual ao valor social do estudo como garantia de ascensão social.

Movidos pela necessidade de interação com o ambiente familiar e com outros contextos, deparamo-nos com situações onde conflitos podem emergir. O ser humano tem a capacidade de suportar determinado nível de frustração diante dos conflitos. No entanto, uma educação moral rígida na infância acabou gerando o medo da reprovação em João. O sentimento de culpa se instalou em seu ser quando ele não conseguia corresponder às exigências dos adultos. Ele se sentia inseguro e com medo de ser censurado e reprovado. Essa situação vivenciada por João trazia-lhe enorme sofrimento interior e ele encontrava algum alívio no diálogo com sua mãe. Essa experiência emocional foi estruturando sua consciência moral.

Ele repetiu, em diversas etapas de sua vida, o conflito gerado no processo de diferenciação de seu eu no contexto familiar, aceitando em diferentes momentos a escolha de outro como caminho a seguir: ser evangélico, ser advogado, ser representante, ser revolucionário, etc. Observa-se ainda que identificações eram feitas através do modelo feminino e o que era recebido do mundo paterno dificilmente era considerado (por exemplo, ser engenheiro).

Alimentando a idéia de alcance de status ao se cursar certas escolas secundárias, a família de João buscou uma escola mais tradicional para ele. Um pensamento pautado na aprendizagem humana influenciada pelo ambiente, bem como a escolha social de difundir no ensino ideologia militar marcaram o ensino na época em que João fazia sua jornada escolar. O ajustamento dos filhos de famílias de menor renda nem sempre era satisfatório nessas instituições.

Percebe-se na narrativa de João a dificuldade de se freqüentar instituições de ensino naquele período. A situação obrigava os alunos a se adaptarem a um ensino autoritário, reprodutivista, ou a evadirem dele. Aliado a isso, estava a característica dos recursos internos utilizados por João para lidar com a diferença entre suas necessidades individuais e a expectativa externa. Esses mecanismos não favoreceram a inserção dele a esta realidade, mas num determinado momento a questão pôde ser tratada com a mãe e ter uma solução. João experimenta o sentimento de culpa por não corresponder às normas e ao código de valores de sua mãe. Entretanto, a mudança para um ambiente escolar menos rígido trouxe outra motivação para seus estudos. No novo espaço, houve possibilidade de ousar e, assim, experimentar a transgressão de normas.

No ensino secundário, João experimenta relações afetivas com professores, dentre os quais ele cita o de Geografia e o de Educação Física. Esses professores, entre outras coisas, conseguiram fortalecê-lo, desenvolviam temas de seu interesse e mais próximos de sua realidade. Neste momento, houve condições de amadurecimento do si-mesmo. Esse amadurecimento gerou condições de maior persistência sobre a escolha pessoal de ser professor, o que viria a tomar força posteriormente.

Estudante no período noturno e trabalhador durante o dia, João ingressa no ensino médio. Nesse período começa a vivenciar relações amorosas e surgem novas possibilidades de inserção social diferentes das construídas no meio familiar.

Uma bolsa de estudos favorece o ingresso de João na faculdade. A escolha do curso de direito pautou-se pelas identificações estabelecidas na relação amorosa.

Com o rompimento do namoro, João cancela todos os compromissos assumidos com a formação acadêmica e, então, sua opção por ser professor começa a ser exercida. A definição inicial de ser professor de História foi alterada para professor de Geografia por ofertas e demandas ao longo do percurso. A primeira experiência docente é assumida durante a formação acadêmica. A demissão da fábrica em que trabalhava, a falta de professores(as) de Geografia em São Paulo e, também, a necessidade de trabalho, o levaram a ingressar na carreira de professor de Geografia, antes mesmo de concluir o ensino superior.

É possível perceber na formação do professor João a influência da corrente de pensamento geográfico marxista: *"Porque essa formação do professor... entrei na faculdade e chutei tudo, essa questão de religião, achava que Marx respondia todas as coisas"*. Uma identificação encontrada pelo professor João, nessa linha de formação influencia sua postura de professor em São Paulo, levando-o a participar de vários movimentos por melhorias das condições de trabalho.

Os valores familiares por ele internalizados se refletem em fragmentos da narração nos muitos conflitos gerados na relação com os colegas e com os alunos. Inconscientemente, esse professor revive o conflito diante da determinação de valores incorporados no meio familiar e das suas experiências sociais. Agora esses valores transparecem na figura do professor que percebe a fragilidade do aluno e o repreende de forma rígida como opção de educá-lo, ou na figura do homem com posições fortes. A agressão indireta[29] está presente em sua conduta para inibir o aluno. A repetição deste padrão inconsciente faz com que ele experimente novamente o sentimento de culpa e busque mecanismos internos de defesa para recuperar o equilíbrio emocional, lançando mão de justificativas para sua ação.

No espaço de atuação profissional, nossa vida pessoal reflete-se no que construímos como: o profissional. Assim, o professor João tem como representação do ser professor justamente o resultado de interações complexas do seu fazer, que resultou em uma dimensão da palavra "educador". O fazer desse profissional, interagindo agora com a entrega e investimento da formação humana de alunos,

[29] A agressão indireta é uma forma de se descarregar tensões. E uma das formas mais comuns de agressão. (COUTINHO E MOREIRA, 1992, 173).

determinará novos resultados, tanto intelectuais quanto morais. Ele demonstra, ao refletir sobre sua história de vida, que a consciência do si-mesmo e de sua interação no mundo é um processo que continua ocorrendo ao longo do tempo. Assim, a condição humana do ser professor na Bacia Médio do São Francisco é ainda oportunidade de, exercendo papéis sociais em um dado território, polir o diamante do ser que precisa realizar-se.

5.1.3 – Apresentação da narradora

Foi no sertão de Minas, em Pirapora, que nasceu a professora Jasmim em 1955. Seu pai desenvolvia a atividade de lavrador e sua mãe ocupava-se da administração doméstica. Parte de sua infância ela viveu em uma fazenda, e sua família mudou-se para a cidade de Buritizeiro por decisão de seu pai para dar oportunidade de estudo aos filhos. Vive atualmente no centro urbano dessa mesma cidade.

Jasmim

"Nós somos doze irmãos. Assim meu pai teve muitas dificuldades, uma família pobre, com muitos filhos. Ele é lavrador até hoje, está com oitenta e três anos, graças a Deus, lúcido. Dos doze irmãos morreram dois ainda bebês. Alguns anos depois, muitos anos depois que minha mãe faleceu meu pai teve mais um filho, então hoje nós somos onze irmãos vivos.

Meus pais, apesar de serem pessoas humildes, tinham aquele carinho imenso com os filhos e quando minha mãe faleceu ficamos todos pequenos (emocionada). Quando ela faleceu eu estava com dezessete anos. Sou a terceira filha, sendo os dois primeiros homens. Mas eu que assumi tudo (emocionada).

Nós moramos muitos anos na fazenda, tenho poucas recordações. Quando o meu irmão mais velho fez sete anos veio ficar com minha avó. Quando precisou vir o segundo, na época da escola, meu pai preferiu vir. Ele veio e nós viemos, mas continuou trabalhando aqui num sitio que comprou. Um sítio entre essas duas pontes no rio São Francisco e até hoje ele ainda mexe lá.

Eu fiquei tomando conta dos irmãos. Por ser a irmã mais velha das mulheres, então assumi tudo. Meu irmão caçula que tinha um ano e meio, bem novinho. Isso serviu para que a gente ficasse mais unidos [...].

Na medida do possível meus pais faziam de tudo para nos dar a melhor educação. Então foi aquela educação bem rígida, de ensinar a gente a respeitar o outro, respeitar os mais velhos, ter responsabilidade, ter caráter. Meu pai é uma pessoa humilde e nos ensinou [...] se você tem dinheiro você compra, se não tem

meu filho, por favor, não faça dívida.

Da primeira à quarta série eu não tenho boas recordações. No passado as escolas eram até pelos próprios professores, a gente sentia o racismo, era muito aflorado. Então a gente sentia na pele tanto pelos colegas quanto de alguns professores, não eram todos, é claro, mas alguns a gente via.

Quando eu estava fazendo a primeira série primária, teve uma apresentação, eu recebi o papel, era um casamento e eu era a noiva. A minha mãe era costureira então ela fez um vestido muito bonito para mim, aqueles vestidos brancos de primeira comunhão. Nessa apresentação fui com esse vestido, porque eu era noiva. Me lembro que cheguei na janela e uma aluna falou assim "nossa mas aquela negrinha que é a noiva", então isso ficou marcado em mim (emocionada). Então a gente sentia muito isso.

O ensino não sei com detalhes, mas eu achava muito difícil. [...] O ensino era mais decoreba, então você tinha de decorar, isso era terrível, porque nem sempre a gente tem essa facilidade de decorar e isso era cobrado. Hoje não, a gente cobra dos nossos alunos o entender, o aprender e no passado eles cobravam mesmo era decorar. Você tinha que decorar. [...]

Quando eu estudava de primeira à quarta série, apesar dos professores serem rígidos, cobrarem, tinha alguns que eram carinhosos com os alunos. Eu me lembro da professora da primeira série, dona Isabel, a gente chamava ela de Belinha, muito bonita, tinha as unhas grandes e bem feitas. Ela era a minha deusa, tinha verdadeira adoração por ela. É claro que é errado, mas eu tinha, achava ela lindíssima e nessa época eu já pensava assim, quando crescer quero ser professora por causa dela.

Voltando o caso da escola do passado, os professores eram assim muito autoritários e muitas vezes humilhavam muito os alunos. Por exemplo, hoje eu odeio ler, não gosto de ler. Leio, faço a leitura para mim, mas ler para o outro em público eu tenho a maior dificuldade. Eu faço, mas não que eu goste, odeio. Porque no passado uma professora me marcou muito nisso. Na época, lembro que eu lia bem e era elogiada por alguns professores. Certo dia foi na quinta série, eu tinha acabado de ter uma aula de Matemática e no terceiro horário ia ter Matemática de novo, ia ser prova, então, eu estava recordando uma matéria que não tinha entendido bem. Uma professora de Geografia entrou e começou... Pediu uns alunos que fossem fazendo uma leitura do livro e ela explicando a matéria e como eu estava era entretida, preocupada com a prova de Matemática, tentando sanar as dificuldades, ela me chamou a atenção, levei aquele susto. Ela me mandou ler, como eu não estava acompanhando a leitura fiquei totalmente perdida. Depois disso, passei a odiar a leitura, então são coisas, assim, do passado que parece que não é nada, mas que deixa marcas profundas. Justamente com a professora de Geografia, então na época tomei ódio de Geografia e passei a gostar de História, só que quando entrei para a faculdade já foi o contrário. [...]

Então na época que estudei, a professora de Geografia marcou minha vida, essa mesma, a dita cuja. Ela era assim um computador sabe, levava tudo na cabeça, tinha livros e livros na cabeça. Chegava com os livros dela, colocava em cima da mesa, falava, falava, falava e falava tal livro é assim, tal livro é assim, e fazia as comparações de autor para autor, então era como se fosse um computador na cabeça dela, sabia demais, mas a gente não tinha direito de questionar. Se você levantava o dedo para fazer um questionamento, isso gerava briga. A gente já tinha medo porque ela xingava, passava pito, era muito bruta, estúpida. Infelizmente essa professora me marcou muito negativamente.

A professora de Matemática não esqueço, maravilhosa. Heloísa Mendonça

filha da finada Lourdes que foi diretora aqui da escola muitos e muitos anos. Heloísa foi minha professora de Matemática, muito carinhosa e explicava muito bem. Eu sempre tirava nota total, porque quando você gosta da matéria ou da professora, lógico gosta sempre da matéria e isso se torna mais fácil. Eu tinha muita intimidade com Matemática na época, por isso gostava muito dela, foi uma professora que me marcou muito positivamente. Estudei com ela de quinta à oitava. A professora Lourdes ensinou História. Depois fui colega dela na faculdade fazendo Geografia, Estudos Sociais. Ela tinha um carinho muito grande por mim e eu por ela.

A dona Lourdes mãe da Heloísa também foi uma pessoa que marcou muito positivamente. Ela foi diretora da Escola Elisa Teixeira por muitos anos, não tenho certeza quantos anos, mas acredito por mais de vinte anos. Era assim um ser humano maravilhoso, era aquela mãezona. Um fato que me marcou muito foi que estudei na escola Eliza Teixeira, depois vim fazer estágio na sala dessa professora quando fiz o Normal. Ela estava no final de carreira. No ano seguinte, ela mandou me chamar para trabalhar. Então foi uma coisa que ficou marcada positivamente, o carinho que ela tinha pelas pessoas. Por ela ser diretora, esse carinho me fez lembrar de mim porque eu sempre fui uma pessoa humilde e não imaginava nunca ir à minha casa para me convidar para trabalhar com ela. Então foi uma coisa muito boa. Marcou a minha vida.

Quando entrei para a faculdade foi o contrário, você tem uma outra visão quando você vai para a faculdade. Pela História, em si, eu me decepcionei com os fatos do passado, então a gente entende um pouco da História com mais profundidade, a gente se decepciona muito com alguns acontecimentos. Eu já não gostei, passei a não gostar de História e passei a amar Geografia então foi isso aí.

A escolha da Geografia foi antes. No final do ensino médio, eu já comecei a gostar de Geografia, porque a Geografia te dá maiores oportunidades de coisas concretas. A História não, a História você não tem quase nada de concreto, então você fica estudando o passado, só o passado e isso não tem destino. Então por você ter essa oportunidade de estar lidando com o concreto, passei a gostar de Geografia. Eu estudei em Porteirinha, curso emergencial de férias três anos. Pela PUC/Minas.

Teve em Pirapora, mas, na época, que teve em Pirapora era só para professores que já estivessem atuando e eu era professora só de primeira à quarta. Eu não pude [...] Depois veio esse de Porteirinha, eu já estava atuando, porque fiz o curso normal de Estudos Sociais, estava trabalhando na época que teve em Porteirinha graças a Deus passei e entrei para faculdade. Fiz Estudos Sociais. [...] Depois a licenciatura plena fui fazer em Formiga, fiz um ano em Formiga.

Em 1986 comecei a atuar de quinta à oitava, eu não era formada ainda, tinha só Estudos Sociais, isto é o quarto ano do magistério em Estudos Sociais. Eu atuei assim de 1986 até 1988, foi pouco tempo, aí fiz o vestibular, passei. Tive acesso. Eu tenho dois cargos e em todos os dois fui acessada, quando terminei a plena já tive o acesso.

Tinha dois, um cargo de professora primária e como eu tinha o adicional tive o acesso e vim para quinta à oitava. O outro fiz o concurso para professor P3 e passei.

Quando você faz um curso normal, a didática, então é ali que você realmente vai ser professor, vai ser preparado, você vai aprender como tratar o outro, quais os caminhos que tem de traçar, de seguir, para ser um profissional, para falar que é um professor. Esses que pegam carona, eles formam, por exemplo, contabilidade, médico, advogado e vem dar aula, então ele não tem essa formação didática

necessária e fundamental. É visível quando você conversa com um colega que não passou por essa formação, você sente como ele age, o modo dele agir é totalmente diferente daquele que passou por essa formação didática. [...]

Quando eu fiz o normal, aprendi a teoria. Então você faz o estágio, mas é claro não te dá base nenhuma é só mesmo para ter o diploma. Com a vida, o trabalhar, com o passar dos anos, você vai aprendendo é claro. Então é quando a gente começa a trabalhar e vai sentindo na pele a realidade, é ai que você começa a aprender mesmo. Então é o passar dos anos, é claro que é um aprendizado maravilhoso. Então é uma troca de experiências, você ensina e aprende ao mesmo tempo. Isso é maravilhoso.

Tudo que acontece na nossa vida serve de aprendizado. Eu já estou com vinte sete anos de serviço, agora em fevereiro faz vinte e oito e só tenho a agradecer a Deus por tudo, tudo que aconteceu na minha vida. Se alguma coisa aconteceu de ruim não foi por acaso, certamente foi para me dar orientação, para melhorar com certeza e tudo que acontece procuro aproveitar, seja ruim, seja bom, eu avalio e procuro na medida do possível melhorar (emocionada).

A nossa profissão é um sacerdócio, então você precisa realmente gostar, graças a Deus amo a minha profissão. Já tive oportunidade de sair, mas não quero, quero sair quando me aposentar. Escolhi essa profissão porque amo, se fosse para começar, recomeçaria tudo de novo. Teria algumas mudanças, porque quando a gente começa a trabalhar não entende muito bem, então com a vida a gente vai apanhando e vai melhorando a cada dia. Se fosse para recomeçar, recomeçaria de novo com muito carinho e com certeza melhor ainda. Então a gente sente que a cada dia que passa a gente vai melhorando o trabalho, porque é um aprendizado constante.

Olha, falar como professor é difícil, porque nossa profissão é muito árdua e ser professor não é fácil. Você tem que se doar a todo tempo, você não pode ser só professor, você tem que ser professor, ser humano, mãe, amiga, psicóloga, médico. Então hoje me sinto assim professora e tudo isso, porque procuro tratar o meu aluno como gostaria que outro professor, meu colega, tratasse o meu filho. Sempre tive esse pensamento, então trato o meu aluno como gostaria que meus filhos fossem tratados pelo meu colega de profissão. [...]

Agora o professor não está sendo valorizado. Antigamente, as pessoas tinham aquele respeito tremendo pelo professor, agora é muito comum você vê depoimentos de pessoas idosas falarem que antigamente quando vinha uma professora, eles faziam até continência. Uma professora era uma autoridade que tinha total respeito, hoje não, professor é assim, é claro que toda regra tem exceção, alguns alunos sabem valorizar o professor, mas a maioria não sabe, trata o professor como qualquer coisa. Se você fizer uma análise profunda, infelizmente na nossa profissão dá oportunidade de pessoas estarem pegando carona e com isso não tem aquela formação didática, isso atrapalha demais. [...]

A gente sente que tem professor que ganha muito pelo que ele faz, porque não é professor, são os caroneiros não têm consciência do seu trabalho, do seu papel, mas aquele professor que é professor, o salário dele é muito injusto. Ele deveria ser valorizado. O que está precisando também é esse lado, tem que ver também o profissional, porque é como você vai se sentir valorizado, estimulado".

5.1.3.1 - O olhar da pesquisadora

Quando a ausência definitiva da figura materna obriga Jasmim a assumir a administração da casa e o cuidado dos irmãos, já havia nela uma estrutura feminina amadurecida com condições para aquela responsabilidade. Nos valores incorporados pela educação dos pais está a aceitação da condição social e o respeito ao outro. Mas não havia ainda recursos para fortalecê-la no processo de inserção social ao qual a escola daria continuidade. No valor de não estar em dívida com o outro, estava o resultado da transmissão multigeracional[30] da família em relação a preconceito racial sofrido. Como esse conflito familiar não era explícito, coube a Jasmim vivenciá-lo no ambiente escolar, com os recursos internos de submissão, paciência e tolerância adquiridos.

Jasmim sentiu na pele o preconceito racial que, em nenhum momento, foi velado, nem nas relações com professores(as) e nem com os colegas de sala, na escola primária. Situações como essas vivenciadas no cotidiano escolar, fazem parte de um currículo vazio[31] e oculto, e trazem sérias conseqüências para a auto-estima e para a identidade do sujeito.

Jasmim ressalta também sua dificuldade de ajustamento a um sistema de ensino reprodutivista e mecanicista. Sua mãe participava ainda das atividades escolares promovendo na filha a criatividade, pois o fazer de muitas coisas era valorizado e repassado. Num modelo de ensino mecânico e decorativo, provavelmente sua capacidade era reconhecida, como nos exemplos de ser escolhida para o papel de noiva, ou como ser chamada para lecionar. Em sua memória não há registros de ações de mestres que a realçassem, mas sim os comentários pejorativos de sua cor, ou o destaque da professora de Geografia sobre algo que a Jasmim estava fazendo por sua necessidade pessoal e, não, pelo esperado na conduta escolar.

A admiração por uma professora é acompanhada por um sentimento de culpa, já que na professora estava qualidades que ela perfeitamente poderia

---

[30] Termo utilizado por Bowen (1991) para se referir ao processo de transmissão de modelos de funcionamento de sistemas emocionais da família e dos ambientes sociais, que resultam em diferentes níveis de maturidade e imaturidade do ser humano.

[31] Referimo-nos ao currículo vazio para ressaltar conteúdos culturais, aqui no caso a cultura negra, que são silenciados ou estereotipados nas propostas curriculares produzindo efeitos sobre os alunos (SANTOMÉ, 1998).

reproduzir, mas também a aparência física que ela julgava não poder alcançar. Isso nos mostra a metáfora do conflito vivenciado por este ser: ter dentro de si toda uma beleza e sabedoria para compartilhar, ao lado de não possuir uma “cor de pele” mais valorizada socialmente. Foi possível perceber muita emoção nos relatos de Jasmim, pois todo o trajeto de sua experiência não a levou a uma resolução interna deste conflito.

Os conflitos, provenientes da filosofia de ensino, tiveram continuidade no ensino secundário, alimentando assim sentimentos de maior frustração. Dessa forma, a prática de ensino nos estudos posteriores não sofreu alterações. Um saber enciclopédico e de memorização esteve presente no percurso escolar de Jasmim. A ausência de espaço para expressão da liberdade e construção da autonomia intelectual e moral é demarcada na falta de diálogo. Nesta relação de ensino rigorosa e autoritária, Jasmim vem a ter uma experiência que, ainda hoje, dificulta para ela a leitura em voz alta dentro da sala de aula ou mesmo em público. Esse fato também a faz experimentar uma grande rejeição pela disciplina de Geografia. Mas, de alguma forma, a fragilidade de seu posicionamento pessoal frente a uma mulher forte, determinada e certa de sua ação, faz com que ela escolha o ensino de Geografia como especialidade no futuro.

A escolha pelo curso superior de Geografia se deu primeiramente pela descoberta e aprofundamento nos conhecimentos específicos do conteúdo de História, que a decepcionaram devido ao encontro de incongruências. Foi aos poucos percebendo a ciência Geográfica como saber mais concreto e significativo. Não está a nível consciente, mas a concretude do ensino de Geografia confunde-se com a atitude firme da professora de Geografia que se mostrava como um computador e estava completamente imersa na relação com os alunos segura de seu si-mesmo. Essa relação ainda hoje é estranha à consciência afetiva de Jasmim, porém foi o modelo usado para que o seu sistema racional tivesse bases sólidas para ensinar algo que não fosse refutado socialmente.

Jasmim concluiu sua formação no ensino médio profissionalizante – magistério de 2º grau. Nessa fase de sua vida recorda a presença de professores(as) que foram referências em sua formação. Nesse período também vivencia o reconhecimento por sua dedicação aos estudos, quando recebe o convite para trabalhar na escola em que estudava.

Como professora, atuou em todas as séries do primário e no ensino médio.

Atualmente ministra aulas para o ensino fundamental de 5ª à 8ª série e no ensino médio. Segundo a professora Jasmim, a formação no magistério de 2º grau foi fundamental para sua experiência profissional. Os saberes incorporados nessa formação ofereceram as ferramentas para sua prática pedagógica na sala de aula. A atividade docente a todo o momento é processo de reflexão para aprimoramento.

A sua concepção de professor(a) está arraigada ao papel de educador(a) como doador(a) do saber. Valores esses muito propagados pelos princípios de formação religiosa. Ela se sente feliz com a profissão, mas não consegue também deixar de expressar o seu desânimo com a função. Assim, o ser professora de Geografia na Bacia do Médio São Francisco, segundo essa professora, também está atrelado a outros papéis, como ser mãe, amiga, psicóloga. E, ao mesmo tempo, esses papéis entram em conflito com a valorização profissional e o reconhecimento da profissão.

Todos os recursos racionais apreendidos por Jasmim de compreensão das inter-relações humanas, não resultaram em um equilíbrio interno de valor de sua individualidade. Isso se reflete ainda em sua preocupação com a valorização de professores(as) mais doadores versus professores(as) mais voltados para o resultado financeiro de sua atividade. Uma forma de manter seu equilíbrio interno é não fixar fronteiras entre sua vida e sua profissão, sem que essa conduta a leve ainda a um fortalecimento seguro de seu valor pessoal.

5.1.4 – Apresentação da narradora

A professora Hortência nasceu em Brasília de Minas em 1966. Na cidade natal vivenciou seu processo de formação na escola pública até o ensino médio. Mudou-se para Pirapora por volta de 1982.

Hortência

“Minha infância foi tranqüila graças a Deus. Tive uma educação rígida como a de todos da minha geração. Existia limite e muito respeito, sendo esse o maior valor que me foi repassado. Hoje meu maior desafio é educar meu filho um pouco dentro

desses parâmetros; embora a modernidade tenha criado uma sociedade em que a relação pais e filhos se estabelece como se fossem apenas dois amigos, o que na maioria das vezes na fase adulta gera conflitos, pois os filhos não medem suas palavras para concordar ou discordar de seus pais. Pronomes de tratamento como, senhor e senhora fazem muita diferença nesses relacionamentos e já se perderam nas "profundas" mudanças da forma de se educar. E o reflexo disso já se observa dentro das escolas. Essa nova geração fala o que quer e como quer com qualquer pessoa, seja pai, professor ou diretor.

Dentro da escola, a educação também foi rígida, as salas de aula tinham até um degrau mais elevado para o professor e ali era estabelecida uma relação de respeito. Infelizmente, todas as escolas em que estudei foram muito "conteudistas".

Mas quando foi para fazer a escolha, foi engraçado eu ter escolhido Geografia, porque exatamente a professora de Geografia era a que servia de chacota dentro da sala. Ela era uma professora que sempre andava com o mapa mundi debaixo do braço e o mapa mundi já estava marcado no espaço que ficava debaixo do braço. Então toda aula dela era com esse mapa mundi e sempre ela mostrava a muralha de Berlim, a extensão dessa muralha, a extensão do muro e a extensão do arame farpado. Então toda aula, ela falava dessa muralha de Berlim e também a proporção de água e terra do planeta. Inclusive encontrei com uma colega daquela época ela perguntou 'o que você está fazendo?' Estou dando aula de Geografia. Ela deu aquela gargalhada, 'você está contando seus alunos que o mundo tem três quartos de água e terra, arame farpado'. Eu comecei a rir, por incrível que pareça toda vez que chego nessa parte eu deixo que os meninos falem, tomei trauma dessa parte. Mas eu gostava do livro de Geografia, de calendários, desde cedo comecei a identificar muito as paisagens com os paises e com as regiões do Brasil. De tanto que eu via calendários, se visse a foto e não de onde é o lugar, não estava satisfeita. Então desde pequenininha, eu assimilava muito bem as paisagens com países e regiões do Brasil. Essa vocação realmente já existiu desde pequena, eu gostava desses assuntos da Geografia.

Por força de circunstâncias da época, ingressei no magistério, pois na verdade meus sonhos eram outros, no entanto, no ano em que conclui o 2º grau tive a maior perda da minha vida, o meu pai. Foi uma desestrutura geral, e como primogênita me vi na obrigação de começar a trabalhar o mais cedo possível e o curso mais acessível era esse. Então comecei a minha formação profissional em 1986 com um adicional aqui em Pirapora. No ano seguinte fiz o curso de suficiência e somente em 1991 ingressei na Unimontes para a aquisição da licenciatura plena em Geografia.

Durante minha formação do 2º grau, a professora que marcou o curso foi a de Psicologia, mas mesmo tendo uma excelente professora, nunca pensei em ser uma psicóloga, a Geografia me seduzia muito mais apesar de não ter tido boas professoras nessa área.

Eu pensava: se for dar aula um dia quero dar aula de Geografia, sempre gostei muito do conteúdo, sempre fui uma boa aluna, era tímida, caladinha, mas uma menina muito esforçada, estudiosa, sabe.

Quando fui fazer o curso superior mesmo, eu já tinha de três a quatro anos de regência em Geografia. O curso foi para mim uma decepção, porque lá também foi muito conteúdista e muito a nível de primeiro grau. Os livros de Geografia naquele tempo, eu estava começando e estudava demais, conhecia conteúdos dos livros de capa a capa, então eu estudava demais. E com isso, os professores não traziam nenhuma novidade. Tive muitas professoras, para mim a melhor realmente foi

Aparecida Malta e nós ficamos com ela pouco tempo também. Acho que ela deu aula só um ano ou dois, essa deixou saudade. Os outros são bons e tudo, mas trazer, acrescentar mesmo para minha formação, acho que meu curso superior não acrescentou.

Estudei na Unimontes. Todos os dias eu viajava, e já era efetiva aqui em Pirapora, dava aula no primário e aula de Geografia, e quando fui para lá estava só querendo habilitação mesmo. Foi isso que aconteceu, assim eu não considero como um curso que veio acrescentar realmente.

Hoje eu vejo assim a diferença, esses meninos do curso produzindo artigo isso para mim nunca ouvi falar. Hoje vejo essa grande diferença do ensino superior. Acredito que o nível dos alunos está muito baixo, o aluno de segundo grau de terceiro ano entra na faculdade despreparado, mas o curso em si ele está cem por cento melhor do que na minha época, sabe. Eu acho assim que o meu curso superior foi uma extensão do segundo grau, só com o aprofundamento naquela disciplina.

O curso não correspondeu as minhas expectativas. E mais uma vez tive formação conteudista. Hoje percebo como a Geografia melhorou pelos trabalhos que os universitários estão realizando, apesar da imaturidade em que a maioria está chegando na universidade.

Em se tratando da figura do professor, o vejo como um profissional que traz um enorme peso em seu cotidiano: o de alcançar a meta do governo; de formar cidadãos e ao mesmo tempo preparar os alunos para vestibulares e concursos. Por mais que a gente queira o melhor para o aluno, esse trabalho é dificultado pela imaturidade dos mesmos e pela ausência do acompanhamento familiar. Além disso, ainda temos que trabalhar sozinhos a sua reeducação e a questão do limite que já se perdeu. Com isso vamos ficando insatisfeitos com nosso trabalho, pois o retorno ainda é insatisfatório, sem contar com as salas superlotadas e com o excesso de atividades promovidas pela escola, a maioria realizada aos sábados.

Sou feliz por ter uma profissão, por ter um trabalho. Gosto do que faço, mas o cansaço físico e mental associado a desvalorização em todos os sentidos me desestimula e acabo me arrependendo por não ter mudado de profissão. Quando penso nessa mudança hoje, ela só seria viável por meio de concursos. E no momento não estou conseguindo me preparar para eles".

5.1.4.1 - O olhar da pesquisadora

Pronomes de tratamento reforçados na conduta dos membros da família, foram comportamentos internalizados pela menina Hortência na relação respeitosa com os pais. Essa perspectiva de uma relação familiar que demarcava rigidamente o espaço dos pais e o espaço dos filhos poderia ser saudável, se equilibrasse a distribuição das funções; mas excedeu limites adequados, de forma a estruturar neste ser um distanciamento afetivo que se prolongou em sua trajetória de vida.

Na escola, a distância entre professor(a) e aluno(a) revelava uma filosofia de

ensino conservador, garantindo a aprendizagem por meio de uma pedagogia tradicional que reforçava a aquisição do saber enciclopédico e mecanicista. No ensino secundário, a professora de Geografia desperta em Hortência o interesse pela disciplina através dos procedimentos adotados no ambiente escolar e dos recursos utilizados nas aulas.

O arame farpado do muro de Berlim é mais uma metáfora do padrão de distanciamento que ela apreendera na família. Mas na relação com a professora de Geografia ocorreu a admiração por um fazer do mundo adulto que poderia ser incorporado. Afora isso, a imaginação criativa deste ser pôde ser desenvolvida pelo interesse por paisagens e por mundos distantes.

A morte do pai foi o evento traumático que determinou na família o rompimento e o distanciamento do espaço de ação pai-filhos. A carreira de magistério não era a opção desejada, mas foi a opção possível quando da necessidade de suprir a ausência do pai na manutenção da família. Hortência muda-se para Pirapora, e lá continua o seu processo de formação, ao mesmo tempo em que trabalha na docência. A estabilidade na profissão de professora veio em conseqüência das possibilidades surgidas. A atuação como professora de Geografia teve início mesmo antes do seu ingresso no curso superior.

No curso de terceiro grau, a professora Hortência tem na disciplina de Psicologia uma experiência afetiva diferente. Apesar disso, o direcionamento profissional não foi alterado e a Geografia continuou sendo a opção de investimento de formação.

Como muitos universitários, ela esperava muito mais do curso superior. O curso não atendeu as suas expectativas e ela compara-o ao ensino de hoje. Considera que o ensino superior de Geografia melhorou muito, porque os universitários são inseridos no trabalho de pesquisa. Essa metodologia não era usada na proposta curricular tradicional desenvolvida durante sua formação. Depara-se nesta avaliação que há ainda uma demanda interna de integração do conhecimento e prática, algo que o conflito pessoal de Hortência dificultou. A vivência individual do amadurecer uma consciência de ser participante na vida familiar não foi elaborada completamente por ela, e também não resolvida na relação escolar.

Para a professora Hortência, o professor(a) hoje é um trabalhador sobrecarregado com as determinações legais da Secretaria de Educação que lhes

impõem resultados mensuráveis de aprendizagem, mas não oferecem condições adequadas para que o mesmo aconteça. Sente-se insatisfeita e compreende o insucesso escolar como resultado da imaturidade das estruturas cognitivas dos alunos e da falta de participação dos pais no processo educativo.

Apesar da satisfação por ter uma profissão, a professora Hortência sente que está fragilizada pelo desgaste físico e mental causado pela sobrecarga de trabalho, pelo pouco reconhecimento financeiro e pela insuficiente valorização profissional. Ao lado de um trabalho desgastante, observamos que a sua auto-estima precisa ser fortalecida, dado que a ação do seu conflito interno diminui sua força pessoal.

5.1.5 – Apresentação da narradora

Na pequena cidade de Coração de Jesus, que fica próxima à cidade de Montes Claros, no norte de Minas Gerais, nasceu a professora Acácia, em 1966. Reside atualmente em Ibiaí.

Acácia

"Venho de uma família de treze irmãos.[...] Meu pai era muito religioso, nós morávamos na roça. Então a hora da missa no rádio era sagrada, a gente tinha que ajoelhar na beira da mesa e ficar o tempo todinho ouvindo a missa. E os mais velhos tinham que ensinar os mais novos a rezar, todo mundo lá em casa tinha que rezar [...]

Na época era muito difícil de estudar, o meu pai queria que todos os filhos se formassem, mas que ficassem reunidos, não separassem. Como era difícil para gente estudar ele dividia. Primeiro os mais velhos iam, faziam até a quarta série e voltavam. Uns tinham oportunidade de ir para Montes Claros, eram convidados para morar na casa de parentes. Os outros ficavam, depois quando eles concluíam a quarta série faziam o rodízio. Voltavam os que estudaram e iam os outros. Até que minha irmã mais velha Olívia formou. Quando ela formou, ele alugou uma casinha aqui em Ibiaí, para gente poder morar. Foi onde ela conseguiu trabalhar primeiro. Com isso, ele começou a construir uma casa em Coração de Jesus para a gente morar, ele queria todo muito junto, perto dele. Como a terrinha que a gente tinha era no município de Coração de Jesus, ele começou a construir.

Mas logo ele adoeceu, ficou sete meses paralítico e minha mãe ficou responsável por nós. Minha irmã cuidando da gente aqui. Como já não tinha mais recurso para cuidar dele, ela teve que vender a única casa que a gente tinha. [...] Ela teve que vender para pagar o tratamento dele. Depois disso ficou pesado para

minha irmã sozinha. Uns foram trabalhar na casa de uns parentes, outros foram morar na casa de outros irmãos. Eu já estava cansada de tanto ficar na casa de um de outro, quando aos 16 anos me casei. Casei muito nova, porque eu estava cansada dessa vida de viver só na casa dos outros.

Acho que a época melhor da gente é quando está estudando, eu lembro que tomei bomba em Português, porque não entreguei um trabalho de verbo. A escola aqui nem era murada, era de arame, a gente entrava e saía a hora que a gente quisesse, só que acho que a professora não ia muito com a minha cara e esqueci o trabalho em cima da mesa. Eu pedi a ela para me deixar pegar, ela disse não. Mas o ensino foi bom, e esse como outros fatos foram lições de vida. Aí repeti a 5ª série e vim estudando. Fiz 5ª à 8ª aqui em Ibiaí, aí parei de estudar porque aqui não tinha ensino médio. Também minhas irmãs ficavam doidinhas para eu poder estudar. Elas trabalhavam na escola e quando falaram que iria ter segundo grau aqui, elas me avisaram e fizeram o maior empenho para que eu estudasse. Meu marido também sempre me dando força para eu estudar. E foi indo até que consegui.

Quando eu estudava de 5ª à 8ª, não tinha Geografia era Estudos Sociais. A gente estudava Geografia junto, era bem diferente, a gente levava bem mais a sério do que hoje. Só que eles não preocupavam tanto com o meio ambiente como hoje. A diferença está nisso, porque antes eles se preocupavam com política, cidadania, e não preocupavam tanto com a questão ambiental, e hoje a Geografia está mais enfocada para esse lado do meio ambiente, que está um caso sério mesmo.

Minha professora de referência na escola foi Helena, eu falo muito dela sabe, ela foi minha professora de Geografia. Na época dela não era mais Estudos Sociais era Geografia. Eu gostava tanto dela que aprendi a gostar de Geografia também, porque o professor influencia muito na vida do aluno.

Muitas vezes falam que é o professor que faz o aluno, e eu acredito que é mesmo, porque a gente olhava, a gente reparava. Até na faculdade mesmo, reparava a roupa que o professor ia trabalhar, tudo a gente reparava, então acho que o aluno de hoje, faz a mesma coisa que a gente fazia com nossos professores.

Quando começou o magistério aqui em Ibiaí, porque não tinha curso nenhum normal em Ibiaí. Primeiro teve o cientifico, aí eu fiz o científico. Depois veio o normal, não era daqui não, era para Pirapora. Era do Quintino de Pirapora, aí nós estudamos, só teve uma turma, não é. Fizemos o básico que antigamente era o básico, depois o magistério, foi o primeiro magistério que teve aqui em Ibiaí.

Eu formei em 1994, quando foi em junho de 1995, teve uma prova para gente fazer para tentar a faculdade em Três Marias. Era para ser em Pirapora, mas o prefeito de lá não aceitou. Então o prefeito de Três Marias muito empenhado, nós fomos fazer a faculdade lá em Três Marias. Fizemos, era muita gente daqui só que foram poucos que passaram. Inclusive em Geografia foram só duas pessoas daqui de Ibiaí que passaram. Eu e mais uma colega. Em 2000 eu me formei, assim deixava meus filhos aqui com o meu marido.

Mas só de estar matriculada lá no curso e como não tinha professor de Geografia e nem de História aqui em Ibiaí, na hora que eu cheguei, tinha vagas. Aí falaram comigo ou você pega as duas ou você não pega nenhuma, então fui obrigada a trabalhar com História e Geografia. Detestando História, mas como também fazia parte da Geografia, aquela coisa de data, eu nunca gostei de data, eu tive que trabalhar com as duas disciplinas, e trabalhava, trabalhava tinha coisa que eu nem sabia, porque não estava preparada para aquilo ainda. Mas a necessidade não é, porque apesar de ser de graça, mas tinha que pagar hospedagem, alimentação, tudo. Então fui obrigada a pegar os dois cargos, eram dezesseis aulas,

oito de História e oito de Geografia.

Trabalhei uns três anos assim. Aí foram chegando professores de fora para cá, e foram ocupando as vagas e outras pessoas daqui foram formando. As aulas foram aumentando, então chegou um certo ponto que não estava tendo esse número de aulas mais.

Eu dei aula foi de Geografia mesmo. Eu formei em Geografia mesmo não foi Estudos Sociais não. Em Três Marias fiz o curso específico de Geografia. Minha irmã que fez História, na época que ela fez foi em Formiga, aí já era Estudos Sociais, ela optou por Geografia também e terminou em Brasília. Hoje ela já é efetiva nos dois cargos, Geografia e professora de 1ª à 4ª série.

Os professores de antigamente, parece que eles eram bem mais preparados. Parece que eles escolheram aquela profissão porque gostavam de ser aquilo. Hoje os professores formam por falta de opção. O mercado está saturado disso e então, eles fazem isso mesmo. Está mais fácil, mais perto então vai por este lado. Comigo também a profissão de professora foi por falta de opção, eu falei para você. Eu vivia de um lado para o outro jogada, não tinha assim aquela pessoa que falasse assim você tem que fazer isso, você tem que fazer suas tarefas, tinha que estudar. Eu não tinha aquela pessoa para forçar, porque a gente sempre tem uma pessoa [...] criança a gente tem que orientar não tem jeito.

Tenho certeza que toda mãe é assim, se não falar vai fazer a tarefa, vai fazer seu trabalho de escola, eles não vão. São poucos que vão, eu morei pouco tempo com meus irmãos. Quando Olívia veio para cá, logo eu tive que sair para poder trabalhar, para me manter. Ela não tinha condições de cuidar de todos. Eu acho que se eu tivesse feito um outro curso, eu acho que estaria melhor.

Eu não gosto da minha profissão, mas não é porque não gosto dela que deixo de fazer bem, então o que eu puder fazer estou fazendo. Não sou feliz como professora. Não, eu não gosto porque acho assim que não tem retorno, você fala, fala, fala e não tem retorno. Eu acho assim que se eu fosse uma ambientalista ganharia mais, não é só a questão financeira. Como professora, eu só recebo o que está pronto, eles mandam para mim.

Olha, tem uns professores que até procuram levantar a sua auto-estima, mas tem uns que estão em baixa e não procuram levantar, tudo está bom. O aluno quer saber, se não quer amém. Se o aluno que ir para escola, se não quer, amém. Só preocupa lá na hora que está fundindo turma, preocupa se vai perder o emprego. No ano passado mesmo, aqui fundiram muitas turmas, muitos professores ficaram desempregados, inclusive eu terminei o ano com poucas aulas, eu trabalhava na zona rural e mesmo assim perdi minhas aulas. Eu fiquei com uma turma sozinha no Bom Jesus.

A gente vai trabalhar, o veículo é um horror, o carro estava caindo aos pedaços, foi a prefeitura que deu para gente. Então era bom porque a gente não precisava tirar do bolso, mas um meio de transporte muito perigoso, as estradas um horror, a gente tentava assim, até que os alunos do meio rural têm mais interesse do que os da cidade".

5.1.5.1 - O olhar da pesquisadora

A estrutura familiar numerosa e uma educação doméstica marcada por valores de coesão excessiva, dificultaram o amadurecimento da individualidade de Acácia. O valor da união, difundido pelo pai entre os filhos tem um tom de busca de solução de um conflito traumático repassado talvez inconscientemente aos componentes do grupo familiar. Ao mesmo tempo em que foi necessário repartir os filhos para realizar o propósito de educá-los, o sentido de pertencimento àquele grupo impedia a liberação completa dos seus membros. Cada filho não era livre para fazer aforar e evoluir seu próprio discernimento, pois a vontade do pai sempre se impunha.

As dificuldades materiais, a doença do pai, a luta da mãe para cuidar do pai, a quebra das condições materiais do grupo familiar, e mais tarde, a morte do pai, não resultaram numa maior autonomia de Acácia. Uma vivência com uma professora marcou sua vida. Ela criticou fortemente a ação dela de esquecer um trabalho escolar em casa, e isto é recordado como uma lição de vida. Observa-se nesse ponto a pequena contribuição que ela recebia dos adultos para estruturar sua personalidade, e a razão de ser de sua queixa atual de ter sido pouco cuidada e orientada no desenvolvimento de sua formação.

As recordações do ensino secundário são semelhantes a de outros professores(as), enquanto alunos, que cursaram escolas de ensino tradicional. No ensino fundamental a professora de Geografia é referência e, também, um modelo a ser observado. Não se extrai dela os aspectos relevantes dessa identificação, apenas a compreensão de poucas palavras para expressar seu mundo emocional. Demarca, entretanto, que em sua formação a educação ambiental ainda não era um tema relevante.

Os estudos de Acácia foram interrompidos inicialmente pela ausência de oferta dos níveis subseqüentes de ensino pelo poder público. O retorno aos estudos só ocorreu muito tempo depois da conclusão do ensino fundamental com a implantação do curso técnico normal de segundo grau na cidade onde morava.

Estimulada pelas irmãs e pelo marido, ela concluiu o 2º grau e começou a cursar a faculdade de Geografia. Essa iniciativa abre para ela as portas do mercado de trabalho. Ela assume a profissão de professora, mesmo não sendo a almejada,

com compromisso e vontade de realizar um bom trabalho. Assim, a escolha da profissão de Acácia se deu pela necessidade e devido a reduzidas opções de trabalho na cidade. Não fica clara, entretanto, alguma perspectiva individual de atividade que tenha sido almejada por ela em lugar do magistério.

Na condição de professora de Geografia, na Bacia do Médio São Francisco, a professora Acácia revela não se sentir feliz com a profissão, pois acredita que um trabalho mais prático como o de ambientalista seria o mais propício aos seus ideais, e o que lhe ofereceria maior realização pessoal e profissional. Afirma não gostar do trabalho docente e espera ações externas que estimulem o fortalecimento da auto-estima do(a) professor(a), para que o reflexo disso seja sentido pelos alunos e, conseqüentemente, interfira favoravelmente na aprendizagem deles. Entende que esse é um aspecto que contribui para a evasão escolar. As péssimas condições de trabalho também são ressaltadas em sua narrativa, como elemento que dificulta o trabalho do(a) professor(a).

5.1.6 – Apresentação da narradora

A professora Violeta nasceu em Pirapora em 1955. Criou-se nesta cidade e veio a residir no Rio de Janeiro por dez anos, após o seu casamento. Com o falecimento do seu marido ela retornou a Pirapora. Estabeleceu-se em Ponto Chique no ano de 2002.

Violeta

"[...] apesar da pouca educação e cultura que eles tiveram, nós tivemos uma estrutura boa de educação, foi um pouco rígida que a gente não tinha há cinqüenta anos atrás aquele modernismo, aquela liberdade, nem dos pais falarem com a gente o que era certo e o que é errado. Era um pouco rígida, a gente só saía com as pessoas da família mesmo e apesar de tudo, foi uma educação tranqüila. Através dessa educação que consegui ser o que sou até hoje. [...] Brinquei como todas as pessoas e tive grandes recordações.

Estudei o curso primário na Escola Fernão Dias, uma escola muito boa, era tida antigamente como uma das melhores escolas públicas em Pirapora, escola de referência. Mas não foi só por isso, também por morar sempre no centro praticamente.

De primeira à quarta série minha professora foi dona Dulce Freitas. Era uma

professora muito boa, foi minha professora de primeira à quarta série. Tanto que acho que o professor assim de primeira série quando vai até a quarta série a gente se espelha muito nele. Minha letra, por exemplo, é uma exigência da educação primária, então, a gente procura copiar e ser como alguns professores(as). Comecei a gostar de dar aula e tudo porque realmente eu gosto mesmo de trabalhar, embora sabendo que é desgastante, que o emprego não valoriza, e tudo, que o salário é um pouquinho, é pouco, nós não somos valorizados, mas eu gosto, trabalho porque gosto da profissão.

O ensino secundário, ou seja, de quinta à oitava série foi no colégio das irmãs. Foi onde tive uma base muito boa de tudo, de educação sexual, porque família antes não falava nada disso para gente e escola também, principalmente, escola de freiras, era um pouco restrito sobre isso, mas lá a gente teve aula de educação sexual. Foi também uma escola rígida, porque era uma escola que só mulheres estudavam e tinha que ter combinação, aqueles uniformes todos e tudo, mas foi onde tive uma base muito boa, na escola das irmãs. Professores bons, professores assim... acho que a época que estudei quase todas as professoras eram esposas de médicos, padres, gerentes de banco então foram pessoas habilitadas praticamente para trabalhar lá na escola. Foram poucos que não foram habilitados, eram freiras que trabalhavam e foi através dessa estrutura boa que tive no ensino fundamental.

O ensino de Geografia eu lembro, eram questionários. Eles explicavam as matérias e davam questionários para gente explicar, era mais decorativo do que o período que nós trabalhamos, que nós estudamos, o método completamente tradicional [...]. Porque a gente tinha respeito pelos professores e a gente aprendia, embora fosse uma coisa assim meio decorativa, você decorava através dos questionários, às vezes nem entendia a matéria porque tinha, ou vergonha ou timidez de perguntar mais de uma vez, principalmente no colégio de freiras.

Fiz o vestibular em noventa e cinco, depois que trabalhei no Rio de Janeiro, morei no Rio dez anos. Trabalhei lá também numa escola particular como professora. Trabalhei aqui no município também como professora, mas de primeira à quarta série, no Rio também foi de primeira à quarta. Só a partir de noventa e oito foi que comecei a trabalhar com a Geografia.

O que eu fiz foi muito bom, um curso assim de segunda a sábado nós estudávamos de sete a onze e meia, de uma às cinco e meia da tarde e aos sábados também então foi muito bom, tinha professores tanto da PUC quanto da UFMG, foi muito puxado, muito bom.

Escolhi Geografia porque primeiro entre os cursos que foram oferecidos o que mais tenho afinidade, que sempre gostei, que sempre tive contato, sempre gostei de natureza, de lugar tranqüilo, foi Geografia, que mais tive facilidade na época que estudei.

Não gosto muito de História sabe, mas entre História e Geografia, História tem muitas datas e é aquele monte de coisa, Geografia é o que tenho mais afinidade realmente. Professor de referência de Geografia são dois, Helber não sei o sobrenome dele e Hérbi Xavier, ele já veio aqui em Pirapora fazer palestra. Todos os dois, falavam sobre Geografia. Com o professor Hérbi, nós tivemos quinze conteúdos referentes a Geografia ou vinte mais ou menos. O outro trabalhou a parte de Geografia do Brasil, mas trabalhou também a parte ambiental, todos eles enfocavam a parte ambiental com a gente.

Foi em noventa e oito que comecei a substituir, comecei a trabalhar com a História na Escola Heloisa. Fiz o curso de Geografia, mas só depois é que fui

substituir Maria Luisa. Trabalhei no Fernão Dias, trabalhei na Agrotécnica. Antes eu pegava substituição de História, porque não tinha esse negócio de professor habilitado, de exigir professor habilitado, então trabalhei com História também, tenho poucos dias de História. Mas de noventa e oito para cá foi só Geografia, sempre trabalhei com Geografia.

Primeiro foi em Pirapora, comecei no Heloísa Passos, trabalhei na Argelce, trabalhei na Agrotécnica, no José Natalino e no Fernão Dias, depois é que fui para Ponto Chique. Passei no último concurso e efetivei, faz um ano agora em janeiro, foi ano passado. Estou em Ponto Chique. Eu não tinha ido para lá antes, foi em dois mil e dois, trabalhando como habilitada, mas não efetiva, desde de 2002 que eu trabalho lá .

*Tudo em Ponto Chique, é precário**,** saúde, lá tem o hospital municipal mais muito [...] Às vezes tem um médico, as vezes não e Cachoeira não tem médico. O transporte só tem um é o único que vai e volta e, eu já fiquei aqui semanas, uns quinze dias, fiquei aqui quase quatro dias porque não tinha ônibus. Tem, essas dificuldades. Pegar o ônibus, mas o ônibus de Cachoeira também parou. A Empresa Gontijo tirou e tem assim problema também de travessia ali com aquela balsa, a gente atravessa sem segurança nenhuma. A marinha interditou a balsa, a gente atravessa num barquinho, as vezes sem colete, sem nada, é muito perigoso. Eu faço aquele percurso a pé gasto cinqüenta minutos. Eu não teria coragem de fazer esse percurso se fosse em Pirapora por causa da violência, mas graças a Deus nesse ponto lá não existe. Eu levanto cinco e meia da manhã para dar aula, quando morei em Cachoeira para dar aula em Ponto Chique as sete horas ia tranqüila sozinha, chegando o período de chuva que é difícil o acesso, é escorregadio, então é muito complicado para a gente se deslocar.*

Eu como professora, trabalho porque gosto. Claro que a gente não sabe tudo, sempre a gente está aprendendo, sempre a gente está aperfeiçoando, embora o Estado não dê muito esses cursos de capacitação para o professor estar podendo aprimorar, melhorar. Mas através de conversas com outros professores você vai trocando idéias e vai procurando melhorar a sua aula. Recursos também é muito limitado, mas como professora sinceramente, trabalho porque gosto e procuro fazer o que posso. Tenho a humildade também, se estou errada. Falo muito com meus alunos a aula não está legal, se não estão gostando, o professor não é tudo não, vamos mudar o ritmo, vamos mudar o método e procurar fazer de outro jeito, a gente está aqui para trabalhar e para ouvir o aluno também. Essa humildade eu tenho sabe, de estar escutando e se estiver errada, tentar melhorar, tentar consertar.

Olha a auto-imagem acho que o professor, é o meu caso mesmo, por exemplo não é assim desestimulada, mas assim obrigada a trabalhar em duas escolas e ter dois contratos, porque se você fosse bem remunerada poderia trabalhar com uma escola só e ter mais tempo para preparar uma aula melhor. Você que hoje em dia trabalha no município, trabalha no estado e no particular não tem como o professor fazer um bom trabalho desse jeito, por mais que ele vare a noite, por mais [...] porque o professor não trabalha mais só na escola, em casa tem que preparar as aulas e tudo. Falo por mim mesmo, eu poderia fazer muito melhor trabalhando em uma escola só do que trabalhando em duas. Eu teria tempo para poder organizar as aulas, para planejar, para pesquisar e você trabalhando em duas escolas não tem...

Não é só a questão do salário não, acho que hoje em dia, ao mesmo tempo em que foi falado que professor até o ano de 2006 teria que ter o curso superior para trabalhar, obrigou os professores a estudarem, muitos fizerem qualquer curso

somente para ter um curso superior e muitos trabalham sem dom, sem amor. Acho que é isso, por exemplo, como eu estava falando com você, eu poderia fazer um trabalho melhor, mas fiquei viúva há dezessete anos, não tenho pensão do marido, então tenho que me virar em duas escolas para poder dar educação para os meus filhos. Se eu estivesse numa escola só, de repente poderia fazer um trabalho melhor. Agora essa questão do professor não é só o salário, não. São vários motivos que levam a isso, sei lá. Tem professor que fala, dar aula é bom tem férias duas vezes por ano e é fácil dar aula. Você faz o curso superior, tem professores, eu tive colegas de faculdade que fizeram porque surgiu uma oportunidade e resolveram fazer qualquer curso entre Matemática, Historia e Geografia , Geografia é o mais fácil, entendeu? E aí trabalha não é porque realmente gosta da matéria, gosta de trabalhar e quer transmitir alguma coisa para os alunos, passar alguma coisa do que aprendeu para os alunos não.

Sou feliz como professora, gosto muito é o que eu realmente queria, assim antes eu queria fazer um curso de Psicologia, mas fiz Geografia. Na época o ensino, o curso superior era só para quem tinha um poder aquisitivo melhor. Porque para os pais manterem os filhos na faculdade tinham que ter um padrão de vida muito elevado, muito alto, mas o que eu pude fazer, o que fiz é o dom.

5.1.6.1 - O olhar da pesquisadora

Uma medida interessante entre assertividade da família e características pessoais gerou uma Violeta plena de alegria pela vida e forte em sua imaginação criativa. É dotada de auto-estima e de uma assumida criatividade. Isso faz com que nenhum aspecto da instituição escolar ou das intercorrências da vida seja relatado por ela como difícil ou trágico. A empatia e a gratidão encontradas em Violeta sugerem a construção de uma identidade social equilibrada, com a expressão de sua individualidade.

O ensino primário foi vivenciado em escola pública próxima à sua casa. Essa instituição foi a primeira escola pública criada em Pirapora, que ainda conserva este patrimônio público como referência de ensino na comunidade. A demanda por vagas para os diversos níveis de ensino nessa escola é enorme e nem sempre pode ser atendida.

Violeta menciona as influências positivas recebidas da professora primária. No ensino secundário de 5ª à 8ª série estudou em escola particular, um colégio de freiras. O sistema de ensino na época também se pautava em valores tradicionais. A observação de Violeta em relação ao perfil dos(as) professores(as) que ministravam aulas reflete uma concepção retratada no contexto histórico: os educadores que

exerciam essa atividade no passado eram mulheres. Em geral, esposas de profissionais com reconhecimento social. O regime de ensino tradicional no qual Violeta estudou também foi vivenciado por todos os nossos professores(as) ribeirinhos(as) em contextos diferentes. A distância estabelecida na relação professor/aluno, e a ausência do diálogo tornavam incompreensível o conteúdo ministrado. Nesse sistema ela prossegue até a conclusão no ensino médio – magistério de 2º grau.

Sua primeira experiência como professora primária foi na escola pública municipal. Ainda nesse período casa-se e vai residir no Rio de Janeiro, onde dá continuidade a atividade docente. Após o falecimento do marido retorna para Pirapora.

Havia poucas opções de curso superior. O curso de Geografia foi o escolhido como o que mais se identificava com ela. Provavelmente, dentre os cursos oferecidos o que melhor atenderia a sua criatividade, por abrir-se a uma melhor expressão da dinâmica social e das inter-relações. Na sua formação houve enfoque de conteúdos referentes ao meio ambiente.

A atuação como professora no ensino fundamental inicialmente se deu por substituições de professores da disciplina de História. Desde o ano de 1998 ministra Geografia. Com a efetivação na carreira por concurso público, assumiu aulas de Geografia em Ponto Chique.

A professora Violeta manifestou, durante sua entrevista, a vontade de que sua capacidade de trabalho fosse melhor aproveitada, e de ser melhor remunerada para poder dedicar-se integralmente ao ensino. São muitas as dificuldades encontradas no lugar onde atua. A precariedade do lugar e as condições do município limitam o desenvolvimento de uma prática educativa de melhor qualidade.

Enquanto professora de Geografia na Bacia do Médio São Francisco, sente-se feliz. Observa que tem um dom para o trabalho, mas que o(a) professor(a) não é valorizado. Ressalta também que a profissão possibilita as condições necessárias para que ela possa educar os seus filhos.

5.1.7 – Apresentação da narradora

A professora Margarida nasceu em Pirapora, em 1958. A maior parte de sua biografia foi construída em Pirapora, mas cursou o final da etapa do ensino médio e três anos do curso superior de turismo, em Belo Horizonte. Seu pai era engenheiro agrimensor e, sua mãe, dona de casa.

Margarida

"Nasci em Pirapora e vivi até os quinze anos em um hotel. [...] Tive uma educação assim, não vou falar que tive uma educação rígida, não tive. Meus pais sempre foram muito modernos para época. Meu pai era um desportista, praticava muito esporte e nós crescemos nadando, jogando vôlei, basquete, futebol, handbol, então lá em casa nós todos temos uma queda muito grande pelo esporte. Ele era de Belo Horizonte e morou no Rio. Minha mãe também tem uma cabeça muito boa. Eles nos deram uma educação muito aberta, mas com muito limite. Uma educação que considero hoje muito completa.

Ele sempre foi um pai muito presente na minha vida, como pai e como mãe. Minha mãe era mais dona de casa e cobrava mais. Ele cobrava, mas dava muito mais oportunidade, talvez pela própria vivência de mundo que tinha. Minha mãe nunca tinha saído de Pirapora. Eles viveram um casamento muito bom, a gente via aquele amor. Nós éramos sete irmãos, sempre vivemos muito unidos, com essa liberdade muito forte e uma relação com a natureza, nós crescemos num ambiente muito gostoso. [...] Então tive uma infância e uma adolescência muito tranqüila. Com muita liberdade, porém com uma liberdade vigiada. Quando era não, era não, mas poucas vezes a gente recebia um não.

Ele era um pai moderno, trazia muito biquíni de fora para mim e para minha mãe, as roupas curtas, a gente tinha que andar na moda. E aqui isso às vezes era até um escândalo. Quando comecei a namorar mesmo, meu namorado começou a questionar isso. Então falei 'oh meu pai é que manda na minha vida, eu visto, fui criada nesse ambiente, então você vai ter que aceitar'. Ele é o meu marido hoje. Com ele não tive atrito, mas com a família dele tive demais, devido a minha criação ser, a minha criação era diferente. [...] Eu me sinto assim privilegiada. Isso foi muito bom para mim porque aprendi muito cedo a conhecer certas coisas que em Pirapora não tinha, eu via em Belo Horizonte, no Rio e talvez isso até nos deu uma condição de estar mais preparada para a vida lá fora.

São lembranças muito gostosas que tenho na fazenda, que fui criada até os seis anos com minha madrinha e meu padrinho. [...] Dentro do possível tive tudo que uma criança, uma adolescente pode ter. [...] a gente tinha muita liberdade, mas era muito controlada. Minha avó por parte do meu pai era muito rígida, ela a gente tinha que obedecer. Ela era enfermeira e teve experiência na Cruz Vermelha, na aeronáutica, atuou nesses dois órgãos. Acho que por isso ela agia com rigor conosco. Ela marcava o dia de vir buscar a gente nas férias quando chegava lá a gente já recebia uma programação dos dias, o que a gente ia fazer. Ir para parque,

passeio, zoológico e era nas férias de janeiro e julho. Eram uns dias com ela, e outros com os pais, então a gente ia para Belo Horizonte e de lá para o Rio. Com ela tinha os horários, o dia de cinema, sair para fazer compras, supermercado, dia de ir ao médico. Ela levava a gente no médico, olhava tudo. Então a gente chegava e via aquela programação e nós cumpríamos aquilo lá fielmente. Não tinha nenhuma restrição, era até gostoso porque ela estava por conta da gente. E aqui a gente tinha mais liberdade, a minha avó por parte de mãe era um doce, um anjo. Não sabia falar não pra gente.

Tem muita coisa que me marcou na escola, por exemplo, eu era campeã de queimada, campeã de handbol, vôley. Então na questão do esporte, eu dava o sangue, tinha uma raça muito grande, tenho várias medalhas de campeonatos que ganhei na escola. Fora da escola eu participava do time da Marinha, foi até a Marinha que me indicou para jogar no time fora o ESAB (time de handbol profissional que existia na época), fiz um teste e passei e tudo isso foram atividades que fui desenvolvendo na escola, a escola me proporcionou isso. Como era uma escola particular oferecia melhores condições.

Na quarta série lembro que já tinha professoras normalistas e que tinham estudado lá, no colégio. [...] elas diversificavam mais as aulas. Tinha jogos, brincadeiras, o recreio era longo e a gente brincava muito tempo. A relação com as irmãs era muito boa. A gente ficava muito curiosa em saber da vida que elas levavam, a questão do hábito de freira, de ver a pele delas, porque a gente via só o rosto e as mãos, de ver a perna, o cabelo. A gente tinha essa curiosidade. E elas brincavam muito com a gente. Meu pai esquiava no rio, elas iam todo domingo para a praia e ele passeava com elas de lancha. Então eu tinha muita liberdade com elas. Recebia a atenção delas.

A escola também me proporcionou muita coisa boa, me deu muita oportunidade, inclusive lembro, na oitava série, eu dava aula para os meus colegas, de História e Geografia. Eu era muito atirada, porque a irmã chegava para dar aula, lia, lia, eu falava desse jeito também dou.

O meu pai já tinha curso superior, ele era engenheiro agrimensor. Ele também lidava muito com a natureza, então lá em casa sempre essa relação com a natureza. E a gente viajava todo ano, era sempre para o Rio. E quando a gente viajava, ele ia mostrando as montanhas, ficava explicando o relevo e eu acho que influenciou muito na minha vida, me marcou muito. Então no colégio eu fazia isso, levava livro de histórias, a gente lia, discutia e eu lia muito.

Saí do colégio quando completei a oitava série. Até a oitava série, o ensino principalmente as aulas de História, eu pegava o livro, lia e explicava o que eu entendi, eram as aulas de História eu lembro bem dessa parte na oitava série. Geografia quase não acontecia, mas sempre tive muito boas notas. Era Português, Estudos Sociais, OSPB minhas notas sempre foram boas. Nunca fui chegada a exatas não. Nunca gostei da Matemática. Então, eu lembro das aulas de Ciências, muito boas. A gente tinha o laboratório no colégio. Agora as aulas de Geografia e História ficavam muito restritas ao livro, desenho de mapas, eu fazia mapa para quase toda sala. Sempre gostei de desenhar, meu pai desenhava muito bem. Meus irmãos desenham, todos, muito bem. Eu tenho inclusive um irmão que é engenheiro agrimensor também. E a gente tinha essa facilidade então, tinha muito isso em casa, meu pai desenhava e pintava quadros e isso influenciou minha vida também, talvez no desenho, eu não sou uma desenhista não, mas o que eu pego para fazer tem as formas bem delineadas.

Bom eu terminei a oitava série. E meu pai não deixou eu sair daqui, então ou

você fazia normal ou contabilidade. Normal eu falava que não ia fazer de jeito nenhum que eu não ia ser professora. Então fui fazer contabilidade, não tinha nada a ver comigo. Fiz contabilidade dois anos aqui e no terceiro eu já fui para Belo Horizonte, terminei e entrei para a faculdade de Turismo. Fazia muitas viagens, conheci muitos lugares sempre voltados para o lado da Geografia, eu já tinha despertado para isso há muito tempo.

O terceiro ano de contabilidade eu fiz em Belo Horizonte, não tinha nada a ver comigo. Eu cumpria a minha obrigação de aluna, mas não gostava de nada a não ser de algumas matérias que a gente tinha e agora no momento eu nem me lembro de alguma que eu possa estar citando. Quando terminei fiz um ano de cursinho, depois fiz o vestibular para Educação Física era minha segunda opção eu não passei. Então vi o curso de turismo, só que era escola particular, mas meu pai me autorizou, fiz passei e comecei a fazer turismo. Fiz três anos e meio. Nesse período eu já namorava e engraçado, eu não fui fazer o normal porque a minha sogra era diretora de escola e todas as minhas cunhadas faziam normal para trabalhar com ela. E eu tinha uma desavença com ela por causa da minha criação, ela queria que eu usasse vestido comprido, ela não concordou que eu fosse estudar fora. Ela fazia a cabeça do meu namorado, o filho dela. E aí como eles não conseguiram me dominar, ele falava que eu não tinha nada a ver com a Matemática. Eu falava 'sei, mas não vou trabalhar com sua mãe, porque ela é muito rigorosa'. Deus que a tenha porque depois ela foi uma sogra maravilhosa. Então eu não quis fazer o normal.

Então fiz contabilidade e comecei a fazer a faculdade de turismo, filha dela não podia fazer faculdade, não podia estudar fora. E eu falava, mas eu vou fazer, eu quero fazer, meu pai me deu essa oportunidade, então a gente criou muito atrito, foi muito conturbada a nossa relação. E meu pai começou a enxergar isso também. Ele começou a falar porque a gente não acabava com esse namoro. Era um namoro que a família dele entrava no meio, o meu pai me dava muito apoio, mas ele estava vendo que a criação era muito diferente e ia me atrapalhar.

Na faculdade de Turismo, eu viajava muito contra a vontade do namorado, eram brigas e mais brigas. Porque a gente viajava muito para cidades históricas. Viajava muito para fazendas históricas e cheguei a ir para Europa, meu pai me deu essa viagem, fiquei quarenta dias. Quando eu cheguei o namoro já era, claro, ele falou comigo se eu fosse estava tudo terminado. Então eu disse vamos terminar porque eu não vou perder essa oportunidade. E a faculdade para mim foi muito boa, porque eu viajei muito. Eu estava assim com o coração partido. Na faculdade tinha as cadeiras, tinha a cadeira História da cultura. Dentro dessa cadeira, eu fazia essas viagens, a gente tinha que fazer análise, estudos, todo marco histórico, até de uma ruína. Estudava a época, como as pessoas viviam na época e isso me fascinava muito, as cidades era a mesma coisa, você pegava às vezes uma obra só e levava mais de meses estudando aquela obra. Então foi um curso superior muito gostoso.

Só que existia o meu lado Pirapora, eu nunca desgarrei desse namorado. Então nós resolvemos, vamos casar. E eu falei com meu pai, ele disse de jeito nenhum você não vai largar o seu curso. Eu falei, eu vou, eu vou voltar para Pirapora. Porque eu quero casar.

Faltando um semestre para eu terminar minha faculdade, eu abandonei. Joguei tudo para o alto. Então foi assim uma paixão para o meu pai. Ele ficou muito apaixonado durante muito tempo. Eu sei o que eu devo a ele, mas eu vim. Ele virou para mim no dia do meu casamento e falou, olha você escolheu sua vida eu continuo te apoiando e tudo. Minha mãe não, desde o casamento. Então, a gente continuou. Meu pai viveu com a gente ainda muito tempo. Aí vieram os problemas

do casamento, esses atritos muito fortes. Eu nunca reclamei porque ele falou comigo uma vez, a vida é sua eu espero que você saiba resolver seus problemas. E eu segurei o casamento durante muito tempo por causa disso aí que ficou gravado (emocionada), nunca levei problema para ele.

Eu voltei a estudar, fiz o normal, voltei para o ensino médio. Foi em dois anos as matérias pedagógicas porque eu já tinha contabilidade e o curso superior de três anos. Então fui me apaixonando pelo ensino, pelo curso de magistério na época. E uma professora do magistério, não lembro o conteúdo, me fez gostar muito do magistério. Então eu comecei a trabalhar com minha sogra. Trabalhei com ela alguns anos e logo ela aposentou, mas aí eu me tornei professora de fato.

E a primeira oportunidade que teve aqui em Pirapora para fazer uma faculdade foi a PUC Minas, curso modular, veio para cá, eu fiz o vestibular. Graças a Deus veio o curso de Estudos Sociais, eu fiz. Foi minha paixão, então foi aí que fui a fundo na minha Geografia. Como eu já tinha feito muito História, Geografia no curso de turismo eu era dispensada de algumas matérias e eu aproveitava para estudar com as colegas, eu fazia trabalho com elas, atualizava os estudos. É paixão mesmo pela Geografia. História também, mas nem tanto. Foi aí que eu vi que realmente a minha praia era Geografia. E assim foi um curso muito bom, muito puxado. Eu tinha já muita pesquisa, eu morava na fazenda e a gente estudava nas férias, eu já era professora concursada do Estado e trabalhava na prefeitura também. Não antes eu trabalhei na escola Mirim, escola particular, depois que passei no concurso fiquei no Estado e na escola particular.

Eu já tinha meus três filhos pequenos, fazendo faculdade. A faculdade era nas férias e eles eram pequenos, só tinha um que estudava. Então minha mãe ficava com eles para eu estudar. Tinha dia que eu ia dormir três horas da manhã para acordar cinco e meia. Eu tinha que sair da fazenda às seis e meia para estar aqui às sete horas. E foi um curso muito bom, professores muito bons mesmo, somente a matéria cartografia que nós não ficamos satisfeitos. Mas eu procurei por mim, como eu já gostava, estudava muito mapas nas viagens que a gente fazia, ia marcando os lugares que a gente ia , e meu pai trabalhava muito com mapas, então eu tive muita relação com mapas, muita aproximação. E me formei muito bem, eu era muito boa mesmo, estudava mesmo, eu me dediquei. Sempre fui muito boa aluna no curso de licenciatura curta. Quando surgiu a licenciatura plena aqui em Pirapora, então eu tive um problema e não deu para fazer na época. Fiz a pós-graduação em Ensino e Aprendizagem e também gostei muito. Nós trabalhamos as cadeiras da Psicologia, da Psicopedagogia, eu gosto muito. Eu fiz em doze meses lá em Batatais. Foi um curso bom, a gente tinha muito trabalho, lia muitos livros.

Depois dessa pós-graduação é que tive a oportunidade de estar fazendo fora também a licenciatura plena em Geografia, em dois anos. Quando tomei posse no Estado eu assumi o conteúdo de Estudos Sociais. Era Geografia e História, no município também eu trabalhei com Geografia e História. Depois da opção, fiquei só com Geografia. Fiz a plena em Além Paraíba, durante dois anos. Eu ia uma vez por mês e como já era profissional eu buscava muito, aulas mais dinâmicas, como trabalhar aquele conteúdo, de uma forma diferenciada, diversificada. Chamavam-me mesmo de CDF. Eu sabia, não importava não. Mas eu queria muito trabalhar a Geografia de uma forma diferente, que não fosse aquela de quando eu estudei. Era trabalhar com mapas vazados eu aprendi muito, trabalhar com música, com filme, com vídeo e isso eu trabalho até hoje com os meus alunos. Todos os cursos que eu faço eu questiono isso: aulas mais atraentes, que não seja só, livros e aula expositiva. Então o que eu busco nas minhas aulas hoje é isto, porque acho que a

Geografia por ser essa ciência de mundo, então a gente tem que atrair o adolescente, a criança para gostar da Geografia porque ela estuda o mundo. Dentro da Geografia estuda Matemática, estuda Ciências, Português, História, Biologia então tenho que fazer com que as aulas, sejam mais interessantes. Então eu consigo diversificar as minhas aulas hoje dessa forma. Eu não consigo dar questionário ou outra coisa que me faça sentir impotente, dar prova objetiva para os meus alunos. Porque eu gosto que eles descrevam o que viram no filme ou na música ou mesmo numa leitura, mas tem que descrever. Às vezes eu dou uma pergunta para eles dissertarem sobre um assunto. E hoje você tem que trabalhar de forma a acompanhar os fatos reais, atualidades.

Hoje eu atuo com Geografia no ensino fundamental, trabalhar com o ensino médio é mais complicado. Não sei se é por causa da adolescência, ela me cativa mais. Eu acredito que a gente conduz melhor. Eu gosto de ler muito, participo de todo movimento que tem aqui em Pirapora, dos encontros, dos seminários, tudo que é possível, porque nem sempre a gente pode estar presente. Eu vasculho muito a internet, gosto de estar lendo, mas tudo voltado para minha área. Eu não sou de ler livro de literatura, essas coisas não gosto, a não ser que seja um romance bem tipo Sidney Sheldon. Tem que ser uma coisa para me prender na leitura. Essa coisa muito melada, eu não gosto. Eu vejo muito jornais, para estar me informando.

Eu tenho vinte e sete anos de carreira não só de sala de aula não, já fui diretora, vice-diretora, eu já trabalhei na prefeitura como coordenadora das escolas rurais. De sala de aula, eu tenho mais ou menos vinte anos. Eu fui professora alfabetizadora onze anos. Quando trabalhei pela primeira vez foi com o pré-escolar, eu tinha quatorze anos.

Tem uma diferença e muita do professor de 5ª à 8ª série que trabalhou com as séries iniciais, principalmente com a alfabetização. O professor que trabalhou com as séries iniciais tem um jeito especial com o aluno que o diferencia dos demais. Tem todo um jeito especial, você tem um jeito mais fraternal de trabalhar com os alunos hoje. Agora quem só pegou o ensino de 5ª à 8ª hoje, já é diferente. E quem trabalhou de 1ª à 4ª, depois foi para 5ª à 8ª e depois fez a faculdade, é diferente, acho que a gente teve tempo de ser mãe, professora, psicóloga, irmã do aluno. A gente ficava quatro horas na sala de aula em contato com o aluno, você tinha esse tempo para conhecer, era uma afetividade muito grande. E isso era transmitido do aluno para gente e da gente para o aluno. Quem tem experiência de 1ª à 4ª série e atua hoje em outros níveis tem um modo diferente de dar aula. A gente doa mais, você não trabalha só Geografia, você aprende a conhecer os alunos, o ser humano. Quem veio de 1ª à 4ª série leva um pouco disso. E é isso que eu acho que está faltando no ensino.

Eu me sinto feliz como professora. Eu me vejo assim de zero a dez sem modéstia me dou dez. Não digo hoje, porque vieram os anos, o cansaço, as responsabilidades, mas ainda procuro aperfeiçoar bastante, nunca peguei um caderno de planejamento de um ano para o outro. Eu dou meus cadernos, procuro inovar, atualizar, então o ano que passou, passou, tanta coisa que mudou, tanta coisa aconteceu naquele ano em Geografia, tanta coisa surgiu, tanta coisa acabou, países que foram desmembrados, que se tornaram estado-nação e outros que perderam sua independência, é diferente de um ano para o outro, então me sinto assim uma pessoa que se esforça, muito dedicada. A minha família fala muito isso, às vezes até deixei meu lado familiar. O meu lado profissional às vezes se sobrepunha ao lar e isso me sobrecarregou muito. Mas me sinto uma pessoa privilegiada, porque tive pessoas que me orientaram e me ajudam até hoje, não

tenho vergonha de perguntar, de questionar. Aprendo diariamente".

5.1.7.1 - O olhar da pesquisadora

A experiência pouco comum de um ser muito estimulada desde sua infância é apresentada com muita riqueza de emoções. A vivacidade de Margarida é fruto de um meio familiar com muita diversidade de recursos para o desenvolvimento físico e intelectual dos filhos. Recursos amplamente aproveitados por ela. A adequação destes recursos ficou, entretanto, comprometida na relação entre o emocional e o social. Nem sempre houve um equilíbrio entre a necessidade interna e os estímulos oferecidos. Nem sempre houve um equilíbrio entre a expressão da liberdade individual e os padrões de comportamento existentes no meio social.

O mecanismo empregado diante dos conflitos era o enfrentamento. Isso gerou várias decisões pouco assertivas, e nem sempre a prudência emocional pôde ser aplicada para a concretização de escolhas pessoais. Escolhas nem sempre lapidadas diante das diversas ofertas. Com o tempo teve de avaliar as suas perdas e amadurecer emocionalmente a duras penas. Houve então a escolha pelo casamento, com as lutas para administrar demandas de cônjuge, a família extensa e os filhos. Encontra em si mesma condições de continuar se desenvolvendo, mesmo restringindo seu espaço físico de inter-relações.

Neste novo tempo um valor apreendido na família de origem foi a base para a escolha profissional – o partilhar conhecimentos e recursos. A construção de sua autonomia intelectual, alimentada generosamente no contexto familiar, aliado a características pessoais de liderança, facultaram a ela facilidade de ensinar e o prazer em ajudar colegas e professores(as).

Quando chegou a uma definição pela docência em Geografia, havia já muito preparo para o desenvolvimento da prática, mas ela ainda não se sentia em condições. Prossegue sua formação no curso de pós-graduação.

A professora Margarida manifesta sua afinidade com os alunos no ensino fundamental de 5ª à 8ª série. A essa faixa etária tem dedicado grande parte de sua vida profissional. Ressalta que a experiência adquirida nas séries iniciais proporciona um diferencial ao professor(a), e isso contribui para maior interação nas

séries seguintes e a uma melhor atuação do profissional. Essa afinidade mostra a riqueza da consciência adquirida por ela no conflito pessoal que teve que vencer. A habilidade de alimentar o desenvolvimento físico e intelectual dos seus alunos deve ter uma justa medida entre atender a suas necessidades emocionais e compreender o limite do outro. Provavelmente ela tem maior ressonância com alunos desta faixa, ao compartilhar a riqueza de sua experiência pessoal.

Como professora de Geografia na Bacia do Médio São Francisco, essa professora sente-se feliz e percebe que tem cumprido com competência sua profissão. Ressente-se, entretanto, de que em sua dedicação à vida profissional e na ânsia de continuar aperfeiçoando-se, tenha muitas vezes deixado de atender aos anseios familiares.

Assim, os fios que tecem a rede de relações vão amarrando os significados culturais que dão forma a identidade social dos(as) professores(as) ribeirinhos(as). Nesse fio por onde histórias de vida vão sendo tecidas em meio a muitas experiências escolares que se conjugam com os princípios da educação familiar. Dessa forma, eles(as) vão interiorizando os papéis sociais, as normas, os valores, e reconstruindo uma identidade. E é nesse espaço da escola que os papéis assumidos pelos(as) professores(as) ribeirinhos(as) vão esculpindo novas formas de viver e de enfrentar a vocação docente. Nessa atividade eles integram, interagem e articulam os saberes que tecem a cultura escolar na Bacia do Médio São Francisco.

5.2 – Pontos tecidos: *articulando os saberes*

Fevereiro, início do ano letivo nas instituições escolares na Bacia do Médio São Francisco. Mais uma jornada pedagógica vai tecer a trama educacional que tem como atores principais desse cenário professores(as) e alunos(as).

Logo na primeira semana, os(as) professores(as) das escolas se reúnem para discutir a organização escolar: a carga horária destinada a cada disciplina, o calendário escolar, o cumprimento do módulo II (reuniões pedagógicas, administrativas e planejamentos) e o programa curricular. Esses momentos são repletos de conflitos e tensões e, na maioria das vezes, são organizados para atender as necessidades particulares dos(as) professores(as). Nessa distribuição de

aulas, algumas disciplinas têm coro privilegiado tanto no número de aulas quanto nos primeiros horários que são mais disputados.

Assim, ao ensino da Geografia é destinado, em geral, a parcela de três ou dois horários semanais em cada turma de 5ª à 8ª série. O que é possível fazer com esse espaço/tempo de sala de aula? Dentro do tempo previsto, o(a) professor(a) deve esforçar-se ao máximo para desenvolver a proposta curricular planejada que serve de guia de orientação à sua prática pedagógica. Nessa proposta são determinados os conhecimentos, as competências e habilidades a serem alcançados pelos(as) alunos(as). O referencial para a construção da proposta pedagógica das escolas estaduais em Minas Gerais desde 2005 são os CBCs – Conteúdos Básicos Curriculares. Muitas são as dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) na implementação dessa proposta.

> *Na verdade estamos perdidas com esse CBC, eles não têm um programa definido. Eles pedem para dar uma pincelada em tudo e o número de aulas por semana não é suficiente para dar essa pincelada. Quando vem a avaliação de cobrança do Estado ela não vem de forma pincelada. O aluno tem que ter esse conhecimento e também saber responder sobre o assunto. [...] Meu planejamento está pautado no CBC, mas a gente tem a maior dificuldade, porque é tudo muito novo e nosso dilema é dar realmente essa pincelada de tudo com duas ou três aulas semanais. Não tem uma separação do que jogar em cada série. [...] Eles deixaram tudo muito amplo e você acaba não sabendo o que priorizar em cada tópico. (Profª. Hortência)*

> *Nós temos um planejamento anual que segue o PCNs e o CBC, inclusive ele é feito em reunião no início do ano. Mas algumas mudanças ressaltadas no CBC nós estamos começando a fazer. (Prof. Pedro)*

> *Mas você quer saber a sinceridade da coisa, o Estado inventa tanta coisa que eu já não sei mais, fico totalmente perdido. Com relação aos livros... porque você vai numa instituição e eles inventam um projeto e aquele projeto você vem monta e antes desse projeto estar terminado, antes da discussão, o Estado já vem com outra coisa pronta da Secretaria de Educação e você é obrigado a trabalhar com esse conteúdo. Você começa a introduzir e a caminhar com projeto, no meio do caminho você para e retorna novamente. [...] resumindo praticamente o meu trabalho lá no Fernão Dias não caminhou não. Em todos os sentidos inclusive de seguir o CBC, ou qualquer outra proposta, foi tudo de improviso.*
>
> *E no estado está assim: um monte de teoria, um monte de livro, um monte de encontro, um monte de projeto, só que esses projetos, eu não vejo de que forma na realidade têm ajudado efetivamente na formação do aluno. Porque ou não dá continuidade ou tem outros fatores durante esse caminhar que dificulta muito. E o próprio professor fica confuso.[...] Então geralmente quando você começa esses projetos e eles não dão andamento os alunos terminam na oitava série... viu tudo e não viu nada.[...]*
>
> *Se me perguntar: você segue o CBC, sigo muito a minha intuição com*

relação a experiência que tenho lá no outro colégio. (Prof. João)

Plano de curso a gente faz para o ano todo no início do ano em reunião, usamos os PCNS e o CBC para fazer o planejamento. Começamos o ano passado a trabalhar em cima do CBC [...]. O problema é que a gente fica um pouco perdida com ele, porque ele não específica o que trabalhar em cada série. (Profª. Jasmim)

Nós temos um planejamento geral, mas o condutor ainda é o livro didático. Nós temos o CBC aqui que é o plano anual, é o plano de curso. Como escola referência tem alguns pontos que a gente tem que trabalhar. Nós fizemos esse plano curricular e nós temos muita dificuldade, porque é muito jogado para a realidade, para as situações reais e a gente tem que buscar textos fora, é uma geografia contextualizada e é assim com todas as outras disciplinas dentro do CBC.[...]

No meu caso, eu buscava muito texto na internet, em outros livros que estava dentro daquele conteúdo a ser trabalhado, mas o carro chefe não deixa de ser o livro didático, porque é o suporte que o aluno tem para fazer o seu acompanhamento também, a gente trabalha com retroprojetor, projeção de slids, filmes, com DVD, dentro daquele conteúdo, mas o que o aluno tem ainda é o livro didático. [...] Olha o CBC não é fácil de trabalhar apesar de ser uma coisa da realidade, mas nós precisamos ter suporte. O que é difícil para o professor é isso. (Profª Margarida)

Uma proposta curricular no ensino fundamental de 5ª à 8ª série e em qualquer outro nível de ensino que propicie a construção de conhecimento numa perspectiva crítica, deve trabalhar os conteúdos de ensino de forma contextualizada. Para Arroyo (2000, p.70):

> As propostas inovadoras quando tentam repensar a visão e a prática de Educação Básica terminam questionando e confrontando auto-imagens profissionais, têm um papel importante na desconstrução-construção de valores e imagens sociais. Mexem com traços e interesses arraigados da cultura política e profissional.

Dessa forma, os módulos de hora aula destinados às disciplinas poderão ser repensados no sentido da formação almejada para o sujeito pós-moderno. Arroyo (2000) lembra que de tanto experienciar o conhecimento fragmentado em grades curriculares, na escola, também pensamos o mundo de forma fragmentada.

Um trabalho pedagógico que envolva os alunos no aprofundamento de conhecimentos de forma integrada ou globalizada deverá conceber o processo de formação em todos os seus aspectos como inseparáveis. “Todo conhecimento é humano, poderá e deverá ser útil, imprescindível. Poderá desenvolver a consciência crítica e a lógica, o raciocínio e a sensibilidade, a memória e a emoção, a estética ou

a ética. Dependerá do nosso trato pedagógico". (ARROYO, 2000, p. 215). A dificuldade está em romper com essa forma de pensar o conhecimento; em romper com a hierarquia das disciplinas.

Podemos enumerar como dificuldades encontradas pelos nossos professores(as) de Geografia provenientes da organização escolar:

- carga horária da disciplina insuficiente;
- ausência de divisão dos conteúdos por níveis de ensino no CBC, o que dificulta a definição de pré-requisitos para cada série;
- escassez de acervo e materiais didáticos para diversificar as aulas (um exemplo citado foi a reprodução de textos para todos os alunos ou para trabalhos em grupo);
- transposição didática dos saberes curriculares partindo da realidade dos alunos (contextualização dos conteúdos);
- sobrecarga e ausência de identificação com os projetos vindos da SEE/MG (projetos que não levam em conta a voz dos(as) professores(as) no processo de elaboração);
- ausência de acompanhamento e avaliação contínua dos projetos no cotidiano escolar.

Esse é o quadro atual que tem influenciado as condições de trabalho no cotidiano das aulas nas escolas estaduais na Bacia do Médio São Francisco. Os(As) professores(as) vão vivendo os conflitos da profissão e, ao mesmo tempo, tentam reafirmar sua vocação e sua identidade docente. E a complexidade de formação exigida na sociedade pós-moderna traz para o espaço escolar um outro perfil de educandos. As trajetórias de vida desencontradas das crianças e adolescentes, feitas através de ausências e carências em todos os aspectos, colocam em questionamento a trajetória de formação dos(as) professores(as), como nos lembra Arroyo (2004, p. 69):

> Nessa longa trajetória histórica da construção dos direitos situa-se nosso campo, o direito à educação básica. Uma trajetória nada pacífica de avanços e recuos, de conflitos, de reduções e alargamentos de significados. Uma trajetória sobre a qual deveríamos estudar mais nos cursos de formação.

Isso nos leva a construir uma representação social do aluno desconsiderando muitas vezes as mudanças que ocorrem na sociedade, e as influências delas sobre

o ambiente escolar. Assim, defrontamo-nos com uma geração de crianças e adolescentes que têm manifestado condutas, para muitos professores(as), desajustadas na sala de aula. O que nos assusta nessa geração é justamente a nossa dificuldade em trabalhar com as diferenças. Nossa formação técnica não considerou as mudanças nos comportamentos de crianças, adolescentes e jovens, com a mesma velocidade em que ocorreu a modernização da sociedade. Essa situação dificulta nossa compreensão a respeito da complexidade enfrentada pelo sujeito, modificando sua conduta no mundo. Para Arroyo (2004, p. 55):

> Até as crianças viraram massas endurecidas pela vida. Não é tão fácil manipula-las, nem molda-las. Perderam sentido as imagens de crianças-adolescentes, massinhas tenras, maleáveis nas mãos de mestres artistas. Impõe-se construir outras imagens, olhar os alunos e olharmos como seus mestres com outra mirada. O resultado pode ser uma aposta coletiva.

Os(As) professores(as) de Geografia na Bacia do Médio São Francisco consideram em suas narrativas que os conflitos gerados pela conduta de alunos têm as suas raízes na falta de assistência da família e, também, na organização escolar imposta pelo Estado, retirando a autonomia do(a) professor(a) para participar de escolhas e decisões sobre a vida escolar do aluno, ao final do ano letivo.

> *A nossa geração está muito mais preocupada com isso e com a formação não só de conteúdos, mas a formação principalmente para a vida, a questão da formação crítica, política, os relacionamentos sociais, como interagir melhor. Acho que nessa geração que estamos formando está o problema, a gente tem que ter cuidado, porque essa geração, a maioria dos alunos não querem compromisso. Mas isso se deve ao fato do poder público, porque a política, principalmente a política educacional de Minas Gerais, está implantando um sistema de ensino que dá ao aluno toda a liberdade de ser relapso, de ser omisso e de ser irresponsável.*
>
> *Vejo por exemplo, a questão da minha disciplina, um aluno de quinta série se ele não conseguir passar comigo, ele vai com dependência para a sexta série, se ele não conseguir lá, ele vai para sétima. Ele só vai ser barrado se mudar de nível, para o ensino médio. Então ele não vai ter compromisso de aprender, de querer, porque eles têm todas as chances, não vão ficar retidos. Cria um ambiente de irresponsabilidade para o aluno, de falta de compromisso. Então me preocupo muito com essa geração que está sendo formada agora, embora nós estejamos aqui dando o melhor da gente [...].*
>
> *[...] mas acredito que deve se fazer outra coisa, por exemplo, se durante o ano nós verificarmos que o aluno está com dificuldade de aprendizagem, acho que seria interessante, que o Estado desse condições para a gente trabalhar paralelamente com aquele aluno com mais qualidade, fora do horário de aula. Isso seria uma oportunidade de ajudar esses meninos a ter responsabilidade, compromisso, alguns alunos não têm esse compromisso, justamente por causa disso. Ele vem dentro da turma não para aprender, mas para bagunçar, para fazer outras coisas. Tem aluno que traz walk-man, mp3, traz celular. Existem regras dentro da escola,*

então a gente perde tempo tomando boné, alguns alunos atrapalham a aprendizagem de outro por causa disso. Além disso, existe outras estratégias, que poderiam fazer com que esses alunos fossem resgatados, uma participação maior da família dentro da escola, os pais apertarem dentro de casa, é o que minha mãe fazia comigo. (Prof. Pedro)

Estamos necessitando urgentemente de uma ação concreta. Mudança mesmo, por exemplo, acho que aumentar os dias letivos não é solução de jeito nenhum, porque antes era menos dias e aprendia-se muito mais. Não deveriam dar tantas oportunidades ao aluno, você vê alguns alunos super inteligentes, com aquele potencial incalculável, mas que não sabe valorizar. Porque não tem uma cobrança maior. Ele entra na escola e fala vou estudar se não conseguir passar, se não tirar nota boa nesse bimestre tenho a recuperação paralela, vou me recuperar, tenho a recuperação paralela, recupero. Chega no final do ano se não passar tem outra recuperação. Não passei vou para janeiro tenho nova oportunidade, não passei, ainda fiquei em três matérias, fica em dependência. Então essa coisa está adoecendo a educação e os profissionais. A gente está sofrendo demais com essas medidas. O aluno vai para o outro ano, então ele pode ficar de dependência em duas matérias cursando a série anterior. (Profª Jasmim).

[..] o que a gente percebe é que os alunos de hoje não tem compromisso, também é preciso haver uma cobrança em casa, eles não têm. Eles só tem cobrança para conseguir um emprego, com seus quase 20 e tantos anos. Quem dera se eu pudesse falar o erro está aqui ou ali, mas eu não sei. Eu culpo a família em primeiro lugar pela displicência, a educação de base e o acompanhamento porque o mundo capitalista ele é muito desumano. A concorrência e a competitividade hoje é muito séria. Primeiro a família, depois o compromisso do aluno, muitos têm e outros não a gente sente falta disso. E também a falta de compromisso de alguns professores, tem professor que chega, dá a aula dele e não tem aquela preocupação de preparar o aluno, porque o mundo lá fora está muito desleal. E vejo outra coisa, muito conteúdo, isso eu vejo errado nas escolas, não precisava de tantas horas, tantas aulas, precisava enxugar mais. A quantidade de conteúdo que ele tem que assimilar, para que isso? Eu não sei ainda, mas acho que tinha que diminuir. Acho que no ensino fundamental já poderia começar a fazer um tipo de escolha humanas, exatas, com uma divisão desde o ensino fundamental. Claro que ele ainda não tem uma maturidade para isso, mas ele vai ser conduzido. É tanta coisa em Geografia, em Português, em Matemática, em História, em Ciências, pra que isso?

Então penso que diminuir o conteúdo e depois a quantidade de disciplina que o aluno tem que fazer, depois de um certo período ele seguiria, humanas ou exatas e daí para o ensino médio a mesma coisa. Já ouvi falar de algum projeto nessa perspectiva, mas não tenho conhecimento ainda. O aluno vai escolher o que ele quer fazer no ensino médio, as matérias que ele quer estudar. Eu acho que é uma saída. Porque nossas mães estudavam com menos dias letivos, menos conteúdos e sabiam mais. Hoje você tem dias letivos a mais, conteúdos a mais e sabe menos. (Profª Margarida)

[...] essa geração agora não tem muito compromisso não. Não estou generalizando, mas o que falta é compromisso, porque antes a gente tinha aquele compromisso, acho que é questão de respeito mesmo, não ia sem trabalho para fazer, você tinha medo do castigo. [...] A diferença é o compromisso, responsabilidade também [...]. Hoje em dia o próprio sistema

> *faz com que você vá passando os alunos, acontece de estar não é bem empurrando não, mas passando por causa da evasão, fazendo com que esses alunos passem sem realmente saber. [...]. Antigamente não tinha isso do aluno ir para série seguinte fazendo dependência, a avaliação acho que como antes era para medir a capacidade do aluno, mas antes era assim estudou, conseguiu ia para série seguinte, não conseguiu, repetia o ano. Agora não tem mais isso. O conselho é que define a vida do aluno [...] (Profª. Violeta)*

Para o grupo de professores(as), pensar a formação da geração atual em muitos aspectos se diferencia das preocupações que tinham seus professores(as) no período de sua formação no ensino secundário. No entanto, os conflitos provenientes da formação atual estão nas determinações das políticas educacionais que, em muitas circunstâncias, acumulam iniciativas contraditórias que acabam restringindo a autonomia dos(as) professores(as). Revelam, ainda, que a formação tem-se modificado também, porque os alunos assumiram novas posturas. A falta de responsabilidade e o descompromisso são características dessa geração, segundo nossos colaboradores. Eles sugerem mudanças que poderiam ser realizadas através de uma reestruturação curricular. O processo de avaliação é ressaltado como mecanismo conflituoso para os(as) professores(as), principalmente nas tomadas de decisão dentro do colegiado escolar.

Alguns apontamentos na narrativa dos(as) professores(as) revelam uma situação complexa proveniente das relações com o sistema socioeconômico vigente. Em um nível mais profundo, a deterioração da família e da escola surgem como aspectos do mesmo processo. Nesse contexto, as famílias acham-se sufocadas pelas necessidades materiais primárias e pelo desejo e esforço em possibilitar aos filhos estudantes tempos melhores de vida, por meio da escolarização. Muitas vezes elas se vêem sem poder realizar a proteção e a manutenção dos seus membros, e sem autonomia para reproduzir valores próprios da instituição familiar. Tudo isso cercea o olhar e posicionamento crítico do(a) professor(a). “No imaginário social tudo o que afeta a infância e adolescência afeta a escola. Nos afeta. Porque a sociedade nos vê como profissionais desses tempos de viver humano e sabe que as formas de viver esses tempos condicionam nosso trabalho”. (ARROYO, 2004, p.301).

As relações socioeconômicas não favorecem a evolução humana e, em geral, o ser humano está tendo uma considerável diminuição de sua crítica e de sua autonomia. A complexidade da vida não tem correspondido ao aumento de recursos de entendimento da complexidade da vida social pelo ser humano. Muitas vezes ele

está sendo cooptado pelo brilho das relações comerciais e cego ao mal uso dos recursos naturais e ao sofrimento produzido por essas relações. Nesse cenário obscurecido, o(a) professor(a) é um agente importante na mobilização de sujeitos ativos e atuantes no meio social.

Conscientizar os educandos para a necessidade de administrar o seu percurso de formação tornou-se para os(as) professores(as) ribeirinhos(as) um desafio a conquistar. Como lembra Arroyo (2004, p. 46)

> Denunciar essa sociedade. É também tarefa nossa. Tentar recuperar a humanidade e dignidade que lhes é roubada é de ofício de tantos profissionais dedicados aos cuidados e à formação da infância e adolescência. Assumir a responsabilidade coletiva que nos corresponde é mais profissional do que julga-los, condena-los e expulsa-los da escola. Perguntar-nos se ao menos a escola poderia ser um espaço humano, de dignidade, socializadora de outros valores e condutas, é próprio de educadores. Estas perguntas passam pelas cabeças de inúmeros educadores(as), sobretudo de tantos(as) que nas últimas décadas avançaram politicamente e de tantos(as) que ainda guardam resquícios de utopias pedagógicas e sociais. O destaque que vem adquirindo as posturas diversas frente as condutas dos alunos pode levar-nos a um movimento pedagógico que se alicerce na fecunda relação entre a sensibilidade para com a realidade vivida pela infância, adolescência e juventude e a função social da escola, sobretudo pública.

Diante desse cenário de conflitos e frustrações, mas também de esperanças vividas no ambiente escolar, o que os(as) professores(as) têm como instrumento fundamental para mudanças são os saberes docentes e sua articulação com a vida humana. Pela apropriação do conhecimento de mundo e do conhecimento de si mesmo, o indivíduo se transforma, modificando a sua realidade. O conhecimento Geográfico torna-se elemento imprescindível na formação humana, quando ele se compromete com a conscientização do indivíduo e com a sua interação no mundo. Compreender o espaço de vida e as interações que nele se realizam refletindo sobre sua atuação e sua identidade social são, também, objetivos do ensino da Geografia. Os(As) professores(as) nossos colaboradores na pesquisa apresentam uma posição semelhante ao afirmarem a importância da Geografia para o aluno(a).

> *[...] a Geografia ajuda os alunos não só na questão de saber se orientar, olhar o mapa, de verificar uma legenda, símbolos, mas ajuda o aluno a ser crítico também. A questão de formação política principalmente, porque não trabalho política propriamente dita dentro da área de Geografia, mas sempre dou um toque, "gente presta atenção hoje nós estamos vivendo, problemas aqui em Buritizeiro, lixo na rua, caí dentro do rio", essas*

coisas eles começam a associar. [...] Então não só a questão do lixo, mas outras coisas também, questão de preservação das ruas, a questão de preservação do rio, então a gente vai dando uns toques para eles nessa questão de formação política também. (Prof. Pedro).

Eu gostaria de ter mais energia para trabalhar melhor ainda a Geografia, porque ela é uma das disciplinas mais importantes dentro da sala de aula. Ela abre um leque muito grande para o aluno. E o aluno começa a ver o mundo de forma diferente, à medida que conhece seu espaço, seu lugar, sua paisagem, seu território e sua região e compara com os outros paises com os outros lugares do mundo e ainda consegue conciliar tudo isso com as informações que ele recebe pela televisão ou internet. Isso dá a ele uma base, para estar atualizado e estar muito bem informado. A Geografia é a matéria mais importante de todas.[...] Eu tinha uma professora que falava que a Geografia é uma disciplina fuxiquenta, ela faz fuxiquinho com todas as outras e se você observar tudo está dentro dela. Ela realmente é muito importante para esses alunos, por exemplo, a importância que tem o lugar, toda relação que ele estabelece com o lugar, que ele vive. Aquele lugar é o reflexo de toda a questão social e econômica. (Profª. Hortência).

Como professora de Geografia a gente tem muito que aprender ainda, Geografia é uma disciplina muito difícil. O povo fala: é doido quem estuda Português e Matemática. Mas não, o verbo você sabe que é aquilo mesmo, a Matemática 1+1 é 2 e pronto acabou. A Geografia não, todo dia está mudando, você tem que estar pesquisando, sempre estudando, tem que estar bem informado de tudo, e mesmo assim, você estando atualizado de tudo, tendo internet, tudo que você tem em casa, ainda é pouco. [...]

Para começar essa questão ambiental, porque em Ciências eles vêem, mas em Ciências não é tanto quanto em Geografia. Essa questão que falam que antigamente Geografia só servia para fazer guerra, não é. Então tem muita gente que pensa assim, mas quando a gente vê por outro lado, a Geografia está sempre tentando amenizar esses problemas: dessa ilha de calor, dessa poluição [...]. Então a Geografia está sempre presente nesses acontecimentos, tudo que está acontecendo a Geografia está lá junto. Então eu acho que a Geografia tem muito a ver com isso. Se aumentasse mais as aulas, a gente ia poder bater mais nessa tecla [...] A Geografia está presente em tudo, ela é tão importante quanto o Português e a Matemática. Mas a Geografia é interessante, super-interessante. É isso que falo para os meninos sempre quando estou trabalhando. Falo para eles que a gente já levanta de manhã já praticando, quando nós vamos entrando no banheiro, a localização não é, quando a gente está escovando os dentes, aí já está usando recursos da natureza. Então sempre estou falando com eles, eu procuro fazer meu trabalho o melhor possível. (Profª Acácia)

Porque é aquilo que comento, o professor de Geografia pode até dar aula de História se ele quiser, aliás fica fácil também enrolar, de História você pega um conteúdo aqui e fica lá divagando com os alunos. Agora um professor de História não dá aula de Geografia. Principalmente quando é parte da Geografia física. E a parte da Geografia Física, eu não sei se aqui melhorou, mas é muito difícil e a gente quase não tem um bom preparo. Climatologia é difícil. [...]. Então, como você faz um curso de Geografia sem ter um laboratório de cartografia e o pouco que eu sei da parte da Geografia física é mais por experiência, e você correndo atrás, porque a formação universitária ela é muito ruim. (Prof. João)

O grupo de professores(as) considera o ensino da Geografia importante para o aluno, eles ressaltam que na Geografia está, em boa parte, a compreensão do sujeito para com o mundo. A ação do sujeito no mundo implica uma consciência política, que tende a ser trabalhada por nossos colaboradores. O sentido de lugar vai se desenvolvendo no trabalho com o ensino de Geografia. Eles(as) percebem a Geografia como uma matéria interdisciplinar. A disciplina é uma área de conhecimento que está em constante transformação, exigindo do profissional que a ela se dedica uma atualização contínua. A Geografia como disciplina do espaço, possui uma fundamental importância na conscientização das transformações ambientais provocadas pela ação do sujeito na natureza. No grupo de professores(as), existe a compreensão de que a Geografia, além de ser uma disciplina fundamental para os jovens, só pode ser ministrada por quem realmente tem uma boa formação.

As facilidades de acesso à informação, que de uma forma ou de outra estão presentes na sociedade, têm dado suporte a prática profissional do(a) professor(a). O saber Geográfico é uma ciência de investigação, e a complexidade da sociedade moderna tem facilitado o acesso às fontes de informação, oferecendo, assim, possibilidades de maior entendimento, compreensão e utilização do conhecimento geográfico. As dificuldades na utilização de ferramentas tecnológicas como recursos para implementar a prática pedagógica são inerentes a muitos professores(as). No entanto, os que utilizam os recursos tecnológicos ao seu alcance tornam as suas aulas atrativas e significativas.

Dessa forma, na prática pedagógica os(as) professores(as) de Geografia ribeirinhos(as) articulam os saberes partindo dos referenciais construídos em sua formação docente com as experiências acumuladas ao longo da prática profissional.

Trechos das narrativas nos dão pistas para compreender como, na prática profissional, eles(as) fazem a articulação de saberes partindo da realidade dos alunos.

> *[...] eu uso o mapa mental, depois jogo esse mapa dentro de uma região mais abrangente, por exemplo, se eu conseguir montar com eles o mapa do bairro deles, depois a gente joga dentro do município de Buritizeiro. Eu explico para eles que o município de Buritizeiro não é só a cidade de Buritizeiro, mas tem o distrito de Cachoeira do Manteiga, Cachoeira do Teobaldo e outros, assentamentos e uma série de lugares pequenos que fazem parte do município de Buritizeiro. Falo para eles que*

tem a área urbana e a área rural e a partir desses conceitos a gente começa a trabalhar regiões. Trabalho meio ambiente dentro disso com eles, nunca deixo o rio de fora porque acho que sempre que a gente toca nesse assunto do rio São Francisco tem um assunto que vem super-interessante, por exemplo, pergunto para eles 'quem tem roça aqui, quem mora na roça' 'eu professor meu pai planta na roça', 'e é na beira do São Francisco?' 'O que ele faz lá?' 'ele planta, ele desmata'. Eu explico, se ele desmatar, tirar essas plantas daqui, a chuva vai trazer areia, vai cair dentro do rio, então já puxo o assunto de assoreamento do meio ambiente, a questão da mata ciliar. Eles dizem 'Ah, professor vou falar para o meu pai'. Eu digo: 'isso mesmo porque a mata ciliar tem que ser preservada para segurar a vegetação, não deixar areia cair no rio e outras coisas mais. Não é só isso, porque se assorear além do rio ficar raso, não vai poder ser navegável, vai matar os peixes, vai matar a comida dos peixes lá embaixo'. Eu começo a entrar na questão de meio ambiente com eles.

Entro na questão das redes urbanas, das cidades que são interligadas antes de partir para uma coisa mais complexa explico o próprio município. Na cidade de Buritizeiro a parte urbana está ligada à parte rural através de estradas, e isso tece uma rede, por isso que chama rede porque fica parecendo uma teia de aranha. Explico para eles dentro disso a questão de território, a paisagem. Eles perguntam 'mas professor paisagem não é uma coisa linda e maravilhosa?' Eu falo gente paisagem é tudo aquilo que você vê no seu raio de visão, tudo que está na sua frente e a Geografia está intimamente, diretamente, ligada à paisagem. Eu explico para eles a parte humana, mas a questão física também, porque o aspecto humano faz parte da paisagem. Então explico dentro de paisagem, lugar e espaço. A questão do espaço para eles, é uma questão meio que complicada de entender [...] a gente vai trabalhando devagar até que eles consigam e dá uma discussão muito boa dentro de sala. (Prof. Pedro)

Então às vezes você até usa uma sala de aula como um laboratório das suas experiências. Agora o diferente é que você avalia seu trabalho, então quando você termina de dar sua aula, você pode ficar naquele arroz e feijão. Agora se você tiver mais ou menos um senso crítico, você fala assim, 'oh, até aqui eu acertei, aqui fui mal e tal. O ano que vem melhoro aqui. Ano que vem conserto do outro lado'. Assim você cresce. Mas, falar que tive esse suporte da Geografia Física na universidade, foi muito fraquinho, fraco demais. E aí você vai correndo atrás.

A educação é mais ou menos isso, você tem que chegar dentro da sala de aula e seduzir seu aluno. [...] Você tem que fazer uma coisa diferente. [...] Vamos supor que eu goste de Geografia e é a última aula, pego Física, Química, Matemática e Português, chega na última aula para pegar a Geografia, arrebenta. Passam duas horas ninguém agüenta. Se o cara não seduzir e não trouxer uma coisa diferente ele não consegue, você entendeu.

Eu trabalho essas coisas na prática, o espaço ali é meu, eu conquistei, discuto até um determinado momento, o resto sou eu. Porque aluno as vezes confunde. Quando o aluno confunde chego e falo assim sou seu professor, seu amigo, a gente troca idéia, brinca e tudo, mas até porque a imaturidade deles. [...] Não é nada decorado, tipo assim oh... vamos supor que vou falar de movimento migratório, população absoluta, você deu o conceito lá, população absoluta é isso, são vocês sentados aqui dentro da sala de aula isso é população absoluta. As bacias demográficas, está vendo aquele buraco ali dentro no fundo da sala de aula. Espacialidade, você já sentou aqui dentro da sala de aula e você sabe porque você sentou nesse espaço. Ora algum motivo teve, mais próximo da janela, mais próximo da porta para você sair, mais próximo das pessoas que você tem identidade. E aqueles vazios? Você imagina o seguinte se fosse num país poderia ser uma floresta, poderia ser um pântano. Poderia

ser tanta coisa. Pontos estratégicos, isso é fantástico. Eu chego para eles e falo a gente vai falar de oriente médio. Olha lá do Oriente Médio, vamos começar por aqui. O que é um ponto estratégico? Onde é o ponto estratégico dessa sala? Aí eles olham e falam assim: sim é na sua mesa. Eu falo assim não é não. Eu ando para o meio da sala, é aqui? Não. Porque não é aqui? Porque estou aqui, oh. Se eu estiver aqui, controlo uma parte da sala, a outra foge. Um chega e fala assim: na porta. Qual é o ponto estratégico aqui? O que é um ponto estratégico? O ponto estratégico é a porta, tudo passa por aqui. Quando inclusive vocês estão querendo ir embora, na hora do intervalo, está todo mundo com fome, se eu ficar no meio da sala tenho certeza que a outra parte foge. [...] Assim é o Oriente Médio, é um ponto estratégico, um caminho. Você está vendo você constrói o conceito sem estar decorando, mas ali na realidade deles.

Você comenta assim movimento migratório, está todo mundo aqui é o crescimento populacional. Crescimento vegetativo mais imigrações. Está todo mundo aqui, crescendo entre vocês, eles já dão aquela risadinha, homem com mulher, ah...ah... beleza está nascendo aqui, está crescendo. Vamos supor que venha o pessoal da outra sala para cá. Enquanto tem aquele espaço vazio, está tranqüilo. Vem outra turma para cá, o pessoal está em pé, já fica complicado. Você pode ficar uma ou duas aulas, na terceira, já virou guerra aqui dentro por disputa de espaço. Essa disputa pelo espaço pode acontecer no campo, movimento dos sem terra. Essa disputa pode acontecer com os sem teto. É o espaço e essa disputa, então você vai construindo essas coisas. (Prof. João)

E quando ele vai em outro lugar, se vai em outro lugar mais desenvolvido, mais atraente, mas ele não consegue achar aquele lugar mais importante, mais interessante que o seu lugar, então quando você desperta isso no aluno, o olhinho dele brilha sabe. O que é lugar, o que é paisagem quando ele olha, você pergunta isso a primeira coisa que ele fala, que ele lembra é de uma foto ou de uma floresta ou de um rio, de uma paisagem. Mas quando você mostra para ele que aquilo é apenas um pedaço do espaço que é construído pelo homem, que é modificado pelo homem e que aquilo ali modificou porque houve uma série de fatores que foram responsáveis por aquela modificação, aí realmente ele vai estabelecendo relações de valor com o seu lugar e com as paisagens. Valorizar o seu lugar, porque ele é daquele jeito?

[...] E as regiões também, eles vão identificando o que é uma região, quais são os fatores, que não são só os elementos naturais que formam a região, mas todos os fatores humanos, econômicos e que isso aí ocupa um território. O que é um território, a área territorial, a ocupação que está sob o domínio de um administrador.

Esse trabalho é interessante porque o aluno usa inicialmente, o que ele mais sabe falar, que é seu espaço, associando as mudanças ocorridas anteriormente com as atuais, relacionando-o a espaços cada vez maiores: estado, região, país, mundo. Esse trabalho é realizado com uso de revistas, jornais, documentários, entrevistas, trabalho de campo. Mas garantir a aprendizagem, isso não basta, é preciso constantemente estar revendo essas noções e comentando algo lido a esses conceitos.

Eles entendem bem, quando trabalho com uma turma que vou seguir no outro ano, a minha revisão de início de ano é praticamente a mesma, todo ano posições geográficas, cidades, que é uma cidade capital, que é município que é estado, que é região, todo ano faço isso com eles até recordarem. Eu só mudo a dinâmica das atividades, mas o mesmo conteúdo todo ano tem, eu tinha uma professora que falava: 'o seu aluno não aprende por sua aula ser interessante ele aprende por sua aula ser repetitiva, pode ser de forma diferente, mas repete', ela falava isso. E com isso eu faço, inclusive nas provas que eles fazem de PAES, ENEM nessas

questões de localização eles se saem bem para danar. [...]. (Profª. Hortência)

Olha os conceitos geográficos são trabalhados de uma forma muito teórica, você tem que dar essa teoria, mas a gente leva por exemplo, se está estudando o relevo, você sai aqui fora. Vou citar um exemplo aqui na escola, você sai aqui você vê as montanhas então você explica para ele, você tem como mostrar aqui em Pirapora. Se você vai ali pega a BR, o posto Luciano você está dentro do cerrado, então vai no rio, você está trabalhando ali toda hidrografia do mundo [...] Então a gente trabalha muito dentro dessas saídas da sala de aula, muito filme que nos ajudam muito. Hoje a gente tenta trabalhar dentro da conscientização, eu tenho certeza que estou no caminho certo. Mas todos os conceitos você leva para a vida do aluno. Você faz com que ele participe disso, que ele dê a importância da saúde dele. Sua saúde depende da saúde da natureza. Então se você trabalha dentro desse princípio, você consegue ensinar. (Profª. Margarida)

Lá a gente trabalha com Geografia, é muito bom, porque não só o que você ensina, mas também a prática, principalmente, no ensino fundamental, são alunos do meio rural, então se você trabalha com eles sobre planalto, sobre climas, então eles moram, eles já sabem isso, há o clima, um período bom, fértil para isso, determinada plantação e tudo então eu gosto de trabalhar lá porque eles vivenciam isso.

Eu acho que tem mais facilidade, e lá também assim quando, por exemplo, se a gente tem que trabalhar ou sair da escola, dar uma voltinha e olhar assim, lá tem mais... não sei se é porque é rural e tudo, você sai da escola já vê mato, plantações, cerrado essas coisas. Então para eles é mais fácil saberem a definição, saberem o que é realmente por causa da prática.

Ensino região ao mesmo tempo paisagem. A gente trabalha com eles às vezes é mais fácil, ao mesmo tempo é difícil, porque tem alunos lá que só conhecem Pirapora. Numa prova que fiz e perguntei aonde fica a sede da prefeitura, a sede então eles não sabem não souberam falar, onde que fica a comarca, que comarca pertence, se você falar sobre Belo Horizonte, Rio de Janeiro o muito que eles conhecem. O contato que eles têm é Pirapora e Montes Claros, quando adoece que vai ou vem para lá. Mas assim é complicado você explicar para eles esses conceitos de região, de clima em Minas Gerais.

[...] as pesquisas que dou, recorte de jornal, de revistas, qualquer trabalho eu levo a revista e não é perca de tempo, mas deixo de trabalhar umas aulas para eles fazerem aquele trabalho ali na sala de aula, entendeu? Porque eles não tem esse material disponível em casa e nem tempo para vir na cidade fazer qualquer pesquisa, perguntar alguém na prefeitura alguma coisa assim porque o ônibus chega meio dia e meia e levam eles cinco e meia da tarde.

Esses meninos têm não é bem facilidade, é interesse em aprender, porque interessa a eles isso. É um clima bom para isso, para aquilo e tudo para plantação, eles tem mais interesse. Por eles estarem naquele meio ali, não é assim facilidade, porque às vezes nem facilidade tem, nem conhecimento, porque o que os pais passam para eles é a vivência deles mesmo no campo, porque a maioria não sabe ler nem escrever.

[...] E os valores agora são pouco trabalhados, você se sabe que tem hora que paro a minha aula de Geografia para trabalhar isso com eles. Porque você trabalha Geografia, mas às vezes tem que parar de dar aula para poder falar da questão sexual também de alunos de quatorze, alunos de treze, quatorze anos tendo filhos, sabe. Eles iniciam a vida sexual muito cedo a adolescência deles lá é muito aflorada e é complicado. Crianças praticamente sendo mães, sem preparo nenhum, então a gente tem que dar

> *uma parada para poder trabalhar isso com eles.*
>
> *Eu fiz o curso aqui pela Superintendência na época tenho. Tenho livro, apostila, às vezes temos que trabalhar esses valores com eles que não é nem por [...] às vezes não é nem porque os pais não passam, porque não tiveram isso e às vezes a gente não pode esquecer esses valores, saber dizer com licença, por favor, é muito complicado isso e às vezes a gente tem que trabalhar isso com eles. (Profª. Violeta)*

Constata-se que uma Geografia do cotidiano contempla uma dinâmica presente na prática dos(as) professores(as) entrevistados. A contextualização é observada por eles como necessária à incorporação dos conceitos e ao desenvolvimento da reflexão crítica. Uma tal maneira de atuar é reflexo da formação acadêmica, ou seja, são os saberes disciplinares internalizados que ganham corpo agora no desenvolvimento dos saberes curriculares e experienciais (GAUTHIER. et. all., 1998). Essa é uma influência de concepções pedagógicas recentes (tendência libertadora e tendência crítico-social dos conteúdos) que já vinham sendo trabalhadas mesmo antes da elaboração do CBC de Geografia. Podemos afirmar que, neste aspecto, o CBC é mais um subsídio que propõe um saber contextualizado e integrado aos temas transversais.

Nossos professores(as) referem-se à prática reflexiva quando pensam a ação realizada no final do trabalho. É este momento que os fazem replanejar a sua postura e a prática docente. A experiência profissional tem revelado aos professores(as) que ensinar é, hoje, lançar mão de um jogo de sedução para um novo perfil de educandos que ocupam os espaços na sala de aula. Competimos com uma sociedade em que, todos os espaços e tempos fora da escola, oferecem maiores estímulos. Por isso os conceitos geográficos são trabalhados num clima de discussão partindo de uma situação-problema percebida no espaço da sala de aula. Assim, os(as) professores(as) concebem a construção das categorias geográficas por meio de aulas expositivas. Percebe-se na narrativa dos(as) professores(as) a especificidade do docente que utiliza os saberes como ferramentas para auto-afirmação de sua identidade profissional.

Mesmo na aula expositiva, a metodologia ainda mais presente no cotidiano das aulas de Geografia, busca-se ensinar os conceitos teóricos a partir do próprio espaço onde o aluno está inserido. Ao trabalhar com os conceitos geográficos, o “sentido de lugar” é o ponto de partida desde o qual desenvolvem-se os conteúdos. Essa manifestação aparece com o tempo nas atitudes dos alunos. Uma outra prática

utilizada para internalização dos conceitos geográficos é o processo de repetição. Dessa forma, a assimilação é garantida num processo contínuo, à medida em que é desenvolvido e aprofundado o conteúdo curricular.

Observam que os alunos(as) do meio rural têm maior facilidade para com o conteúdo da Geografia, justamente, porque ele tem maior relação com o mundo deles. As dificuldades só aparecem quando é preciso ampliar esse conhecimento para dimensões distantes: outras cidades, estados e países. Vê-se, entretanto, que o(a) professor(a) envolve-se na realidade onde atua. E quando percebe dificuldades que pode orientar, traz o tema para o contexto próximo da sala. Por exemplo, o aspeto afetivo-sexual identificado, mesmo não sendo conteúdo curricular da Geografia, é um tema discutido com os(as) alunos(as). Os adolescentes são curiosos e, nessa fase, despertam com uma intensidade maior para a sexualidade. Não trazer essa questão para o contexto da relação de ensino é não considerar o homem em seu ciclo vital e provocar sentimentos de frustração que comprometem o desenvolvimento do processo educativo.

Os conceitos geográficos são temas afins nas séries do ensino fundamental, e na maioria das vezes são trabalhados com enfoques diferentes em cada série e com aprofundamentos apropriados para cada estágio de desenvolvimento. Um trabalho possível com esses conceitos pode ser realizado na valorização da cultura local. No grupo entrevistado, há depoimentos de ações próximas ao que é proposto no CBC.

> *Por exemplo, a gente fez um projeto, o ano passado de folclore; cada cidade, cada município, cada cidadezinha do município traz a cultura de seu povoado. Nós juntamos o pessoal da Barra do Pacuí, pessoas que gostam muito daquelas danças, pau de fitas, capoeira, aí trouxemos para cá. Veio o pessoal do Bom Jesus, eles fizeram a maquete da cidade deles. O pessoal do Brejo Grande já é menos interessado, não quis nem participar. Então eles veem com aquela vontade de participar e mostram aquelas coisas com orgulho, valorizam [...]. (Profª Acácia).*

Na postura cultural presente em Buritizeiro é possível perceber a identificação com o movimento de cultura negra e de valorização humana.

> *Eu participo. Não sei explicar como surgiu, porque tem uma comissão que trabalha não só na época, ela tem encontros. Então aqui na escola quem representa é Matilde. Ela saberia explicar melhor, mas é um movimento muito organizado com pessoas conscientes e que fazem um trabalho muito bonito de valorização pessoal, humana e social. O ano inteiro eles tem reuniões e de cada escola vão dois representantes. Depois eles*

> *repassam para as escolas. Assim durante o ano pede-se que todos os conteúdos, na medida do possível, trabalhem com a questão do negro, da cultura. Isso é muito forte, e tem sido muito gratificante. (Profª Jasmim).*

Ao desenvolver o saber da cultura local no contexto da sala de aula, vários dos objetivos atitudinais e valorativos citados no CBC de Geografia, são incentivados no trabalho dos(as) professores(as) entrevistados. Assim, há uma atitude responsável com o processo educativo, qualquer que seja a condição cultural e social dos envolvidos.

Dentro do grupo pesquisado identificou-se a participação no movimento de mulheres denominado GRAAL[32], que se empenha em questões ambientais, promovendo trabalhos que permitam a associação saúde-meio ambiente-qualidade de vida.

A busca de recursos extramuros na educação ambiental, é também um dado indicado pelo grupo pesquisado, na parceria com um educador ambiental do Serviço Autônomo de Água e esgoto (SAAE). Nessa ação, este profissional participa com os alunos do ensino fundamental integrando uma troca de experiências bastante rica entre a escola e aquele serviço público.

> *Ele vem toda semana, ele foi contratado e formado pelo SAAE em educação ambiental. Ele trabalha a questão do rio São Francisco, com o manancial de águas. Explica como é todo o processo de tratamento, a importância do rio para questão de abastecimento das águas, as matas ciliares, a vegetação do rio, distribui mudas de árvores para os alunos.*
>
> *Ele não tem horário específico, geralmente marca na secretaria, o nome dele é Lucélio. Ele montou um grupo chamado coletivos jovens. Tem presidente, secretaria, tesouraria, é um trabalho feito com as escolas Sílvia de Alencar, José Maria, Eliza Teixeira, Marieta Amorim. São quatro. Então esse trabalho é muito interessante, porque os alunos aprendem muito a questão do meio ambiente com ele. Eles não trabalham só a questão da água não, tem a questão do lixo, como reciclar, essa coisa toda. Aprendi muito com ele, a gente troca muitas idéias, conversa bastante.*
>
> *Eu já tinha amizade com ele, depois que veio ficou melhor ainda. Então essa questão do meio ambiente, da educação ambiental, aprendi muito com ele e pratico isso, sempre, em sala de aula, o rio São Francisco é um assunto que debato sempre nas minhas aulas com os alunos, porque a maioria deles os pais tem roça, trabalham na beira do rio. (Prof. Pedro).*

Observa-se entre os(as) professores(as) pesquisados uma grande atenção quanto aos impactos ambientais provocados pela ação humana no lugar onde

---

[32] O Graal é um movimento de mulheres motivadas pela procura espiritual e pela promoção de um mundo mais solidário. É uma corrente de ideias e iniciativas, partilhada por mulheres cristãs de diversas gerações e culturas.

vivem. Há grande preocupação quanto ao rio São Francisco, e um posicionamento crítico tem sido levado constantemente para a sala de aula, sendo o rio um tema cotidiano e próximo.

> *[...] o rio São Francisco é de fundamental importância, para o desenvolvimento, não só da região como do país propriamente dito. Mas voltando aqui para Buritizeiro e Pirapora, tenho certeza que o rio aqui não é valorizado da maneira que deveria ser, principalmente, pelo poder público que deveria dar maior ênfase nessa preservação.*
>
> *Eu vejo, por exemplo, Pirapora, uma construção que estão fazendo perto daquelas quadras. Aquilo ali é um crime, é um centro de convenções, aquilo é um absurdo, um crime contra o rio São Francisco. Aquela construção é totalmente ilegal, dentro dos parâmetros hoje de preservação ambiental, porque não se pode construir nada daquele porte dentro de um determinado espaço. Me parece que são 150 metros. Ali está a 50 metros do rio, ou menos. Vejo que o rio São Francisco principalmente aqui, onde estou convivendo, vendo o dia-a-dia, não há essa preocupação de preservação ambiental, nem de um lado, nem de outro, nem de Buritizeiro, nem de Pirapora.*
>
> *Eu vejo por exemplo, os pescadores, estamos na época da piracema e tem muita gente pescando de tarrafa. Não há uma fiscalização rígida em cima disso, por outro lado também reconheço que os pescadores profissionais, eles vivem da pesca, mas o governo já tem aquele seguro desemprego que garante uma rentabilidade para eles nesse período. Então vejo que não há necessidade de ficar pescando fora de época.*
>
> *Outra coisa também que vejo o lixo, a questão do lixo, principalmente em Buritizeiro. Pirapora não percebo isso não, porque em Pirapora funciona melhor, aqui não, aqui o lixo fica na rua, chove vai tudo para dentro do rio. Tem coleta, mas a coleta, por exemplo, se é quinta-feira pode passar ou não, se não passar quinta, só na outra quinta, é muito complicado. Aqui em Buritizeiro, o rio não é respeitado, nem preservado da maneira que deveria ser, e ele é de fundamental importância tanto para Buritizeiro quanto para Pirapora. (Prof. Pedro)*

Em outro depoimento a mesma preocupação está estampada:

> *Por exemplo, comparando a margem do rio do lado de Pirapora com Buritizeiro, é bem evidente. Do lado de Pirapora, o solo é praticamente nu, não tem proteção nenhuma. Quando nós estávamos fazendo esse debate em sala, eles fizeram esse questionamento, porque Pirapora comparando com Buritizeiro está bem além, bem mais desenvolvida que Buritizeiro onde o prefeito nunca se preocupa em arborizar a margem que é tão importante. Fazer essa arborização da margem do rio além de proteger fica bonito, então eles fazem esse questionamento. Em Pirapora está cada vez mais, a terra, o barranco está avançando, aprofundando para dentro do rio e com isso está empurrando a água para o lado de Buritizeiro. Então se agente for olhar na margem do lado de Buritizeiro, a quantidade de água é bem maior. (Profª Jasmim).*

A relação dos sujeitos com o meio ambiente é tão essencial, que discutir a influência de nossas ações sobre o espaço tornou-se essencial, principalmente nas

aulas de Geografia.

> *A gente estuda muito o rio, não só quando estuda a água, mas relacionando ao meio ambiente. E nós estamos muito ligados a esse presente que a natureza nos deu, o rio São Francisco. Então a gente trabalha de uma forma muito concreta, é assim que eu consigo trabalhar, porque aprendi assim. Para mim é mais fácil, porque no meu curso eu vi muito isso, a gente fazia muito, mesmo no curso de turismo. Isso me facilitou, deu esse suporte também, então eu tenho essa experiência justamente por causa dos dois cursos que eu tive. Então o rio, a gente trata como se fosse a vida da gente, é a casa da gente, como eu costumo falar. O rio tem que fazer parte da história da gente. Enquanto a gente não assimilar isso, você passa pelo rio ou o rio passa pela sua vida. Mas eu consigo trabalhar a educação ambiental de uma forma concreta ,e graças ao rio, nós somos privilegiados. Nós estudamos também muito a questão da reciclagem, inclusive na escola particular que eu trabalho, que tem um projeto dentro da Geografia e da ciência. Nós estamos muito ligados a questão do meio ambiente, do desperdício, da água, da contaminação, da preservação da água, de tentar evitar ou seja fabricar lixo, mas, infelizmente, a gente não vê um resultado muito bom ainda não.(Profª Margarida).*

> *A problemática da questão ambiental eu trabalho assim. Aliás, não é nem dando muita resposta não, talvez trazendo questionamentos. Desvendando algumas coisas que você tem a impressão que é desse jeito, mas não é. Você quer ver só. Você anda aqui na beira desse rio. Você vê esse rio verde, você fala para eles - mata ciliar, você vai e trabalha com a questão de plantas exóticas. Se ele não tiver uma idéia do que são plantas exóticas o que ele vai saber de mata ciliar.*
>
> *Se você for ver aqui não tem quase nada. Mas está verde. Aí ele está certo, ele olha e fala que está protegido. Mas o que é uma planta exótica? Você sabe? É uma planta que está fora do ambiente e foi colocada num determinado lugar. Ela agride mais do que qualquer outra coisa. Você está entendendo. Você vai tentando desmistificar essas coisas. Trazendo talvez não as respostas. Porque acho que o processo de conhecimento às vezes ... Você trabalha, por exemplo, o aquecimento global, outro dia eu estava assistindo uma reportagem, eles trouxeram uma outra teoria, dizendo como vai haver o aumento do nível dos oceanos.*
>
> *Ele disse assim: 'é o seguinte você derrete a calota polar, na hora que você derreter o nível do mar vai permanecer o mesmo, porque quando formou-se o gelo estabilizou-se o nível do mar. Na hora que derrete isso aqui, o nível vai permanecer o mesmo, pode acrescentar só um pouco. De acordo com essa teoria o que vai acontecer com o aquecimento, a água vai dilatar e dilatando ela vai ocupar o litoral, vai haver inundação. Não pela questão do derretimento'. Qual é a obrigação que acho que tenho? Eu tenho que mostrar essas duas versões, ou outra, para que ele possa fazer a comparação, e a partir dessa comparação ele vai tirando a conclusão dele.*
>
> *Só que digo assim: nem os cientistas explicam o que realmente vai acontecer. Só tem um detalhe, se você for fazer vestibular, você fala vai derreter a calota e vai aumentar os níveis dos oceanos. Porque é essa a questão que está sendo discutida e a que mais está sendo aceita agora. (Prof. João)*

No grupo pesquisado observam-se estratégias para flexibilizar os conceitos e

incentivar nos alunos uma atitude investigativa. Os(As) professores(as) assumem o papel de condutores e orientadores de debates, não direcionando reflexões na busca de uma verdade única para os problemas do meio-ambiente. Ao contrário, buscam promover uma formação crítica e questionadora. A formação de conceitos específicos é essencial para a compreensão do contexto complexo que envolve a problemática da educação ambiental. Mas o saber emanado da Geografia não pode se reduzir a isso.

Outro aspecto importante presente entre os(as) professores(as) diz respeito às dificuldades em realizar o trabalho de campo com alunos do ensino público, por falta de condições materiais para a realização de projetos.

> *Olha, nós fomos com um outro professor para Ouro Preto. Mas escola pública é muito mais complicado o recurso para você fazer um negócio desse [...] Só que na escola pública é diferente, você vai organizar um negócio, fora o calote que às vezes você toma e é tão complicado porque tem aluno que tem vontade de ir e você não tem essa situação financeira para poder estar bancando isso.*
>
> *E outra coisa,, eu não saio de uma sala de aula para botar aluno para ficar olhando beira de rio como um bobo só para falar que saí com o aluno. Ou a gente tenta fazer um negócio para que eles saiam da sala de aula e tenham alguma coisa bem produtiva aqui e talvez ele faça num relatório, mas que ele vá perceber, ou não faço. Alguma coisa tem que ser feita com o trabalho de campo. Só que você tem que ter planejamento, ter recurso, tem que ter o retorno financeiro. Tem que chegar e falar para o professor 'oh você vai ser remunerado por isso também, porque é seu trabalho'. Olha, eu amo educação, mas poxa você tem seu tempo, tem um monte de coisas [...], você tem que fazer bem feito. Eu quero que cobre também.*
>
> *[..] é um trabalho que você tem que chegar com planejamento. Qual é o objetivo, o que você quer que seu aluno veja lá e depois retorne para sala de aula. E ele não precisa passar agora, educação é um processo você viu alguma coisa aqui talvez o insight vai aparecer lá adiante, isso é educação. Você não precisa ir reproduzindo, se não caiu a ficha você vê lá adiante.*
>
> *Deixa ele perceber algumas coisas, dizer outras e quando chegar à sala de aula você vai complementando. Quando chegar o momento adequado naquele conteúdo que você está trabalhando vai aparecer, uma foto ou no texto, você vai enriquecendo, se ele já tem aquela imagem que vivenciou fica tudo muito mais fácil. Agora infelizmente na escola pública é muito complicado. Tem que cobrar do professor, mas tem que dar condições. Tem que bancar mesmo o professor, para que ele possa sair de casa tranqüilo, é trabalho. (Prof. João)*

No ensino formal existem objetivos a atingir ao longo do processo educativo. Eles são fundamentais para a formação dos educandos. E, por isso, toda prática pedagógica deve ter um propósito orientado pelo planejamento das atividades docentes. É impossível desenvolver o currículo sem o planejamento dos objetivos a

serem alcançados. Questões como: “o que”, “para que”, “como” e “para quem”, devem direcionar a seqüência dos saberes curriculares. O(A) professor(a) é o maior responsável pela organização dos conteúdos de sua disciplina, pela seleção dos meios utilizados para ensinar e avaliar e as atividades previstas. Essa é uma ação política que, pautada numa pedagogia crítica, oferece elementos para que o aluno(a) possa compreender a realidade em que vive.

O trabalho de campo é uma ação que deve ter significado e relevância tanto para os alunos quanto para os(as) professores(as). Quando acontece o trabalho, ocorre esporadicamente, ao longo do ano letivo, sem aportar resultados significativos para a aprendizagem dos alunos. Os(As) professores(as) sabem que as situações vivenciadas com o trabalho de campo oferecem a possibilidade de um saber mais contextualizado, mas que não é possível realizá-lo no ensino público, sem que haja condições favoráveis. O cuidado que o(a) professor(a) deve ter em uma transposição do trabalho de campo é o de não confundir o contexto, já que os conceitos não poderão ser ensinados mecanicamente (BARTH, 1996).

Para desenvolver o trabalho com os temas da educação ambiental a parceria com o SAAE e outras instituições é uma boa iniciativa já apontada pelos(as) professores(as). Muitas instituições já perceberam a escola como local propício para divulgar suas campanhas. Então, porque não integrar e interagir com esses outros agentes sociais de forma a se obterem melhores resultados na aprendizagem? Assim, no trabalho com a educação ambiental, uma pedagogia ativa entra em cena na prática pedagógica dos(as) professores(as). E ele envolve outros sujeitos para participarem do trabalho de conscientização dos alunos.

> *Sobre a problemática do rio, o ano passado fiz um projeto muito bom aqui, nos fizemos uma exposição, convidamos pessoas de fora para estar fazendo uma palestra e fiz um júri simulado. Nos 500 anos do Brasil também trabalhei sobre o rio São Francisco, foi um projeto muito grande que desenvolvi a escola me acompanhou e nós trabalhamos em todas as disciplinas. O ano passado nós trabalhamos a transposição num grande projeto. As minhas turmas foram assistir um júri, para eles verem a parte técnica e fizemos todo um estudo, eu tenho uma colega que trabalha lá em Brasília e ela me mandou muitos panfletos, muitos jornalzinhos, revistas, livretos. Eu tenho uma amiga de infância também que ela é autora de livros, ela escreveu o livro ABC do São Francisco, a Sávia Dumont e todas as obras dela são muito ligadas ao rio. Então ela veio aqui, fez a palestra para os meninos. Outras pessoas ligadas ao rio, estudiosos, ONGs nós convidamos e eles vieram. Primeiro nós fizemos todo um preparo com os meninos e por último foi o júri simulado. Foi muito bom. (Profª Margarida).*

A valorização do saber cultural é compartilhado entre diferentes atores sociais, que por meio da troca propiciam a transformação e a modificação do conhecimento. A educação ambiental é uma descoberta atual e diferenciada para muitos professores(as), sendo que alguns foram despertados para isso desde a infância.

> *A educação ambiental é toda a minha vida. Fui criada nesse ambiente e trabalho muito nas minhas aulas a questão da reciclagem, do respeito com a natureza que a gente tem que ter. Eu falo: a vida do ser humano e a vida na natureza, são as plantas, o rio, um córrego, uma nascente, então levo meus alunos muito nessas pesquisas de campo. Para estar olhando, apesar de que a gente é muito restrita, as condições, até o transporte é tudo difícil e numa escola estadual é muito complicado. Eu trabalho isso mais na escola particular que oferece essas condições. A gente leva muito no campo e nas cidades, fazendo o percurso de um lugar para outro, observando o relevo, o clima, todo tipo de vegetação para estar descrevendo. (Profª Margarida).*

Vimos que o conhecimento geográfico tornou-se fundamental na interação do sujeito com o meio ambiente. No entanto a abordagem da educação ambiental é muitas vezes conflitante com as práticas adotadas no lugar. Na relação com a natureza o sujeito tem se preocupado muito mais com o resultado imediato do provimento de meios de sobrevivência da comunidade, e tem considerado eficazes as suas práticas, como única opção de trabalho para o sustento da família. Sendo assim, esse aspecto crítico é identificado entre os narradores como um conflito entre o ensino e a realidade dos alunos.

> *Então a gente está sempre discutindo, hoje está muito diferente, está difícil de trabalhar, essa questão ambiental ainda mais. Inclusive no meio rural em Bom Jesus, na Boa Vista, onde nós trabalhamos ano passado. A renda de lá é o carvão, então quando você vai falar disso eles nem interessam porque eles acham que se eu estiver falando isso, vou prejudicar o dono da fazenda. Que eu vou prejudicar os pais deles, o pai, a mãe, o irmão ou até eles mesmos vão perder o emprego, porque acham que estou falando isso para prejudicá-los no trabalho, então está difícil. Hoje é muito difícil trabalhar a questão ambiental. A Geografia tem um conflito com a realidade aqui. A Geografia procura preservar, e o homem não está querendo saber disso, mas é o capitalismo que manda, não tem jeito.*
>
> *No ensino superior tive um professor muito bom. Ele sempre falava para gente sobre educação ambiental, como preservar, desenvolvimento sustentável, questões de áreas de riscos. Ele batia muito nessa tecla, questão de redes, territórios, tudo ele trabalhou. [...] Porque como que a gente vai viver num mundo que não tem essa preservação, a gente tem que estar preocupado com isso, com essa questão ambiental.*
>
> *Desmatamento, a questão que nós mais batemos aqui é o desmatamento, porque a região aqui é de fazendeiros ricos, então o forte daqui é o carvão. Se a gente não bater nessa tecla não tem como, o carvão e o gado não é. Eles desmatam para criar o gado, então a gente está*

> *sempre trabalhando com eles, e aí as conseqüências disso, a questão do desmatamento, e a poluição. O rio também a gente trabalha muito, desmatamento das nascentes. Tudo isso a gente trabalha com eles, mas a questão que a gente mais bate na tecla é o desmatamento, porque a terra fica desprotegida, ocorre o desmoronamento, o assoreamento, tudo é conseqüência disso daí. (Profª Acácia).*

Observam-se limites entre o discurso teórico e as práticas da vida no choque com a realidade dos alunos e com a economia da comunidade. Uma visão redentora alimentou, durante muito tempo, um discurso da escola como salvadora da sociedade. É preciso pensar, entretanto, nas reais possibilidades da educação escolar na formação de sujeitos mais conscientes de sua ação no mundo. Como nos lembra Freire (2003, p.35) "a educação não pode tudo, pode alguma coisa". Isto quer dizer que o(a) professor(a) tem um compromisso com a transformação dos alunos. Essa possibilidade se dá a partir da realidade do aluno, da ação cotidiana, dos movimentos da comunidade em que o aluno(a) está inserido, do diálogo contínuo com o meio social. Esse processo de reflexão sobre a ação não pretende direcionar uma única visão do mundo, mas permitir um processo de recriação permanente das interações humanas e sociais. Para isso a flexibilidade e o não-julgamento são atitudes importantes.

Articulando saberes da escola e saberes da cultura local, constroem-se espaços de reflexão sobre a preservação do cerrado e do rio. A valorização do conhecimento dos pais de alunos que desenvolvem atividades agrícolas e de pesca aporta também novos significados ao aprendizado dos alunos(as).

A riqueza da experiência oferecida pelos(as) professores(as) de Geografia confirma que os saberes da ciência geográfica, ao lado de uma prática educativa consciente desenvolvem sentidos de valor.

Finalizando as nossas análises, podemos afirmar que os saberes da Geografia desenvolvem sentidos de valor pessoal e grupal, porque são conhecimentos necessários à formação de sujeitos que exercem atividades transformando o espaço geográfico. Esses saberes são ferramentas importantes para toda ação humana consciente e para o conhecimento do si-mesmo e do mundo. Os(As) professores(as) de Geografia na Bacia do Médio São Francisco reconhecem a importância dessa disciplina e desenvolvem uma prática profissional cerceada por muitas determinações e limitações provenientes da organização escolar no ensino público.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Só o envolvimento com a pesquisa científica permite a dimensão exata da transformação possível através da investigação. Viver a presente pesquisa representou um ampliar o conhecimento de mim mesma e da realidade na qual estou inserida. Foi ver desfazer crenças e preconceitos. Construir certezas e novas percepções, visualizar no futuro possíveis intervenções junto aos(às) professores(as) ribeirinhos(as). Por isso, não tenho a pretensão de redigir conclusões definitivas de minha pesquisa nessas páginas finais. Ousarei denominá-las apenas “considerações provisórias”, em torno do principal conceito nela discutido: identidade. Identidade, como representação social provisória, é transformação, desconstrução e reconstrução. Este é tão-somente o momento de urdir mais um “ponto na rede de tecer vidas de professores(as) ribeirinhos(as)”.

Partindo de duas categorias básicas, identidade e prática profissional, percorremos o caminho da pesquisa na busca de respostas para as seguintes questões: como professores(as) de Geografia de escolas estaduais em cidades ribeirinhas na margem do rio São Francisco vivenciam como uma identidade o Ser professor(a)? E como, na sua prática profissional, professores(as) ribeirinhos(as) nativos e forâneos articulam os saberes da cultura escolar com as suas culturas locais?

A leitura cuidadosa do referencial teórico foi importante para nossa compreensão e possibilitou-nos fazer alguns aprofundamentos relevantes. Nessa realidade investigada e percebida pelos olhos curiosos da pesquisadora, observamos que a identidade cultural dos(as) professores(as) ribeirinhos é uma construção e reconstrução que teve sua gênese nas experiências vivenciadas desde a infância com os valores reproduzidos pela família de origem.

No convívio familiar, as primeiras representações sociais foram sendo elaboradas pela socialização e interiorização das normas, valores, crenças e atitudes, ou seja, a incorporação de *habitus* (BOURDIEU e PASSERON, 1970). Este ambiente familiar contribuiu para o processo de identificação e de internalização de valores dos(as) professores(as) participantes da pesquisa.

Algumas referências familiares foram importantes nesse processo, que foi ampliado quando nossos colaboradores começaram a fazer parte de outros grupos

sociais, como por exemplo, a escola. Na instituição escolar outras elaborações foram incorporadas às já existentes, contribuindo para a reestruturação no processo de identificação individual. Durante a escolarização, a construção de uma outra condição, que é o tornar-se professor(a), surgiu através de experiências e limitações no cotidiano, pela interiorização de papéis, pela compreensão do si-mesmo, dos outros e do mundo. Dessa forma, eles foram tecendo uma rede de relações e de significados ao longo de sua biografia.

A profissão de professor(a) para muitos foi a única opção possível, sendo que somente uma de nossas colaboradoras declarou não ter sintonia com a profissão. Como única possibilidade de escolha, os(as) professores(as) de Geografia foram descobrindo o encanto que vincula profissionais à tarefa educativa. A identidade docente é tecida não somente pelo processo de formação, mas principalmente, ao longo da carreira. Nesse contexto ele vai apropriando-se de um conjunto de saberes específicos e práticos, para agir, na profissão, com liberdade e confiança.

São esses saberes docentes o instrumental que possibilita maior liberdade para desenvolver a prática profissional. É possível constatar que nossos colaboradores encontram muitas dificuldades para desenvolver os saberes da Geografia seguindo a nova proposta curricular da SEE/MG dentro de uma carga horária reduzida. A proposta traz uma concepção de ensino contextualizado e interdisciplinar ainda não totalmente incorporada à prática profissional cotidiana dos(as) professores(as).

Podemos afirmar ainda que a transição da sociedade, no que diz respeito à concepção de novos valores vivenciados pelos alunos e pelos pais, evidencia conflitos com a filosofia de ensino na escola. Isso demanda ao professor(a) assumir outros papéis sociais e atribui-lhe novas tarefas além do trabalho docente.

O conhecimento geográfico é, para os(as) professores(as) ribeirinhos(as), fundamental, e está na ordem das discussões no mundo, pois somos atingidos por todas as alterações no/do espaço geográfico. Este fato tem convocado a sociedade e principalmente a escola a se posicionar, participar e envolver ativamente para modificar os efeitos no meio ambiente.

A articulação com a cultura local é realizada tanto com os temas da educação ambiental, quanto com assuntos de interesse na escola. Assim, por exemplo: a cultura negra. Nesse trabalho existe uma interação e articulação com outros sujeitos da comunidade, valorizando a cultura local e reforçando os sentimentos de

pertencimento, respeito à diversidade e à identidade dos alunos. Os(As) professores(as) também denunciaram a fragilidade em discutir os problemas do meio ambiente com os alunos, já que a exploração da natureza é o único meio de sobrevivência na comunidade local.

Informações colhidas acabam por traduzir interessantes argumentos sobre a articulação de saberes na prática profissional dos(as) professores(as) de Geografia:

- a preocupação em desenvolver os conteúdos da disciplina a partir de uma realidade próxima do aluno;
- mapas mentais, recorte de revistas, música, vídeo são recursos utilizados nas aulas de Geografia, mas o suporte mais importante e único acessível aos alunos, ainda é o livro didático;
- a pesquisa de campo é uma metodologia importante, porém difícil de ser praticada no ensino público, e o estudo do meio concreto é raramente realizado..

Em relação ao trabalho com as categorias geográficas, existem professores(as) de Geografia preocupados com a construção dos conceitos. Outros trabalham de forma bem mais teórica. E há aqueles que ao desenvolverem o conteúdo partindo do contexto, percebem no comportamento dos alunos a manifestação dos “sentidos de lugar”.

Outro aspecto observado na narrativa dos(as) professores(as) diz respeito a pouca freqüência de reflexão para modificar a ação pedagógica, que só ocorre ao final do ano letivo, com o objetivo de replanejar e rever os saberes curriculares para o próximo ano.

Confesso: encontrei-me diante de profissionais que, ao falarem do trabalho com os alunos, revelam o fascínio pela arte de ensinar. Essa profissão encanta, maravilha, arrebata, seduz o educador, porque seu objeto de trabalho é o Ser Humano. No entanto, percebi ,também, professores(as) cansados, desconfiados, com uma baixa auto-estima por causa da sobrecarga de trabalho, da falta de investimentos na formação continuada e, principalmente, pela desvalorização salarial.

Pergunto se as intervenções de outros agentes educacionais junto aos professores(as) de Geografia seriam úteis na promoção de espaços de estudo dentro das escolas, quanto a perspectivas mais críticas de currículo. Se isso contribuiria para o aprofundamento do desenvolvimento humano e para a reflexão

da prática profissional, transformando significativamente o fazer dos(as) professores(as) ribeirinhos(as) na Bacia do Médio São Francisco. Vejo, entretanto, a insatisfação que isto poderia causar, tendo em vista a expectativa de cada um dos(as) professores(as) diante das condições em que se viram e vêem envolvidos dessa sua formação. Esperam reconhecimento pessoal e financeiro de suas ações. Como obter com as condições sócio-econômicas vigentes? E muito tem sido obtido como resultados, diante de tão poucos recursos, com muito sangue, suor e doação.

Antes de encerrar estas reflexões recordemos o desenho da rede de pesca realizado pelas mãos do pescador. Os vários pontos tecidos nessa rede social ao longo da história de vida dos(as) professores(as) de Geografia vão esculpindo suas identidades profissionais, e os amarrando, entrelaçando e tramando novos pontos, envolvendo outros sujeitos que transformam as relações sociais e constroem uma identidade cultural sertaneja no norte de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, Alceu Maynard**.** O Beiradeiro**.** In: _____. **Populações Ribeirinhas do Baixo São Francisco**: documentário da vida rural. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, n. 17, 1961.

ARAÚJO, Miguel Almir L. de. **Educação e identidade cultural.** In: Dois Pontos. Teoria & Prática em Educação. Belo Horizonte: Editora Lâncer. v. 4, nº 30, p.64-66 jan/fev/97.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de mestre:** Imagens e Auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2001.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Plano das Estradas de Rodagem do Estado de Minas Gerais - 1927:** Aparecimento das primeiras escolas na Bacia do Médio São Francisco. Belo Horizonte/MG, 2007. 1 Mapa, color., Escala: 1:2.000.000.

BARBOSA, Bartira Ferraz. **A Colonização Portuguesa no rio São Francisco –** O Opara dos Caetés. Disponível em <www.fundaj.gov.br/docs/indoc/cehib/bartira.html> Acesso em: 03 - jan -2007.

BARTH, Brith – Mari. **O saber em construção:** para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** Tratado de Sociologia do Conhecimento. RJ, Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BHABHA, Homi K. Locais da Cultura. In: _____. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila.; Eliana Lourenço de Lima Reis.; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p.19-42.

_____. Interrogando à Identidade: Frantz Fanon e a Prerrogativa Pós-Colonial. In: _____. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila.; Eliana Lourenço de Lima Reis.; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p.70-104.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v.1).

_____. **Reflexões sobre o trabalho de campo.** Programa Estadual de Promoção de Pequenos Produtores Rurais – MG – II. Belo Horizonte: UFMG, 1983. Não publicado.

_____.(org.). **Repensando a pesquisa participante.**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 21/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. de 1996. v. 134, nº 248, p. 27883 – 27841.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** Lembranças dos velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. BAIRÃO, Reynaldo. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1970.

BUENO, Miriam Rezende; CASTRO, Nair Apparecida Ribeiro; SILVA, Rita Elizabeth Durso Pereira. **Geografia:** Proposta Curricular – Educação Básica 2005. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. (Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série – Cadernos Pegagógicos).

BOWEN, Murray. **De la familia al individuo:** la diferenciacion del si mismo en el sistema. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

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

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (et al). **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. 3 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2001.

CERTEAU, Michel de.; GIARD, Luce.; MAYOL, Pierre. Anais do cotidiano. In: _____. **A invenção do cotidiano.** Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, v.2, p. 31-33.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M. e CODO, Wanderley (org.). **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001, p.58-75.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2001.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural.** Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.

COSTA, Cristina. **Sociologia:** introdução à ciência da sociedade. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997, p.110.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha.; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação:** um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista. Belo Horizonte: Editora Lê, 1992.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DURKHEIM, Émile **As regras do método sociológico.** Tradução Paulo Neves, revisão de tradução Eduardo Brandão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

FARIA, Luciano Mendes de.; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. (org). **Lições de Minas:** 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. (Lições de Minas, 7).

FLECHA, Ramón.; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. (org.). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.21-36.

FORQUIN, Jean-Claude. Currículo e cultura. In: _____. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Política e educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí, RS: UNIJÍ, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

_____. O saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa. In: _____. **O Saber Local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 249-356.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, 103-133.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26 ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

LÉ BOSSE, Mathias. As questões de identidade em Geografia Cultural – Algumas concepções contemporâneas. In: CORRÊA, Roberto Lobato e ROSENDAHL, Zeny. **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 157-179.

MALINOWKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. Tradução de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Coleção – Os Pensadores).

MEDINA, Nana Mininni e Santos, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental:** uma metodologia participativa de formação. Petrópolis: Vozes, 1999.

MEHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história Oral**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIRELES, Cecília. **O que se diz e o que se entende:** crônicas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia:** Pequena História Crítica. 19. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. In: _____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Versão inglesa de Gerard Duveen.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. (org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Edson de. Hino de Pirapora. Compilado de MELLO, Ana Lúcia Gomes de e DINIZ, Mirian Gomes. **Pirapora para Crianças.** Prefeitura Municipal de Pirapora, Pirapora: Gráfica e Editora Veredas Ltda.

OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins de. O processo de formação e desenvolvimento de Montes Claros e da Área Mineira da SUDENE. In: OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins de.; e RODRIGUES, Luciene (orgs.). **Formação Social Econômica do Norte de Minas.** Montes Claros: Ed. Unimontes, 2000. p. 13-103.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY:** Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Mirna Gertrudes Ribeiro Oliveira. **A Educação Ambiental na Base do Ensino:** Uma análise do real e a construção de uma convivência ecológica na escola. 2001, 203.f. Dissertação (mestrado em Geografia) Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Contribuições dos estudos culturais para a educação.** In: Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Editora Dimensão v. 10, nº 55, p. 53-61. jan/fev, 2004.

PENTEADO, Heloísa D**. Meio ambiente e formação de professores.** 5 ed. São Paulo: Cortez. 2003.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1972.

PIERSON, Donald. **O Homem no Vale do São Francisco.** Tradução Maria Aparecida Madeira Kerbeg. Rio de Janeiro: Ministério do Interior, Superintendência do Vale do São Francisco (SUVALE), 1972. (Em 3 tomos).

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação.** São Paulo: Ática, 2004.

PINO, Ivany R. As Conferências Brasileiras de Educação nos anos 80. In: Revista Presença Pedagógica. **Caminhos e encruzilhadas da Educação:** Um olhar crítico sobre a escola e a sociedade brasileiras dos anos 70 aos dias atuais. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 6, s/n, p. 17-27, nov/dez, 1995.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. **Conselho de Ética na pesquisa**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Disponível em < http://www.propp.ufu.br> Acesso em; 23- abr -2006.

QUINTANEIRO, Tânia. (org). **Um toque de clássicos:** Durkheim, Marx, Weber. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

RABUSKE, Edvino A. **Antropologia filosófica:** Um estudo sistemático. Petrópolis: Vozes, 2001.

RALI. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 2 ed. rev. amp., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986, p. 1448.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos: 292).

_____. **Meio ambiente e representação social.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RIGAL, Luís. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco. (org.). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.171-194.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Minas e os Primórdios da Educação. In: MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Lições de Minas:** 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 9-31.

SANTOS, Márcia Andréia Ferreira**. Localização da área de estudo:** Municípios pertencentes à Bacia do Médio São Francisco. 1 Mapa. Uberlândia, 2006, Escala: 1:20. 000.

_____. **Minas Gerais. Localização da área de estudo no contexto do Estado.** 1 Mapa. Uberlândia, 2006, Escala: 1:90.000.

SANTÓMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos, 1).

SARTRE, Jean-Paul. Ser e Fazer: a Liberdade. In: _____. **O ser e o nada** – Ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 535-681.

SAUER, Carl O. A morfologia da Paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato e ROSENDAHL, Zeny. **Paisagens, tempo e cultura.** 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p12-69.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Ângela Maria.; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas.; FRANÇA, Maira Nani**. Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. 5. ed; ver. e ampl. Uberlândia: UFU, 2006**.**

SILVA, Brenno Álvares da.; DINIZ, Domingos.; MOTA, Ivan Passos Bandeira da. **Pirapora:** Um Porto na História de Minas. Belo Horizonte: Interativa Design & Comunicação, 2000.

SILVA. Jorge Luiz Barcellos da. O que está acontecendo com o ensino de geografia? – primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.) **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002. p. 313-321.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____.(org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Wilson Dias da Silva. **O velho Chico:** sua vida, suas lendas e suas histórias. Brasília: CODEVASF, 1985, p. 36.

SILVEIRA, Victor. **Minas Gerais em 1925.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe et alli. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001. p.177-201.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **Geografia em construção.** Belo Horizonte: Editora Lê S/A, 1991.

_____. **Geografia em debate.** Belo Horizonte: Editora Lê S/A, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VISENTINI, José W. **Para uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Ática, 1992.

ANEXO A - CONTEÚDO BÁSICO COMUM (CBC) DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA 5ªÀ 8ª SÉRIES

• Os tópicos obrigatórios são numerados em algarismos arábicos.
• Os tópicos complementares são numerados em algarismos romanos e o texto está em itálico.

Eixo Temático IV
Meio Ambiente e Cidadania Planetária

Tema 1 – Ambiente, Tecnologia e Sustentabilidade

TÓPICOS	HABILIDADES
16. Desenvolvimento Sustentável	• Explicar a relação existente entre o consumo da natureza e a sustentabilidade ambiental; • Diferenciar as características técnicas dos produtos alimentícios de origem agroecológica daqueles de uma lavoura convencional.
17. Indústria e Meio Ambiente	• Identificar e avaliar o comportamento das empresas diante da necessidade de se utilizar processos ambientalmente mais sustentáveis, tais como, o uso do solo, do subsolo, das águas; • Identificar e analisar os fatores geoestratégicos que vêm determinando os espaços inteligentes da indústria de alta tecnologia e suas novas exigências socioculturais.
18. Cidades Sustentáveis	• Explicar o significado do Orçamento Participativo, Plano Diretor e o Código de Posturas avaliando as ações de implementação em seu município; • Identificar e explicar os desafios a serem superados no caminho construtivo de cidades sustentáveis.
19. Agenda 21	• Conhecer na Agenda XXI, a importância de suas diretrizes, na construção de sociedades sustentáveis; • Analisar as políticas públicas que compõem o Programa Nacional da Biodiversidade.
20. Padrão de Produção e Consumo	• Identificar os padrões de produção e consumo em diversas dimensões escalares avaliando-os sob a ótica da sustentabilidade; • Explicar a relação entre padrão de consumo, desequilíbrios dos ecossistemas terrestres e problemas ambientais contemporâneos; • Reconhecer padrões de produção e de consumo que têm tido como modelo um estilo poluidor e consumista.
XVI. Sociedades Sustentáveis	*• Diferençar as características técnicas dos produtos alimentícios de origem agro-ecológica daqueles de uma lavoura convencional;* *• Avaliar alternativas de combate à exclusão social em nível escalar referenciando-se em modelos de desenvolvimento social e politicamente sustentável;* *• Criticar o uso e o abuso de atratividades naturais e culturais pelo turismo de massa avaliando formas sustentáveis de relacionamento entre turista e meio ambiente.*
XVII. Ordem Ambiental Internacional	*• Explicar, no contexto do Protocolo de Kyoto, as vantagens de países emergentes, como o Brasil, participarem do Programa "seqüestro de carbono";* *• Identificar as políticas estabelecidas pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – CNUMAD – sobre mudanças climáticas avaliando os resultados do Protocolo de Kyoto em nível nacional e planetário;.* *• Explicar a importância da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – CNUMAD – na difusão da temática ambiental em nível planetário e como sistematizadora de uma ordem ambiental que regula as ações humanas e os impactos gerados por ela no ambiente.*
XVIII. Políticas Públicas e Meio Ambiente no Brasil	*• Identificar as políticas públicas do Brasil que regulam o uso e o consumo de recursos hídricos analisando a atuação dos órgãos governamentais responsáveis por elas;* *• Explicar a questão da biosegurança no âmbito da CNUMAD avaliando seus avanços e retrocessos no cenário político e científico nacional;* *• Avaliar as políticas públicas que regulam o comportamento das*

	empresas em território nacional diante da necessidade de processos ambientalmente mais sustentáveis.
XIX. Revolução Técnico-Científica	*• Interpretar através de mapas, gráficos e tabelas fenômenos sócio-espaciais relacionados à revolução tecnocientífica em curso no planeta;* *• Identificar, através de dados da mídia, os fenômenos da simultaneidade e instantaneidade dos meios de comunicação, dimensionando a territorialidade das multinacionais no avanço dessas tecnologias;* *• Avaliar as implicações socioespaciais da revolução tecnocientífica com base em dados do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH - no decorrer da última década.*
XX. Globalização.	*• Relacionar o fenômeno da globalização com um novo capitalismo, analisando-o de acordo com suas três características fundamentais: atividades econômicas globais; fatores de produtividade e competitividade baseados na inovação, geração de conhecimentos e processamento de informações; estruturação em torno de redes de fluxos financeiros;* *• Identificar e localizar nas múltiplas redes técnicas presentes no município e no estado de Minas Gerais, o movimento da globalização;* *• Explicar os conflitos resultantes da má distribuição ecológica e econômica do patrimônio natural e material, produzindo riqueza e pobreza como efeitos da degradação ambiental, sob a ótica da ordem política e econômico-financeira internacional globalizada.*

Fonte: Disponível em: www.crv.educacao.mg.gov.br acesso em 29/01/2007.

ANEXO B – **QUESTIONÁRIO**

1– Sexo:

( ) Feminino ( ) Masculino

2 – Idade:

( ) de 20 a 25 anos ( ) de 25 a 30 anos
( ) de 30 a 35 anos ( ) de 35 a 40 anos
( ) acima de 40 anos

3 – Formação

( ) Ensino Fundamental incompleto ( ) Ensino Fundamental completo
( ) Segundo Grau
( ) Curso Superior licenciatura. Qual? _____
( ) Curso Superior Bacharelado. Qual? _____
( ) Mestrado ( ) Doutorado
( ) Outro: _____

4- Disciplina que ministra:

( ) todas de 1ª a 4ª série ( ) Português
( ) Matemática ( ) História
( ) Geografia ( ) Ciências da Natureza
( ) Educação Religiosa ( ) Artes
( ) Educação Física
( ) Outra : _____

5– Nível de ensino que atua:

( ) Educação Infantil ( ) Ensino fundamental de 1ª a 4ª série
( ) Ensino fundamental de 5ª a 8 ª série ( ) Ensino Médio
( ) EJA – Educação de Jovens e Adultos
( ) Outro: _____

6- Ministra aulas em quantas turmas por semana:

( ) apenas uma turma ( ) de 5 a 10 turmas
( ) de 10 a 15 turmas ( ) mais de 15 turmas

7– Número de alunos atendido:

( ) até 30 alunos ( ) de 30 a 60 alunos
( ) de 60 a 90 alunos ( ) de 90 a 120 alunos
( ) mais de 120 alunos

8– Condições de trabalho que dificultam a prática do professor:

( ) Espaço físico inadequado
( ) Excesso de alunos na sala de aula
( ) Falta de material didático pedagógico
( ) Falta de apoio e orientação pedagógica
( ) Outro: _____

9– Investimento atual na própria formação:

( ) não tem investido
( ) grupo de estudo na escola
( ) cursos oferecidos pela SEE/MG
( ) formação inicial - graduação
( ) graduação em outra área da educação
( ) graduação fora da área da educação
( ) pós-graduação na área que atua
( ) pós- graduação fora da área que atua
( ) mestrado
( ) doutorado
( ) Outro: _____

10 – Existe uma opinião generalizada de que o corpo docente das escolas públicas de cidades mais desenvolvidas ou maiores, como por exemplo Montes Claros, Belo Horizonte, Betim é um corpo docente mais preparado, mais qualificado e que quanto mais você vai para as cidades mais pobres, cidades distantes menos os professores são preparado. Você:

( ) concorda inteiramente
( ) concorda em parte
( ) discorda em parte
( ) discorda inteiramente
( ) não tem uma opinião

Por quê?

11 – Há uma opinião também, generalizada segundo a qual mais vale a formação acadêmica do que a experiência. Os professores que tem pouca experiência, mas fizeram cursos de melhor qualidade tendem a ser mais qualificados do que professores com muita experiência mas que estudaram pouco. Você:

( ) concorda inteiramente
( ) concorda em parte
( ) discorda em parte
( ) discorda inteiramente
( ) não tem uma opinião

Por quê?

12 – Se você fosse colocar como numa redação de escola a imagem que você tem de você mesmo(a) enquanto um(a) professor(a), como você faria isso?

ANEXO C - **ROTEIRO "HISTÓRIA ORAL DE VIDA"**

Gosto muito de ouvir e contar estórias porque elas nos ajudam a pensar em situações semelhantes de nossas vidas. Conheço uma história da lenda francesa que se chama "A linha mágica" e que é mais ou menos assim:

Era uma vez uma viúva que tinha um filho chamado Pedro. O menino era forte e são, mas não gostava de ir à escola e passava o tempo todo sonhando acordado.

– Pedro, com o que você está sonhando à uma hora destas? – perguntava-lhe a professora.

- Estava pensando no que serei quando crescer – respondia ele.

- Seja paciente. Há muito tempo para pensar nisso. Depois de crescido, nem tudo é divertimento, sabe? – dizia ela.

Mas Pedro tinha dificuldades para apreciar qualquer coisa que estivesse fazendo no momento, e ansiava sempre pela próxima. No inverno, ansiava pelo retorno do verão; e no verão, sonhava com passeios de esqui e trenó, e com as fogueiras acesas durante o inverno. Na escola, ansiava pelo fim do dia, quando poderia voltar para casa; e nas noites de domingo, suspirava dizendo: "Ah, se as férias chegassem logo"[...],

Costumava perder-se em caminhadas pela floresta, sonhando com o futuro. Às vezes, deitava-se ao sol sobre o chão macio, com as mãos postas sob a cabeça, e ficava olhando o céu através das copas altas das árvores. Uma tarde quente, quando estava quase caindo no sono, ouviu alguém chamando por ele. Abriu os olhos e sentou-se. Viu uma mulher idosa em pé à sua frente. Ela trazia na mão uma bola prateada, da qual pendia uma linha de seda dourada.

- Olhe o que tenho aqui, Pedro – disse ela, oferecendo-lhe o objeto.

- O que é isso? – perguntou, curioso, tocando a fina linha dourada.

- É a linha da sua vida – retrucou a mulher. – Não toque nela e o tempo passará normalmente. Mas se desejar que o tempo ande mais rápido. Basta dar um leve puxão na linha e uma hora passará como se fosse um segundo. Mas devo avisá-lo: uma vez que a linha tenha sido puxada, não poderá ser colocada de volta dentro da bola. Ela desaparecerá como uma nuvem de fumaça. A bola é sua. Mas se aceitar meu presente, não conte para ninguém; senão, morrerá no mesmo dia. Agora diga, quer ficar com ela?

Pedro tomou-lhe das mãos o presente, satisfeito. Era exatamente o que queria.[...].

No dia seguinte na escola, Pedro imaginava o que fazer com sua linha mágica. A professora o repreendeu por não se concentrar nos deveres. "Se ao menos", pensou ele, "já fosse a hora de ir para casa!" Tateou a bola prateada no bolso. Se desse apenas um pequeno puxão, logo o dia chegaria ao fim. Cuidadosamente, pegou a linha e puxou. De repente, a professora mandou que todos arrumassem suas coisas e fossem embora, organizadamente. Pedro ficou maravilhado. Correu sem parar até chegar em casa. Como a vida seria fácil agora! Todos os problemas haviam terminado. Dali em diante, passou a puxar a linha, todos os dias.

Pedro mal viu sua vida passar. A linha de dourada tinha passado a prateada e quando já idoso "pegou a bola mágica, então, e ficou olhando. Para seu espanto, viu que a linha não era mais prateada, mas cinza, e perdera o brilho. Decidiu ir para a floresta dar um passeio e pensar melhor em tudo aquilo. Já fazia muito tempo que não ia àquela parte da floresta. Os pequenos arbustos haviam crescido,

transformando-se em árvores frondosas, e foi difícil encontrar o caminho que costumava percorrer. Acabou chegando a um banco no meio de uma clareira. Sentou-se para descansar e caiu em sono leve. Foi despertado por uma voz que chamava-o pelo nome: “Pedro! Pedro!”

Abriu os olhos e viu a mulher que encontrara havia tantos anos e que lhe dera a bola prateada com a linha dourada mágica. Aparentava a mesma idade que tinha no dia em questão, exatamente igual. Ela sorriu para ele.

- E então, Pedro, sua vida foi boa? – perguntou.

- Não estou bem certo – disse ele. – Sua bola mágica é maravilhosa. Jamais tive que suportar qualquer sofrimento ou esperar por qualquer coisa em minha vida. Mas tudo foi tão rápido. Sinto como se não tivesse tido tempo de apreender tudo que se passou comigo; nem as coisas boas, nem as ruins. E agora falta tão pouco tempo! Não ouso mais puxar a linha, pois isto só anteciparia minha morte. Acho que seu presente não me trouxe sorte.

- Mas que falta de gratidão! – disse a mulher – Como você gostaria que as coisas fossem diferentes?

- Talvez se você tivesse me dado uma outra bola, que eu pudesse puxar a linha para fora e para dentro também. Talvez, então, eu pudesse reviver as coisas ruins.

- A mulher riu-se. – Está pedindo muito! Você acha que Deus nos permite viver nossas vidas mais de uma vez? Mas posso conceder-lhe um último desejo, seu tolo exigente.

- Qual? – perguntou ele.

- Escolha – disse ela. Pedro pensou bastante.

Depois de um bom tempo, disse: Eu gostaria de tornar a viver minha vida, como se fosse a primeira vez, mas sem sua bola mágica. Assim poderei experimentar as coisas ruins da mesma forma que as boas sem encurtar sua duração, e pelo menos minha vida não passará tão rápido e não perderá o sentido como um devaneio.

1) **AGORA É SUA VEZ, CONTE O QUE VOCÊ VIVEU:**

Na infância:

- Como foi na infância, sua educação familiar e na escola.
- Lembranças e lugares onde estudou e viveu.
- Valores passados pela educação na família.
- O ensino na escola primária.
- Relação professor(a) e colegas.
- Recordações que tem da escola.
- Fatos que marcaram.

Na adolescência:

- Como foi sua educação durante a adolescência.
- Lembranças da família, escola e do lugar de vida.
- A educação de seus pais nesse período.
- Na escola, como era o ensino.
- Que valores a escola ensinava.

- Lembra-se das aulas de Geografia? Como eram?
- Que matéria se preocupava com o meio ambiente? Como era esse ensino? Que preocupações ambientais existiam?
- Relação com professores(as) e colegas.
- Que referência dos professores(as) você tem nesse período de vida?
- Disciplinas que mais gostava? Por quê?

Na juventude:

- Como foi feita sua escolha pelo curso superior.
- Como era o ensino?
- Que tipo de valores eram ensinados?
- Para que função você se preparava durante sua formação no ensino superior?
- Como você vê o ensino de Geografia?
- Que conhecimentos da Geografia foram importantes durante sua formação profissional? Por quê?
- Como é que você hoje concebe região, meio ambiente, redes, território, paisagem, lugar, espaço?
- No teu curso de formação o que você aprendeu a respeito de educação ambiental?
- O que você sabe sobre educação ambiental?
- Como você veio a se formar e atuar como professor(a) de Geografia?

Na sua experiência profissional:

- Pensando na sua experiência, o que você considera que é ser professor(a) hoje em dia?
- Como você se vê como professor(a)?
- Como é que está essa questão da auto-imagem do professor(a)? Como ele está se sentindo?
- Se você tivesse que começar de novo, e pudesse escolher sua profissão, qual seria?
- Você é feliz como professor(a)?
- Em que sentido você considera o ensino de Geografia importante para os alunos?
- Como é que você ensina os conceitos geográficos (região, território, paisagem, lugar, redes...) aos seus alunos?
- O que você considera na sua disciplina importante na aprendizagem dos alunos?
- O que no seu trabalho de docente você tenta trabalhar com seus alunos a respeito da natureza e os problemas do rio?
- Qual é a sua visão do rio?
- Como é que você enquanto professor(a), na escola, na sala de aula está lidando com seus alunos com essa problemática do rio São Francisco?
- Você tem acompanhado toda essa discussão atual sobre o rio São Francisco?
- De que maneira você tem acompanhado? Vendo pela televisão, lendo os jornais, procurando participar de reuniões ou encontros, de audiências públicas?

- Fora da escola, qual é a tua atitude?
- Como se informa?
- Participa de algum movimento social?
- Você conhece as manifestações culturais aqui do município? Descreva-as.
- O que no seu trabalho de docente você tenta trabalhar com seus alunos a respeito da cultura local?
- Como você trabalha essas manifestações culturais com seus alunos?
- Você acha importante trabalhar essas manifestações da cultura local na escola? Por quê?
- Se você pudesse pensar em três gerações, a geração dos professores(as) com quem você aprendeu, a sua e essa geração que você está formando, que está estudando com você, você vê muita diferença? O que você vê de diferente de uma geração para outra?

ANEXO D - **CARTA DE CONSENTIMENTO**[33]

_____, de_____ de 200__.

Jacqueline,

Eu, _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada, transcrita e autorizada para leitura _____ para a Universidade Federal de Uberlândia e Jacqueline Araújo Corrêa Mendes usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo sua audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle à Universidade Federal de Uberlândia que tem a guarda da mesma.

Abdicando de direitos[34] meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

_____

Assinatura

[33] Modelo sugerido por MEIHY, José Carlos Sebe bom. Manual de História Oral. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
[34] Quer dizer sem ressarcimento de direitos autorais.

This document was created with Win2PDF available at http://www.win2pdf.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.