

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

**Dossiê
O ensino de História e de Geografia**

**Publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**

ISSN 0104-3757

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.19	n.2	p. 201-436	jul./dez. 2012
--------------------	------------	------	-----	------------	----------------



Reitor: Alfredo Júlio Fernandes Neto
Vice-reitor: Darizon Alves de Andrade

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Humberto Aparecido de Oliveira Guido

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Mara Rúbia Alves Marques

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Carlos Henrique de Carvalho

ENSINO EM RE-VISTA

Editor: Adriana Pastorello Buim Arena

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: ensinoemrevista@gmail.com
Caixa Postal 593
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

SEER – (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia).

CLASE (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades
Universidad Nacional Autónoma de México).

LATINDEX – (Sistema Regional de Información en Línea para
Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal).

BBE – (Bibliografia Brasileira de Educação (INEP) –

ICAP – Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum).



ENSINO EM RE-VISTA

Comissão Editorial: Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Ana Maria de Oliveira Cunha (UFU); Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU); Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU); Roberto Valdés Puentes (UFU).

Conselho Editorial: Alejandro Cerletti (Universidade de Buenos Aires); Andrea Maturano Longarezi (UFU); Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça (Universidade de Évora); Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (UFU); Arlindo José de Souza Júnior (UFU); César Donizetti Pereira Leite (Unesp/Rio Claro); Cidmar Teodoro Paes (USP); Elaine Sampaio Araújo (USP/RP); Elise Barbosa Mendes (UFU); Elisete Tomazetti (UFSM); Eliseu C de Souza (Uneb); Erika Zimmermann (UNB/Brasília); Eucídio Pimenta Arruda (UFU); Geovana Ferreira Melo Teixeira (UFU); Iara Vieira Guimarães (UFU); Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB); João Teodoro D'Olim Marote (USP); Jose Emilio Palomero Pescador (Universidade de Zaragoza); José Luis Domingues (UFG); José Zilberstein Toruncha (Utan - México); Julia Canazza Dall'Acqua (Unesp/Araraquara); Leandro Belinaso Guimarães (UFSC); Lucia Estevinho Guido (UFU); Marcos Antônio da Silva (USP); Marcos Daniel Longhini (UFU); Margarita Rodrigues (UCDB); Maria Angela Miorim (Unicamp); Maria Aparecida Barbosa (USP); Maria Hermínia Marques da Silva Domingues (UFG); Maria Irene Miranda (UFU); Maria dos Remédios de Brito (UFPA); Maria Veranilda Soares Mota (UFV); Myrtes Dias da Cunha (UFU); Sandra Regina F. de Oliveira (UEL); Sílvio Gallo (Unicamp); Olenir Maria Mendes (UFU); Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF); Waldemar Marques (Ufscar); Wilson Pereira de Jesus (UEFS).

Conselho Consultivo: Antônio Carlos Rodrigues Amorin (Unicamp); Cristina Bruzzo (Unicamp); Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto (Unesp/ Marília); Dagoberto Buim Arena (Unesp/ Marília); Denise de Freitas (Ufscar); Gercina Santana Mouris (UFU); Graça Aparecida Cicillini (UFU); Isauro Beltrán Núñez (UFRN - Rio Grande do Norte); Jorge Megid Neto (Unicamp); Marilda Shuvartz (Universidade Federal de Goiás); Marília Favinha (Universidade de Évora); Martine Marzloff (INRP – França/Lyon); Nelson Antonio Pirola (Unesp); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp); Rejane Maria Ghisolfi da Silva (UFSC – SC); Sandra Regina de Oliveira (UEL); Sergio Camargo (UFPR); Selva Guimarães Fonseca (UFU); Silvana Malusá Baraúma (UFU); Renata Junqueira de Souza (Unesp/Presidente Prudente); Yoshie Ferrari Leite (Unesp/ Presidente Prudente).

Pareceristas: Adriana Pastorello Buim Arena, Eduardo Kojy Takahashi, Guilherme Saramago de Oliveira, Selmo Haroldo de Resende, Iara Maria Mora Longhini, Iara Vieira Guimarães, Marisa Lomônaco de Paula Naves, Roberto Valdés Puentes, Daniela Franco Carvalho Jacobucci, Geovana Ferreira Melo Teixeira, Marcos Daniel Longhini.

Organização do dossiê *O Ensino de História e de Geografia – Ensino em Re-Vista* v.19 n.2: Iara Vieira Guimarães e Regma Maria Santos.

Editoração: Edufu

Revisão: Camilla Cássia da Silva, Daniela Midori Oda Faria, Heloize Moura, Lana Ferreira Arantes, Mariana Caroline Santos de Oliveira - (Edufu)

Diagramação e capa: Gráfica Composer Editora Ltda

Secretárias: Andressa Garcia Castilho e Léa Anny de Oliveira Moraes

Biblioteca da UFU

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 19, N. 02, JUL./DEZ. 2012.
Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade De Educação/EDUFU.

Semestral.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.

SUMÁRIO/ SUMMARY

Carta ao leitor.....	207
Letter to readers	

Dossiê: O Ensino de História e de Geografia Dossier: Teaching History and Geography

Apresentação	211
--------------------	-----

Presentation

Iara Vieira Guimarães

Regma Maria Santos

Eixo I - Ensino de História

E o discurso do professor? Um contributo para a compreensão do seu impacto na aprendizagem da História.....	217
---	-----

What about the speech of teacher? A contribution to the understanding of its impact on History learning

Maria do Céu de Melo

Uma cartografia do ensino de História no Brasil: dissertações e teses produzidas nas IES mineiras (1993-2010)	237
---	-----

A map of the teaching of History in Brazil: dissertations and theses produced in Minas Gerais universities (1993-2010)

Selva Guimarães

Odair França de Carvalho

Saber pesquisar, poder pesquisar: as responsabilidades das políticas educacionais e o papel dos professores	253
---	-----

Knowing to research, to be able to search: the responsibilities of the educational policies and the teachers' role

Luzia Marcia Resende Silva

Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia	269
---	-----

An approach to the relationship between reading and learning history

Beatriz Aisenberg

Noções de tempo e espaço e literatura na educação infantil: diálogos em sala de aula	277
--	-----

Concepts of time and space and literature in early childhood education: dialogues in the classroom

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Mário Borges Netto

O ensino de História Medieval no EJA e nos cursinhos pré-vestibular em Catalão (2008).....	291
--	-----

The teaching of Medieval History at young and adult education (eja) and in pre-university preparatory courses for vestibular in Catalão city (2008)

Teresinha Maria Duarte

Diego Soares de Oliveira

Eixo II - Ensino de Geografia

Aprendizagem da docência em Geografia: reflexões sobre a construção da profissionalidade.....	307
---	-----

Teachers' training in Geography: the construction of the professionalism

Claudiván Sanches Lopes

A Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar	323
Geography and cartographic language: the profits know nothing to read a map if not want to know where to get	
<i>Andrea Coelho Lastória</i>	
<i>Silvia Aparecida de Sousa Fernandes</i>	
Crianças e práticas espaciais no mundo globalizado.....	335
Children and spatial practices in a globalized world	
<i>Iara Guimarães</i>	
<i>Kênia Alves Santos</i>	
<i>Lásara Marcelle Dutra Machado</i>	
Geografia e ensino: práticas educativas agroecológicas na rede escolar	349
Geography and teaching: agroecological educative practices in the school network	
<i>Marcelo Rodrigues Mendonça</i>	
Os mapas da Geografia e a geografia dos mapas: alguns recortes para análise	363
Maps of Geography and geography of maps: some cut-out analysis	
<i>Maria Adailza Martins de Albuquerque</i>	
<i>Aldo Gonçalves de Oliveira</i>	
DEMANDA CONTÍNUA	
CONTINUES DEMAND	
Identidade docente na voz de uma educadora freireana.....	377
Teacher identity in the voice of a freirean educator	
<i>Lúcio Gomes Dantas</i>	
Concepções de professores de Ciências do ensino fundamental e médio a respeito da lei federal 10.639/03	393
Conceptions of Science teachers of elementary and high school about the federal law 10.639/03	
<i>Gercina Santana Novais</i>	
<i>Guimes Rodrigues Filho</i>	
<i>Patrícia Flávia Silva Dias Moreira</i>	
O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica.....	403
The accuracy of literature research methodology	
<i>Zoia Prestes</i>	
Unidade regional central e escola: visões conflitantes – um estudo de base etnográfica	409
Central regional unit and the local school: conflicting views – an ethnographically based study	
<i>Dilys Karen Rees</i>	
<i>Helen Betane Ferreira</i>	
RESENHAS	
REVIEW	
ARRUDA, Eucídio Pimenta. <i>Aprendizagem e jogos digitais</i> . Campinas: Editora Alínea, 2011.	427
<i>Regma Maria dos Santos</i>	
<i>Camila Nataly Pinho Dumba</i>	
JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R. <i>Curriculum e competências</i> . Porto Alegre: Artmed, 2010. .431	
<i>Marlucilena Pinheiro da Silva</i>	

CARTA AO LEITOR

A comissão editorial tem a satisfação de apresentar ao leitor assíduo do periódico *Ensino em Re-vista* mais uma edição que contou com participações importantes para a área da Educação.

Em primeiro lugar, deixamos nossos agradecimentos às professoras dra. Iara Vieira Guimarães da Universidade Federal de Uberlândia e dra. Regma Maria dos Santos da Universidade Federal de Goiás que organizaram a publicação do dossiê “O Ensino de História e de Geografia” apresentado especialmente neste número. A distância física que as separavam não atrapalhou a realização dos encontros e reuniões para organização do material. O dossiê será devidamente apresentado pelas organizadoras nas páginas que se seguem, mas podemos adiantar aos leitores que encontrarão um riquíssimo e volumoso material de estudo tanto no Eixo I – *O ensino de História* como também no Eixo II – *O ensino de Geografia*.

Neste número, a seção *Demandas Contínuas* está composta por três artigos. O primeiro deles, intitulado “Identidade docente na voz de uma educadora freireana”, de Lúcio Gomes Dantas, reconstrói, por meio da narrativa autobiográfica, o percurso formativo de uma professora composto pelas experiências docentes realizadas por ela nos meios escolares rurais e urbanos.

Já o segundo, “Concepções de professores de Ciências do Ensino Fundamental e Médio a respeito da Lei federal 10.639/03”, de Gercina Santana Novais, Guimes Rodrigues Filho e Patricia Flávia Silva Dias Moreira, traz à tona um fato ainda pouco divulgado e discutido com os professores: a inclusão obrigatória da temática “História e cultura afro-brasileira”, no currículo oficial da rede de ensino.

Por fim, contamos com a participação da professora Zoia Prestes, uma estudiosa de Vigotsky que tem apresentado ao público acadêmico importantes apontamentos sobre equívocos presentes em algumas traduções que podem gerar enganos no que se refere à compreensão das ideias do teórico russo. Devido à importância do tema, a comissão editorial decidiu publicar a aula inaugural proferida pela professora Zoia no dia dezesseis de agosto de dois mil e onze destinada aos alunos e aos professores dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Duas importantes e recentes obras publicadas na área da educação serão apresentadas na seção *Resenha*. As autoras Regma Maria dos Santos e Camila Nataly Pinho Dumbra apresentam a obra *Aprendizagem e jogos digitais* de Eucídio Pimenta Arruda. Esta obra contribui para o aprofundamento da reflexão levantada pelo Eixo I do dossiê - *O Ensino de História e de Geografia* - por discutir o ensino de História por meio de jogos digitais. A segunda resenha, de autoria de Marlucilena Pinheiro da Silva, apresenta o livro *Curriculos e competências*, de Jonnaert, Ettayebi e Defise. Esta obra aborda questões que ampliam o entendimento sobre os processos de ensino.

Agradecemos a todos os autores, nacionais e internacionais, que enviaram suas contribuições por permitir aos leitores o acesso aos resultados de pesquisas realizadas nas diferentes vertentes da educação que discutem o ensino e a aprendizagem.

Boa leitura!

Adriana Pastorello Buim Arena
Presidente da Comissão Editorial



DOSSIÊ

O ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA

APRESENTAÇÃO

Há algum tempo, nosso grupo de pesquisa “Formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia (GEPEGH)”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), assumiu o desafio de investir na produção e divulgação de conhecimentos produzidos no campo do ensino dessas áreas de investigação científica. A organização do dossiê O ensino de História e Geografia é fruto desse esforço. Seu principal objetivo é propiciar uma reflexão sobre as práticas e saberes no ensino de ambas as áreas de conhecimento, uma vez que são muito próximas. Sabemos que há uma grande resistência na visada interdisciplinar do conhecimento, mas acreditamos que essas fronteiras só serão vencidas quando nos dispusermos a relacionar, fricionalmente, os diversos caminhos, métodos e interrogações sobre as variadas disciplinas. Nosso propósito, então, é começar este diálogo entre tempo, memória, história, com espaço, lugar, território.

Realizar essa proposta de organização conjunta foi um desafio somente concretizado pela participação de interlocutores de diversas universidades do Brasil e do exterior que somam suas reflexões e permitem observar a discussão contemporânea sobre o tema nas suas mais diversas especificidades. Trata-se, aqui, do discurso dos professores no contexto educativo; do mapeamento da produção acadêmica sobre o ensino de História; da construção do conhecimento histórico a partir da leitura; das experiências didáticas para o ensino de História utilizando-se a literatura; da atuação dos professores e a responsabilização deles pelos problemas na educação e dos conteúdos de disciplinas.

Trata-se ainda da reflexão sobre o ensino de Geografia em suas múltiplas dimensões: a formação de professores, a linguagem cartográfica em sala de aula e a história da cartografia em particular, os conceitos geográficos, as escalas geográficas e a análise do mundo globalizado, a incorporação de diferentes linguagens no ensino, a produção de materiais didáticos. São muitos temas e enfoques que vêm balizar as reflexões sobre os modos de ensinar e aprender Geografia na escola. Discussão fundamental para os profissionais que enfrentam os desafios da educação básica ou que estão envolvidos com os processos de formação inicial e continuada dos professores.

A primeira seção deste dossiê é constituída por um conjunto de textos referentes à História. Abrindo-a, temos a contribuição da professora Maria do Céu Melo, que se propõe a investigar a análise do discurso de professores em contextos educativos formais e seu impacto na construção do conhecimento histórico.

Em outra perspectiva investigativa, os autores Selva Guimarães e Odair França de Carvalho procuram apontar resultados de uma pesquisa realizada sobre teses e dissertações defendidas em Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) mineiras sobre o ensino de História. Essas pesquisas apontam abordagens temáticas abrangentes, como currículo, livro didático, formação de professores, tempo, juventude e consciência histórica, datas cívicas, cidadania, avaliação, cultura e linguagens e saberes e práticas.

A partir do trabalho de pesquisa realizado com professores de História do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas da cidade de Catalão-GO, a professora Luzia Márcia Rezende Silva problematiza o modo como se tem processado os discursos a respeito os professores e a responsabilização deles pela baixa qualidade da educação no Brasil, especialmente aquela oferecida pelas escolas públicas.

Já a professora Beatriz Aizenberg apresenta importantes reflexões sobre a construção do conhecimento histórico a partir da leitura. Para tanto, a autora desenvolve uma análise a partir de entrevistas de leitura objetivando deixar claras as relações entre ela e as operações necessárias na construção do conhecimento histórico.

Com relação às experiências didáticas e análise do conteúdo no ensino de História, este dossiê apresenta o artigo dos pesquisadores Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e Mário Borges Netto sobre a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento das noções de tempo e espaço para crianças de três a quatro anos, por meio da contação de histórias.

Teresinha Duarte e Diego Soares de Oliveira expõem, aqui, a pesquisa que realizaram sobre os conteúdos de História Medieval nos materiais didáticos adotados em diversas escolas públicas de Catalão-GO, o que permitiu constatar que, raras vezes, eles foram elaborados pelos próprios professores e que foram tratados de forma superficial, distante da relação cotidiana dos alunos.

A segunda seção deste dossiê é constituída por um conjunto de textos relacionados à Geografia. O artigo que a abre é do professor Claudivan Sanches Lopes, com o título “Aprendizagem da docência em Geografia: reflexões sobre a construção da profissionalidade”. Neste texto, o autor focaliza como se dá o processo de apropriação, mobilização e produção dos saberes de base do ofício de professor de Geografia na educação básica. Pesquisar e analisar esse processo é fundamental para a compreensão sobre o modo como a profissionalidade dos docentes é configurada e desenvolvida, ou seja, como eles se tornam professores, tecem suas identidades e vão se transformando em seus percursos de formação e experiências.

O segundo texto “A Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar”, de Andrea Coelho Lastória e Silvia Aparecida de Sousa Fernandes, faz uma reflexão sobre o uso da linguagem cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental. Para realizar essa reflexão, as autoras abordam questões pertinentes às especificidades do trabalho docente nos anos iniciais e respondem a dúvidas muito comuns entre os professores que aí atuam com os saberes geográficos, sem terem formação específica em Geografia.

A seguir, temos o artigo “Crianças e práticas espaciais no mundo globalizado”. Como o próprio título sugere, busca analisar sobre como trabalhar em sala de aula o mundo globalizado, as múltiplas escalas geográficas, a multiterritorialidade e as novas relações lugar/mundo que se projetam no atual contexto. Essas questões são importantes para os professores que atuam com o ensino de Geografia e que têm como tarefa ajudar os alunos a compreender o mundo acelerado e hiperconectado em que vivem. Um mundo em que as experiências com o espaço e o tempo ganham forma e conteúdo diferenciados.

O artigo de Marcelo Rodrigues Mendonça, intitulado “Geografia e ensino: práticas educativas agroecológicas na rede escolar”, analisa as ações pedagógicas construídas tendo como centralidade a relação entre Geografia e Agroecologia, enfocando a questão da produção de materiais didáticos para a rede escolar. O texto discute os desafios da produção de conhecimento geográfico para o público escolar, especialmente quando se quer colocar em foco o processo de produção do espaço pelo homem.

Por fim, temos o artigo “Os mapas da geografia e a geografia dos mapas: alguns recortes para análise”, de Maria Adailza Martins de Albuquerque e Aldo Gonçalves de Oliveira. Neste texto, os autores apresentam uma discussão sobre as relações entre espaço e representação, tendo como referência os mapas construídos em diferentes períodos históricos. Temática relevante para o ensino de Geografia em virtude da almejada utilização de mapas no âmbito escolar e do significado da linguagem cartográfica para compreensão da realidade espacial.

Acreditamos que este dossiê vem colaborar no imprescindível processo de divulgação dos conhecimentos e experiências tecidos no campo dos estudos e pesquisas sobre o ensino de História e Geografia. Deixamos aqui o convite à reflexão, à leitura crítica e ao debate sobre as contribuições apresentadas.

Lara Vieira Guimarães
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Uberlândia

Regma Maria Santos
Departamento de História e Ciências Sociais –
Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão



EIXO I

ENSINO DE HISTÓRIA

E O DISCURSO DO PROFESSOR? UM CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DO SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

WHAT ABOUT THE SPEECH OF TEACHER? A CONTRIBUTION TO THE UNDERSTANDING OF ITS IMPACT ON HISTORY LEARNING

Maria do Céu de Melo¹

RESUMO: A investigação em literacia linguística e a análise do discurso em contextos educativos formais são essenciais no estudo dos padrões de interação analisando a natureza dos movimentos, a autoria da tomada da palavra e os papéis assumidos pelos professores e pelos alunos no processo de aprendizagem. Este texto discute o impacto do discurso do professor na construção do conhecimento histórico expresso nas tramas que os alunos tecem na construção social dos sentidos presente na leitura do mundo e de si próprios nesse mundo, tramas que se consubstanciam nas trocas comunicativas realizadas na sala de aula. Este estudo foca uma aula centrada no tema “Da Grande Depressão à II Guerra Mundial: regimes ditatoriais na Europa”, lecionado no 3º ciclo do Ensino Básico/9º ano de escolaridade (14-15 anos). A escolha do conceito substantivo, racismo, e o seu enquadramento no estudo do regime Nazista, devem-se à sua relevância não apenas nesse contexto histórico específico como no quotidiano do mundo atual e na realidade quotidiana e escolar destes alunos.

ABSTRACT: Research on literacy and discourse performed in formal educational settings are essential to the study of interaction patterns by analyzing the nature of the movements, the authorship of the word-taking, and the teachers and students' roles. This text discuss the impact of teacher speech in the construction of historical knowledge, emphasizing its importance on how students weave the social construction of meanings when reading the world and 'us' in that world. This study will focus a lecture centered on the historical subject 'From the Great depression to World War II: Dictatorial regimes in Europe', taught in the 3rd cycle of the Basic Education /9th grade (14-15 years old). The choice of the concept - racism, and its relation with the study of Nazism environment is due both to their relevance in the study of historical specific time and on students' world and daily school reality.

KEYWORDS: Interrogative speech. Teacher. History class. Racism

PALAVRAS – CHAVE: Discurso interrogativo. Professor. Aula de História. Racismo.

Introdução

O estudo do discurso na sala de aula de História tem sido pouco estudado, particularmente se o focalizarmos em contextos e intenções de aprendizagem específicos e/ou se nos centrarmos no tipo interrogativo. Até ao aparecimento de contributos centrados no conhecimento disciplinar específico, muitos estudos sustentaram-se na taxonomia de Bloom (1984) que norteou não apenas a planificação das aulas e as dimensões de avaliação do processo ensino-aprendizagem, mas também a análise do discurso do professor, e nele particularmente os tipos de perguntas. Ela propunha o seguinte: a) conhecimento: observação e recolha de informação - lista, define,

¹ Doutorado em Educação Histórica e Metodologia do Ensino da História. Professora do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão do Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho - Campus de Gualtar - Braga – Portugal. E-mail: mmelo@ie.uminho.pt

conta, cita, reconhece; b) compreensão: sumariza, descreve, interpreta, associa, distingue, discute, prevê; c) aplicação: demonstra, resolve, examina, relaciona, classifica, descobre; d) análise: analisa, ordena, explica, classifica, infere, reconstrói; e) síntese: integra, modifica, cria, desenha, formula, generaliza, escreve por palavras tuas; f) avaliação: avalia, mede o impacto, apresenta argumentos, defende, conclui. Então, agora, reconhece-se, numa generalização sustentada que a maior parte das perguntas dos professores tende a pertencer à primeira categoria.

Este contributo e outros desenvolvidos permitiram que equipas desenvolvessem estudos nas suas áreas disciplinares específicas (Matemática, História, Ciências) que, apoiados na investigação linguística, focalizaram os seus objetos em situações de interação na sala de aula (e em tarefas específicas, como a leitura de texto, resolução de problemas, discussão), tentando compreender o tipo de impacto do discurso do professor e dos alunos na aprendizagem.

Entre os padrões de interação já identificados, o mais comum é aquele que apresenta uma sequência de três movimentos (IRA) (IRAF): iniciação (pergunta do professor), resposta (aluno tenta responder à pergunta) e avaliação ou feedback à resposta do aluno. Este padrão consiste numa sequência de perguntas e respostas, estas frequentemente feitas em coro, com frases pequenas e/ou reconfirmando as “deixas” do professor. A iniciativa da tomada da palavra é quase sempre feita pelo professor e, quando ela pertence aos alunos, expressa em geral pedidos de esclarecimento.

Cullican (2007) defende um outro padrão que contempla três movimentos principais: 1. preparar: o professor repete, cita ou reformula o sentido de uma frase seja da sua autoria, excerto de um texto que se está ou esteve a ler ou de um texto escrito pelos alunos, proporcionando indícios ou orientações para aos alunos identificarem os elementos de informação relevantes; 2. identificar: os alunos, seguindo os indícios ou orientações do professor, identificam a informação relevante, após o qual o professor confirma a resposta ou sublinha aspectos específicos; 3. elaborar: o professor conduz os alunos para uma discussão que pode focar a definição de termos, a explicação de conceitos-chave ou provocar a discussão de ideias.

Segundo Cullican (2007, p. 14), este ciclo “permite, pois, a elaboração de um novo movimento em que o professor guiará o aluno para uma discussão conjunta dos sentidos do texto. Dependendo do texto, esta discussão pode envolver a definição de termos [...] a explicação de conceitos e/ou a discussão de ideias e experiências relevantes”. Sustentada pela análise de transcrições de aulas, Cullican identifica vários tipos de perguntas persistentes que procuram apenas de respostas a: quem? O quê? Quando? Onde? Por quê? Como? Menos frequentes são os movimentos de reformulação e/ou perguntas desestruturativas, apesar de essenciais para a promoção da desconstrução dos raciocínios pelos alunos em prol de uma crescente sofisticação.

Afflerbach (2007), denunciando uma preocupação em refletir sobre se a intencionalidade pedagógica do professor é explicitada no seu discurso e se ela é coerente com as suas intenções e decisões prévias, propõe três tipos de perguntas em situação específica onde os alunos leram ou estão a ler textos (verbais, multimodais): a) as perguntas textualmente explícitas: questões que requerem que os alunos apresentem nas suas respostas excertos de frases/informações do texto que leram (tautologias); b) as perguntas textualmente implícitas: questões que requerem que os alunos organizem a sua resposta com base em partes diferenciadas de informação presentes no texto; e c) as perguntas implícitas tacitamente (inferências): questões que requerem que os alunos integrem a informação oriunda do texto com conhecimentos prévios e tácitos.

Este contributo vai, em parte, ao encontro das preocupações das práticas de questionamento histórico que um modelo construtivista da aprendizagem de História defende. Mandell (2006), numa demanda por maior operacionalização, identificou seis tipos de questões associadas aos conceitos operatórios, que devem guiar os alunos no estudo de História: - causa e efeito, - mudança e continuidade, momentos de mudança, o uso do passado, empatia e todas as que se podem agrupar na heurística e na corroboração heurística das fontes/textos.

Thuraisingam (2001), ao estudar a natureza do discurso e da interação nas aulas de História, reconheceu que a maior parte do tempo é ocupado pela fala do professor que se dedica à dádiva

da informação, dando indicações para a gerir, fazendo perguntas fechadas e aceitando, rejeitando e criticando as respostas dos alunos. Na sua investigação, identificou que o professor assume mais o “papel de facilitador” da dinâmica discursiva no desenvolvimento de um pensamento histórico quando os seus alunos apresentam poucas dificuldades, com outros, de perfil menos sofisticado, o professor tende a assumir o controle atuando com uma figura de autoridade que sistematiza a informação de acordo com os livros escolares. Concluiu também que a natureza do discurso dos alunos depende do tipo de destreza no domínio da oralidade e da interação social. Se estas são limitadas, eles tendem a apresentar um discurso feito de frases pequenas frequentemente do tipo fragmentário e telegráfico, como, aliás, veremos no nosso estudo.

Estas características são determinadas em parte pelo tipo de práticas pedagógicas predominantes na cultura escolar, ou seja, dependendo do fato de elas comprometerem ou não os alunos no seu processo de aprendizagem. Daí ser importante identificar se os alunos se envolvem através da formulação de perguntas dirigidas aos professores e ou aos seus pares, perguntas que podem ser do tipo de pedido de novas informações e ou esclarecimentos, a outras de natureza mais complexa como o pedido de estabelecimento de relações, de interpretações e ou de hipóteses novas. Outras variáveis identificadas foram a presença e o papel das tarefas (escrita, oral, etc.), dos textos presentes na aula (verbais, icónicos, sonoros, multimodais, etc.) e das estratégias (individuais, a pares, discussão grupal, etc.), dimensões que determinam por sua vez a presença, a frequência e a natureza/papel do discurso do professor.

Lattimer (2008) centrou-se preferencialmente na identificação e análise de vários tipos de perguntas que considera essenciais para a aprendizagem de História e de Estudos Sociais. O primeiro tipo são aquelas que colocam dilemas, subvertem o óbvio e as ‘verdades canónicas’ ou que forçam a atenção para as incongruências. O segundo inclui perguntas que não podem ser respondidas numa frase ou em duas, e que não pedem uma única resposta “certa” e que frequentemente podem gerar outras perguntas. Um terceiro tipo de perguntas são aquelas que permitem a relação entre o passado e o presente. O quarto tipo tem como objetivo o questionamento crítico da informação histórica de modo a contrariar a assunção de que a História é um mero somatório de fatos. O quinto releva questões que possam desafiar os alunos a examinar as suas crenças e concepções necessárias à consideração de multiperspectivas, à discussão com os seus pares, reconsiderar as suas opiniões e compreensão face a novas evidências.

Todos os investigadores atentos ao discurso interrogativo existente na sala de aula de História defendem a necessidade de uma “cultura interrogativa” que não seja usada apenas para avaliar a memória, mas para estimular o pensamento de modos diversos e, mais importante ainda, que os alunos possam eles próprios apresentar novas questões, o levantar de hipóteses, de sínteses, etc.

O estudo

Este estudo¹ teve como objetivo a análise do discurso interrogativo de uma professora de História e o seu impacto na construção do conhecimento histórico dos alunos. Ele enquadra-se numa linha de investigação que tem vindo a focalizar o conhecimento histórico tácito dos alunos e em estudos sobre o discurso na aula de História (MELO, 2009; 2012). A aula analisada inseriu-se no tema “Da Grande Depressão à II Guerra Mundial: regimes ditatoriais na Europa” tendo sido privilegiado o conceito de racismo. Num primeiro momento, os alunos tinham sido convidados a expressar as suas ideias tácitas sobre o racismo na plataforma Moodle da escola tendo como orientação um guião aberto (ver Anexo 1). No segundo momento, foram lecionados os conteúdos históricos relacionados com o tema histórico acima mencionado. O terceiro momento consistiu na discussão das ideias tácitas expressas, que é o objeto deste texto. A sua dinâmica foi sustentada pelas generalizações substantivas tácitas encontradas após a análise das ideias expressas no primeiro momento.

A análise do discurso produzido apresenta assim uma estrutura dividida em episódios que respeitam essas generalizações ou dimensões que se tornarão os títulos das secções. As categorias de perguntas utilizadas são fruto de contributos de Numan (1989), Breen (2000) e Xun Ge e Susan M. Land (2004), considerando categorias de perguntas que cobrem a natureza da pergunta (intenção) e a especificidade do saber histórico. Foram também consideradas palavras ou expressões que jogam o papel de estratégia social considerando dois tipos: de apoio, os que explicitam concordância, um convite à participação, sentimentos e/ou encorajamento, e de reflexão, os que promovem o discurso/pensamento e a sua avaliação (do aluno e a dos seus colegas). Estas estão frequentemente perto de perguntas ou adotam mesmo a forma de perguntas (ver Quadro 1).

Quadro 1: Categorias de perguntas da professora

Categorias	Indicadores
1. Informação	Perguntas que pedem uma informação nova ou que expandem a anterior adquirida ou expressa.
2. Clarificação	Perguntas que pedem a reformulação das opiniões formuladas. Incluem-se aqui aquelas que peçam a distinção e a descrição de elementos determinantes da fala.
3. Conclusão	Perguntas que pedem a formulação de consensos, conclusões e ou sínteses.
4. Juízo de valor	Perguntas que pedem juízos de valor sustentados sobre o tema, acontecimentos e ou ações em estudo.
5. Contextualização	Perguntas que pedem a localização no tempo e no espaço do tema, acontecimentos e ou ações em estudo. Incluem-se as que peçam a sua inclusão num quadro histórico mais amplo.
6. Explicação	Perguntas que pedem explicações sobre o tema, os acontecimentos ou as ações em estudo expressas nas respostas dadas. Incluem-se as centradas nas causas /motivos que os /as determinaram, configuraram, e nas consequências.
7. Comparação	Perguntas que pedem a comparação entre vários pontos de vista, interpretações e ou hipóteses explicativas.
8. Análise de fontes	Perguntas que pedem a análise do conteúdo substantivo das fontes históricas e as centradas na sua heurística.
9. Expressões de apoio	Perguntas /expressões que explicitam concordância, um convite à participação, sentimentos e ou encorajamento
10. Apelo à reflexão	Perguntas /expressões que promovem o discurso / pensamento e a sua avaliação (do aluno e a dos seus colegas).

Os primeiros enunciados (1P-5P)² foram dedicados aos esclarecimentos por parte da professora sobre o modo como a palavra deveria ser gerida, estabelecendo assim algumas regras.

1. A cor da pele legitima comportamentos racistas

Neste primeiro episódio (6P-35Diogo), a professora procura promover o diálogo de forma a obter opiniões esclarecedoras, começando por invocar que, segundo alguns alunos, o racismo é baseado na cor da pele das pessoas sob a dicotomia: branco versus preto. Depois, formulou as

seguintes questões 6P: "O que é que leva as pessoas a terem reações racistas com pessoas de pele diferente? É porque o... o... negro é associado a um marginal? A um criminoso? É porque é diferente? Qual é que é a razão?". Neste movimento constata-se que, para despoletar a discussão, a professora recorreu a várias questões, partindo de uma mais geral para de seguida propor algumas hipóteses explicativas, que de algum modo poderiam ter condicionado as respostas dos alunos, situação que, contudo, não se detectou. Estas questões são acompanhadas por expressões que convidam e encoram os alunos a responder e trazer para a discussão novas ideias sobre o racismo: "(11P): Diz lá Vítor"; "(24P): Espera aí, Vítor, agora é o Diogo. Diz lá Diogo"; "(30P): Deste lado, ninguém fala?".

Constata-se que os alunos vão assumindo as suas ideias afirmando que as pessoas se referem sempre à aparência física (cor da pele) quando se formulam certos juízos. De certa forma, o tipo de questões atrás formuladas levaram os alunos a convocarem ideias, vindas das mais variadas fontes a que eles tiveram acesso, integrando assim no seu discurso os conhecimentos prévios e os tácitos. A professora procura clarificar as respostas dos alunos de modo a compreender a razão por que os alunos apontam a existência de comportamentos racistas de pessoas de "cor" para com os "brancos". Contudo, o que se tem notado nesta fase inicial da discussão é que a professora domina a tomada da palavra sendo alguns dos seus movimentos muito longos:

13P: Quer dizer, é mais... sentes-te mais confortável se as pessoas fossem todas semelhantes... Não tem a ver com o medo do ser perigoso, é mesmo por ser diferente. É isso? Ok. A Adriana faz uma questão interessante e que é: será que o racismo apenas acontece entre pessoas... das pessoas brancas para as pessoas negras, ou também existe o contrário? Vou ler o que a Adriana escreveu: "o racismo não é só provocado pela cor, nem só das pessoas de cor branca... desculpem... nem só das pessoas de cor branca para as pessoas de cor... de diferente cor. Muitas das vezes também são pessoas de diferente cor, a discriminar as de cor branca". Ou seja... Manténs a tua opinião ou achas que... é... a razão é a mesma? O que é que tu... querias clarificar? O que é que vocês pensam da posição da Adriana?

Poucos são os alunos que respondem a esse desafio, situação que a professora reconhece apelando repetidamente à intervenção. Este tipo de apelos são frequentes ao longo dessa discussão, daí que o padrão da interação seja predominantemente professora/aluno e não aluno/aluno, fato que poderá estar relacionado com algum défice não tanto sobre conhecimentos sobre o racismo, mas sim sobre a prática de partilhar livremente as suas ideias. Note-se que em alguns movimentos os alunos apenas se limitam a proferir expressões lacónicas como:

16Vítor: Se calhar... se calhar, não... eles... /17Ana João: Concordo com o que ela disse mas talvez a razão seja a mesma. /18P: Ana João, não percebi, quer dizer que... tu achas que as pessoas de cor negra também sentem a mesma coisa em relação às pessoas de cor branca. É isso? /19Ana João: Sim. Sim. /20Diogo: Se calhar... Se calhar é sempre a mesma coisa. /21P: Espera aí, Diogo. /22Ana João: Talvez. /23Vítor: Se calhar eles...

Os enunciados seguintes são dispersos e sem conteúdo relevante. Frequentemente, os alunos não ouvem os colegas, nem a professora é capaz de gerir esse problema. Assim, este episódio termina sem que esta generalização seja discutida aprofundadamente e/ou ocorra algum movimento que assuma ou peça uma conclusão.

2. A cultura legítima comportamentos racistas

A professora inicia este segundo episódio (36Claúdia-82Diogo) aproveitando uma resposta curta de um aluno - "sim" - confirmando a generalização. Depois, desenvolve um enunciado longo, convocando outra variável explicitada pelo aluno Tiago que são os diferentes costumes culturais:

39P: Essa aí foi outra das razões que vocês, outro tipo de racismo que vocês apontaram, que é o racismo cultural. Vou dar o exemplo da frase dita pelo Tiago, já sabemos que o Tiago fez com a Telma, não é? Portanto, quando se diz Tiago, é Tiago e Telma. O Tiago escreveu “não é só, também existem aquelas pessoas que discriminam os ciganos e pessoas que têm diferentes costumes de sociedade”. Eu presumo que sejam pessoas que têm diferentes costumes da sociedade, é isso? Que era o que estava a dizer a Ana Cláudia, não era? O racismo que tem por base, não a cor da pele, mas costumes culturais diferentes. Podem desenvolver isto?

Os alunos contribuem com várias ideias (40João-54P) e são unânimes em concordar que são os diferentes costumes a principal razão que explica a discriminação a que os ciganos estão sujeitos, posição que a Joana (55) resume: “nós pensamos de outra maneira, e eles são mais violentos. Por exemplo, foram educados de outras maneiras por viverem se calhar de outra forma e não têm a mesma educação que nós e reagem de maneira diferente aos problemas e portanto eles reagem a bater. São mais violentos”. A professora formula outra questão que apesar da natureza informativa tem subjacente a intenção de confrontar os alunos com esta generalização: “(61P): Tenho uma curiosidade, vocês conhecem algum cigano que não seja assim particularmente violento?”. Espera, pois, que ocorra uma resposta sustentada agora pelo contacto real, procurando assim entender se realmente estes alunos consideram que se o comportamento violento dos ciganos advém “da sua cultura e ou da ‘raça’”. O Luís (76) tenta responder à professora afirmando: “nós não os discriminamos porque eles são ciganos, mas sim pelo que eles fazem”. Esta posição pouco explícita é consensual entre os alunos. Poder-se-á inferir que os alunos quando falam do que “os ciganos fazem” estão a referir-se a comportamentos agressivos e/ou mesmo de natureza marginal.

Será pertinente salientar que a professora poderia ter convocado outros exemplos, como os chineses ou africanos, que embora tenham culturas diferentes dos ocidentais, contribuem com novos tipos de comércio, de alimentação, de música e de dança. Estes exemplos, se apresentados, poderiam ter confrontado os alunos com outras situações desviando a sua fixação um pouco circular e redundante na relação: ciganos versus violência, e então retomar a variável cultura que acabou por ser esquecida.

3. A religião legitima comportamentos racistas

Esta generalização serviu de tema para este terceiro episódio (83P-164Diogo), onde a professora introduziu uma questão de natureza explicativa: “por que é que o fato de ter uma religião diferente pode levar a uma... pode levar a situações de racismo?” (86P). Embora uma aluna respondesse: “pode ter costumes diferentes dos nossos.” (87Adriana), a professora corrige reorientando para a variável em questão: “por causa da religião?” (88P). Após uma breve sequência sem grande informação substantiva, ela pede aos alunos para apresentarem exemplos de religiões que conhecem. Contudo, estes apenas falam do Islamismo:

95P: Vocês conseguem arranjar algum exemplo de uma religião que possa conduzir a atos de racismo? / 96João: Muçulmanos / 97P: Muçulmanos? / 98Diogo: Sim. / 99P: Expliquem lá melhor isso. /100Diogo: Os muçulmanos levam os seus ideais muito a peito, e se eles conhecem alguém que não siga aqueles ideais eles...

O Diogo e outros alunos que falam de seguida consideram que a religião muçulmana despoleta comportamentos de racismo, argumentando sobre uma forma implícita de certos extremismos. Este tipo de ideias é fruto das informações que eles vão adquirindo através do média. Frequentemente, são com estas ideias tácitas que eles constroem essas generalizações, as quais vão dando sentido e significado às aprendizagens de certas temáticas e a certos juízos de valor.

Ao longo deste episódio, as questões que a professora introduz na discussão são questões de clarificação não se constatando qualquer questão que problematize esta dicotomia religião/comportamentos racistas. A professora tenta clarificar a ideia anteriormente exposta pelo Luís (110) que defende a existência de extremismos também nas religiões cristãs, e pergunta: "(121P): Vocês dizem que há dois tipos de cristãos, se bem percebi: há os que são mais fanáticos, mais radicais que levam a religião mais a peito, e há os cristãos que são mais tolerantes. Foi isso? E entre os muçulmanos, acham que só há radicais?". O défice de conhecimento histórico que os alunos revelaram sobre os muçulmanos transparece, já que em intervenções seguintes confundem islamismo com judaísmo: "eles não são muçulmanos, os judeus?" (142João).

Após uma troca de ideias, uma vez mais dispersas, parece resistir nos alunos o estereótipo dicotómico de que os muçulmanos são radicais e os cristãos pacíficos, situação que o Diogo (153) sintetiza: "então, por exemplo, em todas as religiões há radicais e pacíficos, mas na religião cristã há mais pacíficos do que radicais e na muçulmana há mais radicais do que pacíficos. É isso?". A professora não confronta nem tenta desmontar esta nova generalização tácita e coloca uma questão de informação: "vocês não se estão a lembrar de nenhuma situação em que tenha havido problemas religiosos aqui na Europa?" (154P); apenas o Luís (156) se lembra da Inquisição e o Diogo (162) que fala das perseguições dos imperadores romanos. Perante essas respostas, que se referem a conteúdos históricos estudados nos anos anteriores (7º e 8º ano de escolaridade), a professora poderia ter colocado questões que os contextualizassem no tempo, e retomar a desmontagem das duas generalizações que apareceram ao longo dessa discussão, fato que não ocorre, preferindo apenas fazer um simples pedido de informação (164P): "ninguém se lembra de mais nenhuma situação?", à qual ninguém responde.

4. As práticas culturais legitimam ou anulam comportamentos racistas

A distinção entre esta e a segunda generalização deve-se ao fato dos alunos terem referido no fórum aos aspectos mais concretos de uma cultura daí a sua separação do conceito de cultura como conjunto de valores e crenças.

Durante este quarto episódio (165P-185Elisa) as práticas culturais foram o alvo de discussão entre os alunos. A professora procura através de questões obter novas informações e clarificá-las: "e será que nós não podemos aprender coisas e até copiar coisas, ações de outras culturas? Por exemplo, a música de outras culturas? Não pode ser interessante?" (165P). Os alunos mostraram não entender muito bem o que a professora lhes pedia, daí que eles recorressem apenas à formulação de exemplos de tipos de música africana como o Kizomba, de tipos de dança como o hip-hop ou a dança do ventre (177Vítor) e das gastronomias, ficando por esclarecer se de fato as práticas culturais têm um papel forte na legitimação ou na anulação do racismo. A professora poderia ter acentuado essa relação repetindo ou apresentando novas perguntas, ou talvez usando um exemplo mais concreto que nos media se discutia na altura – a proibição dos lenços muçulmanos nas escolas francesas, situação que poderia ter desencadeado uma discussão mais frutífera entre os alunos e geradora de algumas ideias novas.

5. O estatuto social legitima comportamentos racistas

O quinto episódio centra-se nesta generalização substantiva (186P-216Cláudia) que inicia-se por um movimento longo da professora tentando resumir e clarificar as reflexões que tinham sido desenvolvidas na plataforma (1º momento).

No entanto, inclui nele as seguintes questões: “será que o fato de as pessoas terem piolhos, serem pobres, pode levar a que haja racismo? Será que isto é racismo?”. Cremos que esta escolha não foi a mais adequada já que não foca o conceito central desta generalização que é o estatuto social. Em primeiro lugar, porque a ocorrência de uma pessoa ter piolhos não tem/ou pode não ter uma relação direta com o estatuto social e talvez mais com a higiene, e em segundo lugar, porque esse exemplo desestabilizou a discussão por um longo período de tempo, não resultando qualquer discussão sobre uma possível relação entre o estatuto social e as práticas racistas. A Joana (187) afirma: “nós nesta turma não temos nenhum exemplo, mas eu pelo menos, para aí no infantário tinha uma colega que era piolhosa [risos] e nós dizíamos que não andávamos com ela por causa dos piolhos”. Depois de outras intervenções pouco relevantes, a professora continua com uma questão de esclarecimento: “(196P): O que vocês fizeram foi... Não andamos com ela, não é? Estou a perguntar. Houve atos de racismo?”. Os alunos continuam a não responder à questão, e os risos são uma constante. A vivência dos alunos neste momento parece sobrepor-se à tentativa da professora de esclarecer a confusão gerada pelo exemplo que escolheu.

Por fim, a professora (204) tenta focalizar a atenção dos alunos afirmando “que a discussão é sobre o racismo e eu queria clarificar se isso é uma situação de racismo ou discriminação”. A Joana (208) continua a demonstrar que está confusa ao perguntar: “mas racismo não é discriminar alguém diferente de nós?”. Seria aqui pertinente a professora clarificar os alunos de uma forma simplificada os conceitos de racismo e de discriminação. Assim, não tendo feito essa clarificação nem respondido à questão da aluna, a professora não se apercebe de que o assunto ficou por esclarecer, passando para o episódio seguinte.

6. A ‘falta de estudos’ e a ignorância aumentam a ocorrência de comportamentos racistas

A professora inicia este sexto episódio (217P-253P) com um movimento longo, onde tenta relembrar aos alunos que eles tinham dito na plataforma que a falta de educação conduz as pessoas a comportamentos racistas, e para corroborar esta afirmação dos alunos recorre a um exemplo fornecido por João e Diogo pretendendo obter ideias mais esclarecedoras dos outros alunos:

217P Vejamos o que é que fará com que as pessoas tenham práticas racistas. Vocês já falaram que a educação pode levar a que as pessoas tenham atos racistas. Certo? Por exemplo, aqui uma frase que foi escrita pelo João e quando nós dizemos João já sabemos que é o João e o Diogo, eles disseram “a existência de racismo depende da educação que cada membro da sociedade tem. Se esta for de modo a que o racismo se extinga, tudo será melhor.” Espera aí... isto quer dizer que, se as pessoas forem educadas, se tiverem cultura acabará o racismo? Ou seja, o racismo só se verifica quando as pessoas não são educadas? O que vocês pensam sobre isto?

O Luís (220) responde deste modo: “todas as pessoas são educadas, só que são educadas de maneiras diferentes. Uns podem ser educados para serem racistas, outras podem ser educadas para não o ser, são educadas na mesma”. Essa resposta mereceria ser aproveitada pela professora para introduzir ou explorar a existência de múltiplos pontos de vista, que a educação não é um conjunto de valores e práticas assépticos e universais, mas sim marcada por contextos históricos específicos. Pelo contrário, a professora rejeita o contributo do aluno dizendo que o conceito de educação dele não é o mais apropriado para a discussão e intencionalmente conduz os alunos para um determinado tipo de resposta generalista:

221P: Eu acho que não tem a ver com isso, eu acho que tem mais a ver com o tipo de conhecimento. É assim, será que os ignorantes são mais racistas do que as pessoas mais cultas? Espera aí, Ana Cláudia... / 222 Ana Cláudia: Tem a ver com a mentalidade. /223P: Tem a ver com a mentalidade? Não tem a ver com os conhecimentos que têm?

Embora a professora continue a perguntar se não é a falta de instrução que leva a práticas racistas, os alunos ao falarem de educação referem-se à maneira de pensar: "(226Ana Cláudia): Se, por exemplo, as pessoas não tiverem conhecimentos não quer dizer que sejam racistas, mas se tiverem uma mentalidade pouco aberta, e não aceitarem essas diferenças... Há pessoas que não aceitam". Nos movimentos seguintes (234Luís-247Diogo), os alunos trocam ideias sobre a influência da opinião de outras pessoas sobre o seu comportamento, mas constata-se que os alunos começam a divagar. A própria professora parece sentir-se um pouco perdida neste diálogo entre alunos e pergunta: "(248P): e o racismo onde é que fica?", à qual não obtém resposta sendo os movimentos seguintes feitos de exemplos das influências dos colegas. Este episódio termina com uma expressão de apoio: "(252P): alguém quer acrescentar mais alguma coisa? Até agora estou a gostar". Constatase mais uma vez que as perguntas da professora e as respostas dos alunos não apresentam evidências que possam testemunhar a discussão das suas ideias sobre esta generalização.

7. As pessoas são racistas por razões económicas

Neste episódio (254P-305 Als.), a professora começa por encorajar outros alunos a falar e, tentando nortear a discussão diz aos alunos que vai mudar de assunto: "(254P): olhem, agora vamos dar mais oportunidade àquelas meninas para falarem? Está bem? Vamos mudar de assunto. Falar de racismo e de razões económicas. Acho que foi o Diogo que disse há um bocado qualquer coisa dos pais... como é que é? Se os pais...". O Diogo fala da intervenção dos pais sobre as amizades dos filhos, sendo que ele tenta clarificar a confusão que se está a gerar entre racismo e discriminação:

255 Diogo: Por exemplo, se os pais são ricos, [...] eles acham que os filhos, [...] por exemplo, não vão pôr em escolas públicas, porque não querem misturara com os outros que são menos ricos que eles. Isso também é uma forma de racismo. /256Luís: Stôra,³ é a tal purificação de raças, não é? Eles querem, as pessoas ricas, que os seus filhos... /257Diogo: Não... /258Luís:... que têm posses, casem com outras pessoas que têm posses e não com pessoas que... /259P: Portanto, casam ricos com ricos. Diz lá, Vítor. /260Vítor: É a mesma coisa que a Joana há bocado estava a dizer. Isto não é racismo, é discriminação, é a minha opinião.

A substantividade desta sequência e a seguinte – (Vítor265-285 Elisa) é muito rica, mas não foram exploradas pela professora que apenas intervém pontualmente para gerir a palavra e onde os alunos retomam a influência que a educação familiar exerce nos seus atos. Contudo, eles desviam-se do tema da discussão e a professora, apercebendo-se dessa situação, tenta com um enunciado retomá-lo, clarificando o que se pretende debater:

286P: Vocês estão a fugir um bocadinho ao tema. O tema é "as razões económicas podem levar ao racismo?" Eu vou dar um exemplo de uma frase. E o exemplo que eu escolhi foi escrito pela Sofia e Joana. Como já referimos, "o racismo (estou a ler a frase delas) existe desde os descobrimentos portugueses, quando estes iam a África trazer os seus próprios alimentos e coisas valiosas, como escravos, marfim. Foi aqui que começou o racismo. Estas pessoas eram tratadas de forma discriminada e humilhante, uma vida muito cruel." Ou seja, o que é que está na origem de considerarmos... ver se eu percebi. O fato de tratarmos os africanos de maneira diferente tinha a ver com o fato de os portugueses precisarem de mão-de-obra para trabalhar, de escravos. É isso? Tem a ver com a exploração econômica que segundo vocês levou ao racismo.

Embora o conteúdo deste movimento permitisse retomar ao assunto principal, os alunos continuaram a fugir ao tema, falando do tratamento desigual dado aos animais e à mulher: "(278João): antigamente uma mulher recebia menos que um homem", referência que Vítor (279)

prontamente critica: “isso não é racismo”. Constatata-se que os alunos continuam confusos e nas suas respostas nota-se a dificuldade em diferenciar racismo de discriminação. Esta distinção já deveria ter sido esclarecida logo no início deste episódio, pois constatou-se que ao longo da interação ela nunca foi bem percebida pelos alunos. Importante salientar uma vez mais que a professora deveria recorrer a exemplos que fossem de mais fácil percepção por parte dos alunos, porque de certa forma estes permitiriam uma eficaz e adequada concretização desses conceitos.

8. A multiculturalidade de um país é condição favorável à existência de práticas racistas

A professora inicia este episódio (306P-344Vítor) com uma questão de natureza informativa, “(306P): outra questão que eu também achei muito, muito, muito interessante é a seguinte: vocês sabem o que é ‘melting pot’?”. Devido ao fato da expressão ser de origem inglesa os alunos não a compreenderam, tendo ela sentido necessidade de a traduzir. No mesmo movimento pede comentários a uma frase do Diogo e do João escrita no fórum:

308P: “Melting pot” é um caldo de culturas. Uma sociedade que é formada por pessoa de muitos... de origens muito diferentes. É um exemplo que o João, já sabemos que é o João e o Diogo, “um país onde existe muito racismo é os Estados Unidos porque é um país grande logo é mais provável a existência de diferentes culturas e etnias.” Assim, aqueles que são pouco tolerantes discriminam os outros membros da sociedade. É isto, não é?

Esse tipo de questão focalizada gera uma resposta do tipo: “(309Luís): é.”, já que o aluno que não se sente desafiado para desenvolver o seu raciocínio expresso na plataforma. A professora insiste e alarga a pergunta aos alunos de toda a classe, mas só o Luís se sente na obrigação de participar. Como a sua resposta não foi explorada, a professora propõe uma hipótese:

310P: O que é vocês... Que comentários é que vocês podem fazer sobre este, sobre esta frase do João e do Diogo? /311Luís: É normal stôra, onde há muitas culturas, culturas misturadas, tende a ser sempre evidenciada a cultura de uma pessoa. Por exemplo, eu estou com os meus amigos, mas eles têm cultura diferente da minha, mas eu tento sempre mostrar-lhes que a minha cultura é melhor. 312P: E se eu considerar a minha cultura superior pode levar a atitudes de racismo?

Como não obtém respostas claras, ela apresenta informações esperando que elas alimentem a reflexão: “(314P): Sabiam que em Portugal, hoje, residem pessoas de 174 origens nacionais diferentes? São 174, ou seja, Portugal é um país pequeno...”. A reação dos alunos a estas informações, que de fato não trazem um contributo claro para a presença da multiculturalidade conduzir a práticas de violência, é nula. Apenas o Luís (320) que responde “Ó stôra, mesmo as pessoas que vêm para Portugal também se tentam, sei lá, integrar-se na nossa cultura”.

Entretanto, ocorre uma larga sequência de intervenções, umas inaudíveis, outras que apenas manifestam a concordância ou discordância face à posição do Luís. De repente, o Diogo (341) volta com o argumento da educação: “se nós fizermos uma boa educação eles já não se discriminavam uns aos outros.” Esta atribuição da importância do papel da educação para a eliminação de práticas discriminativas está mais relacionada com a 6ª generalização já analisada. A professora desvaloriza, apesar de ter sido possível explorar o papel da educação no contexto de um país multicultural.

Neste episódio pode constatar-se que a professora recorreu a questões de natureza informativa e de clarificação, estando, no entanto, ausentes as que pudessem problematizar a questão do multiculturalismo. Constatata-se também que a tomada da palavra pela professora ocupa muito tempo e a informação dada ou as perguntas nem sempre são relevantes, desafiadoras ou claramente expressas. Daí que as respostas dos alunos sejam frases pequenas do tipo fragmentário: “(309Luís): é.”; “(319Diogo): sim. Eu acho que sim.”; “(337Als): sim”.

9. Os países mais racistas são a Alemanha, os Estados Unidos da América e o Japão

Este nono episódio é o único onde ocorrem movimentos que versam explicitamente alguns dos conteúdos programáticos estudados anteriormente (2^a Guerra Mundial). A professora começa (345P-385Elisa) com um enunciado composto por questões de natureza explicativa:

345P: Vocês dizem assim, quanto aos países, vocês identificam os países mais racistas sendo a Alemanha e os Estados Unidos. Até comprehendo. Agora gostaria de saber porquê? E já agora, porquê também o Japão. Eu não salientei a frase de ninguém porque é um bocado geral. Quem é que me quer explicar, porquê a Alemanha, os Estados Unidos e o Japão?

Alguns alunos foram consensuais em nomear a Alemanha apresentando como argumento o nazismo: "(346Joana): A Alemanha por causa do nazismo". Outros justificam a referência aos Estados Unidos da América: "(349João): Os Estados Unidos. Os Estados Unidos porque têm muitas culturas diferentes e etnias". Só o Diogo (354) questiona a presença do Japão nesta lista. Segue-se um espaço de diálogo entre os alunos onde procuram explicações para a atribuição do estatuto de país mais racista à Alemanha (352-379). Embora a Joana tenha referido como causa o nazismo, a sua colega Elisa contrapõe afirmando que a base do racismo alemão é a imigração, sendo esta apoiada por alguns colegas, que esquecendo o contexto histórico específico da Alemanha no tempo de Hitler, falam de situações do presente:

357Elisa: A Alemanha também... na Alemanha eles também eram um bocado racistas devido aos imigrantes. Antes a Alemanha era um país desenvolvido então os imigrantes iam para lá e então eles eram racistas. /360Luís: Ó stôra isso é aquela ideia de que os imigrantes vêm para o nosso país desestabilizar as coisas... /361João: Ocupar os nossos lugares. /362Luís: Ou seja, se eles não tivessem os imigrantes, já não havia tanto desemprego, já não...é por isso. /363Ana João: Mas eles acabam por desestabilizar por terem ideias diferentes. Vêm mudar, tentar mudar, os nossos ideais.

Segue-se uma conversa bastante animada entre os alunos, onde a intervenção da professora foi indispensável, fazendo com que eles contextualizassem as suas intervenções na Alemanha durante e depois do governo de Hitler e na atualidade. A maioria dos alunos foi unânime em concordar que só depois do regime nazista ter sido abolido é que o número de imigrantes na Alemanha aumentou, raciocínio que legitima a atribuição de racismo. Por fim, a professora interveio fazendo um julgamento sobre o conhecimento expresso pelos alunos: "(379P): eu acho que vocês estão um bocadinho mal informados sobre os problemas que os alemães e outros países europeus têm tido com os seus imigrantes. Acho que é um tema a que vocês devem estar um pouco mais atentos ao ouvirem os telejornais. Sim, porque o 9ºE assiste aos telejornais, não é?". Embora a professora recomende aos alunos a leitura e audição desta fonte mediática, seria pertinente que tivesse aproveitado o momento para explicar a situação dos imigrantes na Europa, contribuindo assim para o desmontar dessa generalização.

Outro aspecto a salientar prende-se com o fato de alguns alunos não perceberem porque alguns colegas colocaram o Japão como país racista e, embora a professora formulasse um questão para obter uma ideia mais clara sobre esse assunto, nenhum aluno respondeu nem mesmo ela apresentou uma hipótese explicativa, ficando assim por esclarecer a origem e contexto tácito ou histórico dessa referência. Pode-se inferir deste episódio e das ideias que os alunos expressaram, que as razões porque Alemanha, Estados Unidos da América e Japão foram considerados países racistas ficaram pouco clarificadas e/ou contextualizadas. Os alunos divagaram bastante, direcionando as suas conversas para outras áreas. A professora, que deveria ter adotado o papel de moderadora, tornou-se cúmplice nesses desvios ao tema permitindo que a discussão não tivesse sido mais focalizada na generalização lançada no início do episódio.

10. Origem do racismo

Este episódio inicia-se com um enunciado, que confronta os alunos com algumas respostas que eles deram na plataforma (386P-419Luís), e formulando duas questões, uma de carácter mais explicativo e outra que procura obter mais informações sobre as origens do racismo:

386P: Bem, terceiro tema: quando. Portanto, vimos o que é o racismo, pessoas e países, e agora vamos ver quando é que começou o racismo. A maior parte de vocês defende que o racismo existe desde sempre. Eu destaquei aqui a respostas da Débora. E a Débora respondeu com a Cátia. Elas têm uma frase muito, muito complexa que é “desde sempre, há muito, muito tempo.” (risos) O que resume bem o que quase toda a gente diz. E agora eu gostava que vocês me explicassem melhor, desde sempre? Porque é que vocês acham que existe racismo desde sempre?

Os alunos parecem continuar a considerar que o racismo é algo inerente ao ser humano e, por isso, existe desde sempre, ideia já confirmada em outros estudos (MELO, 2009; BARBOSA, F., 2009):

Luís390: Eu acho que é inevitável a existência do racismo. Nós próprios, se virmos algo que é diferente dos nossos hábitos, sei lá! Discriminamos sempre um bocado. Eu acho que isso é normal.

Elisa391: Ó stôra, por exemplo para aquelas pessoas de cor diferentes, de culturas diferentes, existe desde sempre.

Diogo396: Se calhar até Adão e Eva eram os dois racistas.

A professora colocou poucas questões ao longo deste episódio e as poucas por ela formuladas fprocuraram obter alguns esclarecimentos de ideias fornecidas pelos alunos ou para conseguir algumas informações, chegando mesmo a repetir a mesma questão: “(397P): o Vítor diz que os escravos, o contrabando de escravos marcou o início do racismo. Antes não havia racismo?”, “(409P): então enquanto vais pensando, eu repito: existe ou não existe racismo independentemente da escravatura?”. Embora os alunos sejam levados a responder a essas questões que tentam colocar as suas intervenções nos seus contextos históricos particulares, parece existir uma grande dificuldade em responder ao que lhes é pedido, preferindo recorrer a ideias que retiram dos meios de comunicação e/ou mesmo da aprendizagem feita em aulas anteriores de História:

404Vítor: Por exemplo. Há gente que gosta, que tem gosto em matar pretos, por exemplo.

407Ana Cláudia: Ó stôra, nos Estados Unidos da América também havia racismo. Eles matavam-se uns aos outros.

413Vítor: Na guerra do Ultramar, por exemplo, os soldados portugueses matavam os pretos, e para provar isso... Cortavam-lhes as orelhas.

Uma vez mais, a clarificação dos conhecimentos históricos que estão implícitos nestas respostas não é feita, concorrendo para que certas ideias tácitas e conhecimentos históricos prévios permaneçam, não se concretizando aqui qualquer tipo de conhecimento adicional esclarecedor ou o registo de mudança. É de concluir que, embora a professora comece este episódio com questões que procuram esclarecer as ideias dos alunos sobre a origem do racismo, termina-o longe da intenção inicial.

11. Existem pessoas exemplares que lutam contra o racismo

Com base numa única referência feita por um aluno no fórum, a professora comece este 11º episódio (420P-499Diogo) tentando gerir a agitação que começa a existir na sala de aula devido ao cansaço. Depois, lança uma questão que pretende identificar que tipos de informação os alunos têm sobre Nelson Mandela já que ele foi a única pessoa referida: “(435P): vou começar por pessoas

que têm agido para tentar mudar, ou seja, para que, ainda não se acabe com o racismo, pelo menos que haja tolerância e convivência pacífica. Então, a pessoa que eu encontrei é um senhor chamado Nelson Mandela. Quem é que conhece Nelson Mandela?". Apenas um aluno disse saber:

438Diogo: É da África do Sul. É uma pessoa que tentou... Nós sabemos que a África do Sul é um país onde existe muito racismo, tanto de branco para negro como de negro para branco, e ele foi uma pessoa que sempre, que sempre lutou para que o racismo não existisse e ele esteve muito tempo preso [...] porque... os chefes máximos eram racistas e, então ele, como era diferente deles, eles prenderam-no, não é? [...] Ele foi o embaixador do Mundial de Futebol na África do Sul para que não houvesse conflito entre eles.

Mais uma vez essa resposta vem corroborar o fato de os alunos convocarem ideias que trazem do meio exterior ao espaço escolar e que são de importância fundamental para a construção do seu conhecimento. Após uma sequência de movimentos com os quais tenta gerir de novo o borburinho, a professora (445) faz um pedido de informação ao Diogo sobre este líder: "(446Diogo): preto, eu sei que ele não era branco... Mas ó stôra, ele não fez uma cena qualquer que era com os trezentos e sessenta e tal... que era o número da cela onde ele estava preso?".

Como estratégia de envolver os alunos na discussão, a professora aproveita a referência ao mundial de futebol referenciado pelo aluno para fazer uma outra questão, agora virada para o racismo no desporto em geral: "(449P): Vocês... Por acaso isso foi uma coisa que eu achei engracado no... Agora fazendo aqui um parêntesis, vocês que fazem tantos desportos, nesta turma, ninguém falou de racismo no futebol. Aliás, por isso é que eu não estava a falar de futebol agora. Mas existe racismo no futebol?". Esta focalização provocou grande entusiasmo por parte dos alunos, que parecem considerar natural a existência de comportamentos racistas numa competição desportiva, sobretudo quando a vítima é da equipa adversária: "(Joana471): Stôra, para haver desporto tem de haver competição entre duas equipas e então, se há competição há logo discriminação e, sei lá, há logo humilhação do adversário." A partir dessa intervenção, muitos alunos apontam nomes de jogadores de futebol de raça negra, não havendo no entanto referências a práticas de racismo, mas apenas porque são bons ou maus jogadores. A professora poderia ter aproveitado essa situação e falar de outras personagens exemplares pela sua luta contra o racismo, o que não aconteceu.

12. Movimentos e instituições que têm lutado contra o racismo

A professora inicia este 12º episódio (500P-533Diogo) com três questões que procuram clarificar as ideias de alguns alunos. Contudo, elas denunciam que a professora deseja que os alunos respondam de uma determinada forma:

500P: O Nelson Mandela lutou para acabar com o racismo. Ele viveu num país que tinha como ideologia de Estado ser racista. E no entanto ele lutou contra isso. Será que ele sozinho, preso numa cadeia, teria conseguido acabar com o apartheid na África do Sul? Será que as pessoas, sozinhas, conseguem? Ou será que é preciso ter alguém por trás para ajudar? Quem quer falar sobre o assunto? /501Diogo: Claro que ninguém consegue fazer nada sozinho, tem de ter ajuda de alguém, não é?

Outros alunos parecem não ter dúvidas de que as pessoas sozinhas não conseguem mudar as práticas racistas, ideia visível nesta sequência:

502Luís: Ó stôra, uma pessoa num país sozinha... uma pessoa... /503Diogo: Nem sequer é ouvida, stôra. /504Luís: Pois. /505Diogo: É como o Hitler. O Hitler não foi sozinho que ele subiu. /506Luís: Primeiro arranjou aliados... /507Diogo: Pois, primeiro, ele arranjou aliados. /508Luís: Arranjou aliados e depois é que se manifestou. /509Diogo: Se calhar o Mandela também arranjou alguém que o ajudasse que era para as suas ideias serem ouvidas e serem postas em prática.

Constata-se que parte deste episódio foi monopolizada por estes dois alunos que a professora interrompe focalizando a atenção em instituições internacionais cuja ação seja importante na luta contra o racismo. Só o Diogo e o Victor referem à Unesco e à Unicef, demonstrando, no entanto, um conhecimento deficitário sobre as suas áreas de intervenção. Nenhum aluno tinha ouvido falar do “SOS Racismo”. Dada a falta de conhecimentos dos alunos, a professora (530P) considerou pertinente explicar o modo de atuação da Anistia Internacional e a noção de ONG. Apesar desse momento de ruptura na discussão, estes momentos explicativos da professora foram ouvidos com atenção e geraram alguns pedidos de esclarecimento.

13. O racismo é inevitável

Como é típico, este 13º episódio (534P-578P) iniciou-se também com um enunciado longo da professora que apresenta aos alunos duas questões, sendo uma delas de natureza informativa e outra de clarificação:

534P: Mas eu gostava de terminar esta discussão com vocês a dizerem-me, depois de pensarmos nestas pessoas e nestas instituições, nestes movimentos que têm lutado para acabar com o racismo e defender os direitos humanos, como é que vocês acham que poderiam agir? Será que continuam com o mesmo pessimismo que tinham no início? Você们 no início disseram que o racismo vai existir para sempre, faz parte do ser humano, continuam a pensar isso ou, depois de ouvirem estes exemplos[...].

Os alunos mostraram opiniões divididas e a Joana apresenta duas sugestões:

538Joana: Mas se for um grupo com uma grande força de vontade e se for mesmo isso que eles querem eu acho que... eu acho que é possível. Mas vai ser muito difícil.

541Joana: Mas ó stôra, como há milhões de pessoas racistas, também há outros milhões de pessoas que gostavam que as pessoas não fossem racistas. Eu acho que se todas as pessoas mudassem todas, se fizessem um projeto.

Outros alunos consideraram uma ilusão acreditar que se pode alterar as mentalidades, é o caso da Ana João (542) que diz: “os racistas, muitos, alguns deles, são demasiado extremistas, são mesmo, não suportam... Acaba por ser complicado acabar com os ideais dos...”, opinião que é partilhada por outros colegas (545Luís; 546Telma; 547Vitor). O diálogo, durante uns momentos, é dominado pelos alunos (535 Ana João-548Luís), que se mostram interessados em expor as suas ideias. A professora continua a questionar os alunos, agora aproveitando a intervenção do Luís para tentar clarificar frases sobre a tolerância face a comportamentos racistas, que alguns alunos demonstraram na plataforma Moodle:

549P: O Luís está aqui a dizer uma coisa que eu ia lançar a seguir. É assim... Será de os que não são racistas, vê se é isto que tu estavas a dizer, eu li isso em várias respostas, o fato de nós não sermos racistas, significa que aceitamos e sejamos tolerantes com as pessoas que são racistas e com atos de racismo? Ou, o fato de nós não intervirmos para parar ação dos racistas, nos torna também a nós racistas? Era isso que tu querias dizer?

Constata-se que as questões formuladas pela professora geraram determinadas confusões, talvez por serem longas e complexas. Esta situação é visível perante a resposta do Diogo, apercebendo-se a própria professora da confusão por ele gerada: (551Diogo): depende da maneira como nós agirmos, stôra. Se nós agirmos como eles, tipo de bater, matar e assim, somos racistas para com os racistas. E se nós só tentarmos promover campanhas e assim coisas”; (552P): “mas vocês estão a confundir violência com racismo”. Perante esse impasse, a professora procura obter opiniões dos

alunos sobre o papel da escola como um espaço de reflexão sobre o racismo (557P): “(562Luís): dá para os dois lados. Nós aprendemos a viver com os ciganos, mas os ciganos também aprendem a viver connosco”; “(571Tiago): se as escolas educarem para não ser racista, as pessoas vão... não vão ser racistas”. A professora termina esta discussão, perguntando aos alunos se estão interessados em fazer mais alguma questão, alertando-os que na próxima aula será pedida uma avaliação de todo este processo, desde as ideias que eles apresentaram até a discussão.

Algumas reflexões

Como referido no início deste texto, este estudo teve como objetivo a análise do discurso interrogrativo de uma professora de História num contexto didático muito específico que era o levantamento e discussão das ideias tácitas dos alunos sobre o racismo. Esperava-se que esta discussão permitisse a clarificação, o confronto e a mudança (ou não) das generalizações substantivas tácitas e avaliação do impacto do discurso interrogrativo dos professores no cumprimento destes propósitos. O quadro seguinte (ver quadro 2) apresenta-nos a distribuição do tipo de perguntas pelos vários episódios em que a transcrição da discussão foi dividida.

Quadro 2: Distribuição do tipo de perguntas pelos episódios

Episódios →\n\t\t\tPerguntas↓	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Informação	3	2	5	3	5	8	3	10	7	5	7	5	
Clarificação	7	11	14	9	4	4	4	6	4	2	20	6	7
Conclusão													
Juízo de Valor													
Contextualização			1										
Explicação			2						2				1
Comparação													
Análise de fontes													
Expressões de Apoio	3	4	2	1	1	1	5		1		2	1	
Apelo à reflexão													

Legenda dos episódios:

1. A cor da pele legitima comportamentos racistas [6P-35]; 2. A cultura legítima comportamentos racistas [36-83]; 3. A religião legitima comportamentos racistas [84-164]; 4. As práticas culturais legitimam ou anulam comportamentos racistas [165-185]; 5. O estatuto social legitima comportamentos racistas [186-216]; 6. A falta de estudos e a ignorância aumentam a ocorrência de comportamentos racistas [217-253]; 7. As pessoas são racistas por razões económicas [254-305]; 8. A multiculturalidade de um país é condição favorável à existência de práticas racistas [306-344]; 9. Os países mais racistas são a Alemanha, Estados Unidos e Japão [345-385]; 10. Origens do racismo [386-419]; 11. Personagens exemplares que lutam contra o racismo [420-499]; 12. Movimentos e instituições que lutam contra o racismo [500-533]; 13. O racismo é inevitável [534-578].

Nota: Os tipos de perguntas sublinhadas estiveram ausentes do debate.

Através da análise dos dados contemplados no quadro pode constatar-se que ao longo do episódio 1 “A cor da pele legitima comportamentos racistas” e do episódio 2 “A cultura legítima comportamentos racistas”, a professora formulou questões predominantemente de clarificação das ideias dos alunos. Recorreu também a questões de carácter mais informativo mas com um menor número de ocorrências. Talvez devido à pouca diversidade na natureza das próprias questões, a professora sentiu necessidade de recorrer a expressões de apoio ou de encorajamento e ao diálogo interpares de forma a promover a discussão dos alunos. Esse fato foi transversal a todos os episódios. No episódio 3 “A religião legitima comportamentos racistas”, a mesma situação prevalece.

É também de salientar que ao formular as questões que pediam uma clarificação, elas geraram confusões, já que nem sempre foram claras e por vezes muito longas, fazendo com que os alunos se “perdessem” não sabendo a certa altura qual tinha sido a pergunta. Esta situação foi visível quando: a) os alunos não responderam, tendo a professora que formular questões que frequentemente não eram reformulações, mas outras novas que funcionavam como estratégia de fuga aos impasses comunicativos; b) os alunos respondiam, mas as suas ideias pareciam descabidas face ao que lhes era pedido, e c) os alunos usavam frases curtas e frequentemente sob a forma de “sim”, “não” ou “talvez”.

No episódio 4 “As práticas culturais legitimam ou anulam comportamentos racistas” continua-se a vislumbrar situações muito comuns às dos episódios anteriores, ou seja, as questões de clarificação continuam a prevalecer sobre as questões de informação, o mesmo ocorrendo no episódio 5 “O estatuto social legitima comportamentos racistas”.

A professora usa quase sempre o mesmo tipo de questões. Outras que peçam aos alunos juízos de valor, contextualização, análise, explicações, conclusões são praticamente inexistentes, o que é de surpreender dado que a discussão está centrada num tema polémico e delicado, como o racismo, assunto que suscita sempre opiniões e ideias diversas e divergentes.

No episódio 6 “A falta de estudos e a ignorância aumentam a ocorrência de comportamentos racistas”, as questões são mais de tipo informativo, embora as de clarificação sejam em número menor, também não deixam de se registrar. É curioso constatar que no episódio 7 “As pessoas são racistas por razões económicas” ouviram-se várias expressões de apoio, talvez porque o tema sendo de uma complexidade maior levou os alunos a retraírem-se e a cingirem-se ao silêncio. No episódio 8 “A multiculturalidade de um país é condição favorável à existência de práticas racistas”, a professora continua a formular muitas questões que têm como objetivo pedir apenas informações novas aos alunos, sob a forma de questões fechadas centradas em fatos ou nomes, e que correspondem ao questionamento tradicional.

No episódio 9 “Os países mais racistas são a Alemanha, Estados Unidos e Japão” também o número de questões de informação são superiores ao número de questões de clarificação, acontecendo o mesmo, no episódio 10 “Origens do racismo”. Nos episódios seguintes, 11 “Personagens em luta contra o racismo”, 12 “Movimentos e instituições que lutam contra o racismo” e 13 “O racismo é inevitável” constata-se que as perguntas formuladas pela professora são em maior número de natureza clarificativa. A mesma parece mostrar preocupação em questões que peçam aos alunos a reformulação de opiniões, no entanto, sem sucesso.

Umas das primeiras tópicas do discurso interrogativo da professora é a predominância de questões de natureza informativa e de clarificação, notando-se um défice de outro tipo de questões como as de contextualização, o que permitiria aos alunos situar os seus conhecimentos nos vários tempos e espaços históricos. Tal como dito anteriormente, também não se constataram com a frequência desejável questões que pedissem juízos de valor, explicação, comparação e análise. Esta ausência não criou condições para o desenvolvimento de raciocínios estruturados e lógicos, já que as questões pediam novas informações ou a reformulação de ideias parcelares e/ou de expressões pontuais. A predominância desse tipo de questão poderá também ter dificultado aos alunos a sistematização da informação e o relacionar dos acontecimentos históricos com a sua experiência pessoal.

Nesta análise também se constata o que outros autores já referiram nos seus estudos sobre a natureza do discurso e da interação nas aulas de História (THURAISINGAM, 2001; LATTIMER, 2008; MELO, 2009, 2012). Reconhece-se assim, que a maior parte do tempo é ocupado pela fala da professora que se dedica à dádiva de informação, à formulação de questões fechadas, aceitando, rejeitando e/ou não desenvolvendo as respostas dos alunos sem critérios explícitos. A professora foi a protagonista central da discussão e os alunos quando respondem dirigem-se a ela e não aos colegas, ficando comprometido o diálogo interparés que mesmo assim ocorre em algumas pequenas

sequências. Por outro lado, a professora dirigiu muitas vezes questões a alunos específicos, o que de algum modo poderá ter coibido a participação livre dos outros alunos.

Conclui-se também, que muitas das vezes a professora convocou para a discussão novas variáveis presentes no fenômeno do racismo. Esta atitude poderia condicionar os alunos não proporcionando o estímulo do pensamento dos alunos, ou poderia também ter funcionado como geradora de uma discussão mais participativa e mais aprofundada. No entanto, quando essas situações aconteceram, e como a explicitação dessas novas variáveis não foram apresentadas de um modo claro, o resultado foi o silêncio, a confusão e dispersão dos comentários para outros temas pouco relevantes para a generalização tácita em discussão.

É também pertinente referir - e se tivermos em conta que esta discussão sobre o racismo foi contextualizada no tema “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial: regimes ditoriais” - que a professora deveria ter convocado situações e exemplos relacionados com o tema em estudo, aprofundando a substancialização das práticas racistas e a sua sustentação ideológica, económica e religiosa (ex: Nazismo). Mesmo nas ocasiões onde os alunos convocam situações do presente próximo, teria sido relevante sublinhar essa contemporaneidade e aprofundar os seus contextos históricos específicos (ex: movimentos emigratórios na União Europeia).

Como afirmado anteriormente, nem todos episódios focavam generalizações tácitas, tendo de excluir desta categorização o 10º “Origens do racismo”, o 11º “Personagens em luta contra o racismo” e o 12º “Movimentos e instituições que lutam contra o racismo”. Poder-se-á concluir que todas elas não só não foram clarificadas, como não houve situações onde os alunos pudessem ser confrontados com conhecimento histórico que as pudesse mudar parcial e ou totalmente (MELO, 2009). Mesmo quando a professora adotou um discurso explicativo mais monológico, ele não foi suficiente nem claro de modo a que permitisse a construção de um conhecimento histórico metamórfico (LEE, 1991; SHEMILT, 2000), ficando apenas visível um de natureza sedimentar, aditivo e fragmentado. A análise permite-nos, pois, dizer que as questões feitas ao longo desta discussão, embora por vezes estimulassem os alunos a tomar a palavra, não foram promotoras de conflitos cognitivos que proporcionassem a sistematização do conhecimento histórico e/ou a mudança das ideias tácitas.

Para terminar, cremos relevar o uso da discussão, já que é unanimemente considerado como uma estratégia de aprendizagem significativa apesar de poucos professores o utilizarem nas aulas de História. Este surge como uma ruptura das práticas docentes cotidianas e que, quando bem mediado, atribui aos alunos um papel ativo na construção do seu conhecimento (a noção de autoria). Este tipo de estratégia constrói um espaço de abertura e liberdade que lhes permite convocar ideias das mais variadas fontes e confrontar as suas com as dos seus colegas. Outra das virtualidades da discussão é a sua contribuição para o desenvolvimento da competência “Comunicação em História” que, entre outros indicadores, valoriza o crescente uso adequado do vocabulário específico da disciplina (conceitos operatórios e substantivos). As opções metodológicas eleitas neste estudo são, simultaneamente, constrangimentos e desafios, confirmando a urgência de outros onde possamos continuar a aprofundar a nossa audição reflexiva sobre as perguntas dos professores e as respostas dos alunos que têm ficado no espaço privado e solitário da sala de aula de História.

Notas

1. Este texto está inserido num conjunto de estudos sobre “Discursos e práticas na construção da literacia visual histórica” desenvolvidos pela autora e a sua equipe, integrados na produção do grupo de investigação: Literacias – Práticas e Discursos em Contextos Educativos” (coord. Lourdes Dionísio, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Portugal).
2. Eis alguns códigos usados neste estudo: 52P: os números representam os movimentos na sequência da discussão; P significa professora; o nome dos alunos (não reais) é explicitado; 86P1;

86P2, estes números P1 e P2 referem-se ao fato de, no mesmo movimento 86, estarem duas questões formuladas pela professora. Quando ocorre uma citação de um excerto de uma sequência usaram-se parêntesis; quando ocorre uma citação avulsa usaram-se aspas; Usamos por vezes o símbolo / (início de um novo enunciado como é uso fazer com a poesia) como forma de diminuir a ocupação de espaço do excerto da sequência.

3. "Stôra" é uma expressão que os alunos portugueses usam na oralidade para referir a professora. É a contração de "senhora doutora".

REFERÊNCIAS

- AFFLERBACH, Peter. *Understanding and Using reading Assessment K-12.*, Newark: International Reading Association , 2007.
- BARBOSA, Francisco. O Eu e o Outro no conhecimento tácito sobre o encontro entre Povos e Culturas. In: MELO, Maria do Céu (Org.). *O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, 2009.
- BLOOM, Benjamin. *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon, Ma. Publishers, 1984.
- BREEN, M.P.; LITTLE John, A. (Eds). *Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- CULICAN, Sarah Jane. Troubling Teacher Talk: The Challenge of Changing Classroom Discourse Patterns. *The Australian Educational Researcher*, v. 34, n.2 /Aug., p. 7-27, 2007.
- LATTIMER, Heather. Challenging history: essential questions in the social studies classroom. *Social Education*, 72 (6), 2008. Disponível em: < //findarticles.com/p/articles/mi_hb6541/is_6_72?tag=content;col1>. Acesso em: jun. 2011.
- LEE, Peter. Historical Knowledge and the National Curriculum. In Aldrich, R. (Ed.) *History in the National Curriculum*, London: Bedford Way. Institute of Education, University of London, 1991, p. 39-65.
- MANDELL, Nikki. *Thinking like a Historian*. Wisconsin: Wisconsin Historical Society, 2006.
- MELO, Maria do Céu (Org.). *O conhecimento (tácito) histórico. Polifonia de Alunos e Professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2009.
- MELO, Maria do Céu (Org.). *Discursos de professores e alunos na aula de História* (no prelo, 2012).
- NUNAN, D. *Understanding Language Classrooms*. New York: Prentice Hall, 1998.
- SHEMILT, Dennis. The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. In: Stearns, P. N.; Seixas, P.; Wineburg, S. *Knowing, Teaching & Learning History*. New York: New York University Press, 2000, p. 83-101.
- THURAISINGAM, Pamela. Language use and interaction in the History classroom. Proceedings of 2nd Conference of Australian Association for Research in Education, 2001. Disponível em: <www.aare.edu.au/01pap/thu01057.htm>. Acesso em: jun., 2011.
- XUN, Ge; Susan M. Land. A conceptual framework for scaffolding III-structure problem-solving processes using questions prompts and peer interaction. *Educational Technology Research and Development*, v. 52 n. 2, p. 5-22, 2004.

ANEXO 1**As ideias que tens sobre o RACISMO... (MELO, 2008)**

1. Quais são as palavras que associas a racismo? /2.
- Diz por palavras tuas o que é o racismo
3. Desde quando é que existe racismo? /4. Porque é que existe racismo? /5. Em que países é que existe racismo? /6. Qual é o país mais racista que conheces? Porquê? /7. Em Portugal existe racismo? Se sim, dirigido a quem? /8. És capaz de dar um exemplo de atitudes racistas? /9. Achas-te racista? Porquê? /10. Já te sentiste vítima de racismo? Queres contar como foi? /11. Conheces alguém racista? Porque é que a consideras assim? O que pensas dela? /12. Como se sentirá uma pessoa que é vítima de racismo? /13. Conheces organizações e ou documentos nacionais /internacionais que proíbam ou apelem ao fim do racismo? Quais? /14. Já alguma vez ouviste falar de algum grupo/política que defenda e pratique atos de racismo? Quais? /15. Sabes em que teorias/ideias ou em quem se baseiam? /16. Pensas que na nossa escola se deveria discutir este problema? Porquê? /17. Achas possível acabar com o racismo no mundo? Como?

Recebido em: 22 de setembro de 2011.

Aprovado em: 17 de outubro de 2011.

UMA CARTOGRAFIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS NAS IES MINEIRAS (1993-2010)

A MAP OF THE TEACHING OF HISTORY IN BRAZIL: DISSERTATIONS AND THESES PRODUCED IN MINAS GERAIS UNIVERSITIES (1993-2010)

Selva Guimarães¹

Odair França de Carvalho²

RESUMO: Este artigo trata-se de uma síntese integrativa, um estado do conhecimento sobre ensino de História apresentado nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação das IES mineiras (UFMG, UFU, PUC – Minas e UFJF) no período de 1993-2010. Nessa pesquisa foram levantadas e analisadas as produções, as temáticas abordadas em cada uma, as metodologias e as fontes de pesquisa. Foram identificadas cinquenta e sete (57) produções, sendo cinquenta e uma (51) dissertações e seis (06) teses

ABSTRACT: It is an integrative synthesis, a state of the knowledge about teaching of history presented in dissertations and theses in the Graduate programs of Minas Gerais Universities (UFMG, UFU, PUC - Minas and UFJF) in the period 1993 - 2010. In this research were collected and analyzed productions, the themes addressed in each of the methodologies and sources. Were identified fifty-seven (57) productions, of these fifty-one (51) dissertations and six (06) theses on the following topics: curriculum, textbooks, teacher training, time, youth and historical consciousness, civic dates, citizenship, assessment, culture and language and knowledge and practices.

KEYWORDS: Teaching of History, Knowledge, Teaching and Research.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Conhecimento. Pesquisa.

Introdução

Nos últimos vinte anos a publicação acadêmica sobre o ensino de História no Brasil apresentou um expressivo crescimento no campo da pesquisa desenvolvida na pós-graduação *stricto-sensu*. Essa produção está disseminada em várias regiões do Brasil, sendo que grande parte ainda é pouco conhecida pelos professores e pesquisadores da área. Em 2007, o GEPEGH - Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia - iniciou o desenvolvimento de uma investigação com o objetivo de produzir um “estado da arte” da produção acadêmica sobre o ensino de História nas Instituições de Ensino Superior – IES - localizadas no estado de Minas Gerais.

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-Mail: selva@ufu.br

² Doutorando em Educação do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista Capes. E-mail: odairfcarvalho@ig.com.br

Como investigadores da área de ensino e aprendizagem em História pareceu-nos relevante e oportuno encontrar respostas para questões como: é possível identificar tendências teórico-metodológicas na produção desenvolvida nas instituições do estado de Minas Gerais? Como a produção acadêmica investiga, analisa o ensino e aprendizagem em História? Quais os vieses da produção? Quais os temas, problemas, fontes, metodologias utilizadas? Como essa produção contribui para o avanço da pesquisa científica na área e para as práticas de ensino desenvolvidas na educação escolar?

Neste texto apresentaremos resultados da investigação empreendida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia – (GEPEGH) - em parceria com pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa em Minas Gerais – (Fapemig). O artigo está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos o grupo de pesquisa, a proposta de investigação e a metodologia. Na segunda, analisamos os dados destacando a produção de dissertações e teses até o ano 2010, as temáticas abordadas, metodologias e fontes utilizadas. E, por fim, tecemos reflexões sobre a cartografia do ensino de História produzida pelas IES mineiras.

Entendemos a História como o estudo da experiência humana no passado e no presente, que busca a compreensão das múltiplas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e suas sociedades em diversos tempos e espaços. A História como disciplina escolar integra o currículo da educação obrigatória. Como saber estratégico na formação dos cidadãos, passou por mudanças significativas quanto aos métodos, conteúdos e finalidades até chegar à atual configuração nos currículos prescritos e vividos na complexa e desigual realidade brasileira.

Este artigo apresenta resultados dos esforços de muitos sujeitos que acreditam na possibilidade e na relevância do trabalho em grupo. Nossa meta é empreender estudos e pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem em História de forma coletiva e em permanente diálogo com as escolas, culturas e espaços não escolares. Desejamos contribuir para as reflexões que envolvem essa disciplina, lembrando que a educação para a cidadania requer o (re) pensar das múltiplas memórias, da diversidade das experiências, da pluralidade e da historicidade do conhecimento.

1. O GEPEGH e os desafios de uma produção coletiva

No período de 2007 a 2009, o GEPEGH, vinculado à linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de pós-graduação em Educação da UFU - Universidade Federal de Uberlândia - desenvolveu o projeto coletivo intitulado “O ensino de História na produção acadêmica das IES Mineiras (1993-2008)”.³ O objetivo geral da pesquisa foi mapear e analisar a produção científica na área de ensino de História, a partir de um trabalho interinstitucional, envolvendo professores pesquisadores das diferentes instituições, das áreas de Educação e História, que tinham em comum o objeto de estudo o ensino de História.

O projeto teve os seguintes objetivos específicos: a) identificar, nos programas de pós-graduação em Educação e História do estado de Minas Gerais, a produção acadêmica sobre o ensino de História no período de 1993-2008; b) evidenciar, ao longo do período, enfocado sob uma perspectiva histórica, a presença dos diferentes temas, referenciais teóricos, metodológicos, conceitos de educação, história, professor, ensino e aprendizagem nas dissertações e teses nas IES mineiras (UFU, UFMG, PUC - Minas, UFJF); c) contribuir para subsidiar estudos e pesquisas sobre o tema, fornecendo dados para os cursos de graduação, pós-graduação e pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de História; d) detectar lacunas, temas e referenciais teóricos, recorrentes, ausentes ou insuficientemente explorados; e) criar espaços interativos que promovam o debate

³ Projeto de Pesquisa financiado pela Fapemig, aprovado em 2007, modalidade Edital Universal. Os resultados da pesquisa podem ser conhecidos em FONSECA, S. G. (Org.) *O ensino de História na produção científica das IES Mineiras (2003-2008)*. Uberlândia: Edufu, 2010.

entre os pesquisadores da área de ensino e aprendizagem e o aprimoramento de suas produções acadêmicas; f) criar um banco de dados relativos aos temas, problemas e métodos de pesquisa do ensino e aprendizagem de História.

Em grupo realizamos um levantamento, leitura e análise dos dados referentes à produção acadêmica na área do ensino de História com olhares atentos, tencionando detectar as tendências, as reflexões, os caminhos do conhecimento científico na área no período 1993-2008. Essa periodização se justifica pelo fato de que, no ano de 1993, ocorreu na UFU o I Encontro de Pesquisadores na Área de Ensino de História – (ENPEH) com apresentação e debate de trabalhos científicos na área. Nos anos de 1990 houve, de acordo com dados da Capes, expressiva ampliação das pesquisas que têm como objeto o ensino e a aprendizagem em História.

Assim, o grupo empreendeu a construção de um estado da arte ou do conhecimento na área. Segundo Ferreira (2002, as pesquisas assim denominadas são caracterizadas por um caráter biográfico e têm como desafio mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, realizando uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se pretende investigar.

Acreditamos que esse tipo de pesquisa, desenvolvida de forma coletiva, pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre a história das disciplinas, no caso, a História, e assim nos possibilita identificar pressupostos, problemáticas, conexões, diferenças entre uma disciplina escolar e as ciências de referência. Como nos ensina Chervel (1990), as disciplinas escolares são modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. Nesse caso, professores, pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação vivenciam a identificação e a problematização de um determinado material que apresenta faces, dimensões da pesquisa, do ensino e da aprendizagem em História.

Compartilhamos a ideia defendida por Costa (2002, p.11), ao tratarmos dos caminhos investigativos na área educacional de que a problematização e o método de pesquisa não são indissociáveis. “Quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta.” Para Laville e Dionne (1999, p. 41) “a ideia do problema está no centro do realinhamento das ciências humanas, como, aliás, das demais ciências”. Trata-se segundo os autores “de compreender, considerando atentamente, a natureza do objeto de estudo, sua complexidade e o fato de ser livre e atuante, sempre cuidando para não deformá-lo ou reduzi-lo”. Esse é o nosso pressuposto e desafio.

Os procedimentos adotados foram discutidos e organizados coletivamente. O primeiro momento consistiu-se no levantamento dos cursos de pós-graduação em História e Educação no estado de Minas Gerais no recorte temporal definido. Foi estabelecido um intercâmbio entre os programas de pós-graduação dos quais foram solicitados a listagem e os exemplares, as cópias das dissertações e teses, produzidas durante o período investigado.

As obras foram catalogadas, lidas integralmente, analisadas, e discutidas pelos participantes em reuniões mensais. Foram elaboradas fichas de análise com as seguintes questões e categorias: a) título e autor do trabalho; b) resumo da produção; c) os temas do texto (os aspectos em que o autor se detém); d) o referencial teórico (o quadro teórico em que se insere o texto); e) o ideário pedagógico (concepção sobre educação, ensino e aprendizagem de História); f) o tipo de pesquisa (metodologia). Além disso, foram ordenadas, ainda, quanto aos cursos de pós-graduação em que foram realizadas e seus respectivos orientadores para perceber o que foi predominante em cada época, programa e nas diferentes subáreas da educação e da História.

Os textos dos resumos, a categorização, as fichas e as resenhas completas de cada uma das dissertações e teses foram armazenadas, resultando na produção de uma publicação em CD,⁴ que permite a consulta para identificar os dados e textos produzidos sobre as diferentes temáticas em cada ano ou período e, ainda, identificá-los segundo as categorias. Esse material, portanto, possibilita

⁴ Os resultados da pesquisa podem ser conhecidos em: FONSECA, S. G. (Org.) *O ensino de História na produção científica das IES mineiras (2003-2008)*. Uberlândia: Edufu, 2010. ISBN: 978-85-7078-2062-5

outras análises quantitativas e qualitativas sobre o ensino de História. Nessa perspectiva, nossa proposta visou levantar, organizar e analisar saberes sobre o ensino de História em suas múltiplas dimensões, identificando a produção científica das instituições mineiras a esse respeito de 1993 até 2008. O levantamento foi realizado nas seguintes fontes de pesquisa: banco de dissertações e teses da Capes (site www.capes.gov.br); bancos de dissertações e teses das IES mineiras com produção na área de História e Educação no período investigado, a saber: Ufmg (www.ufmg.br); UFU (www.ufu.br); UFJF (www.ufjf.br); PUC – Minas (www.pucmg.br).

Com o intuito de atualizar e ampliar os dados sobre a produção do ensino de História, tendo em vista que novos programas foram autorizados, tanto em nível de mestrado e doutorado, e outros descendenciados, tanto na área de Educação como de História, ampliamos a nossa busca para os anos 2009-2010 nos seguintes sites: Ufop (www.ufop.br); UFV (www.ufv.br); Ufla (www.ufla.br); Uemg (www.uemg.br); Uniube (www.uniube.br); Unincor (www.unincor.br); Unitri (www.unitri.edu.br). Localizamos novas produções referentes ao ensino de História no período investigado apenas nas seguintes universidades: UFMG, UFU, UFJF e PUC – Minas. Trata-se das mesmas IES investigadas anteriormente. Assim, apresentamos neste texto uma cartografia atualizada e ampliada da produção científica dos programas de pós-graduação em Educação e História situados no estado de Minas Gerais. Sendo este um desafio coletivo de um grupo interdisciplinar que envolve alunos de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores de diversas IES.⁵

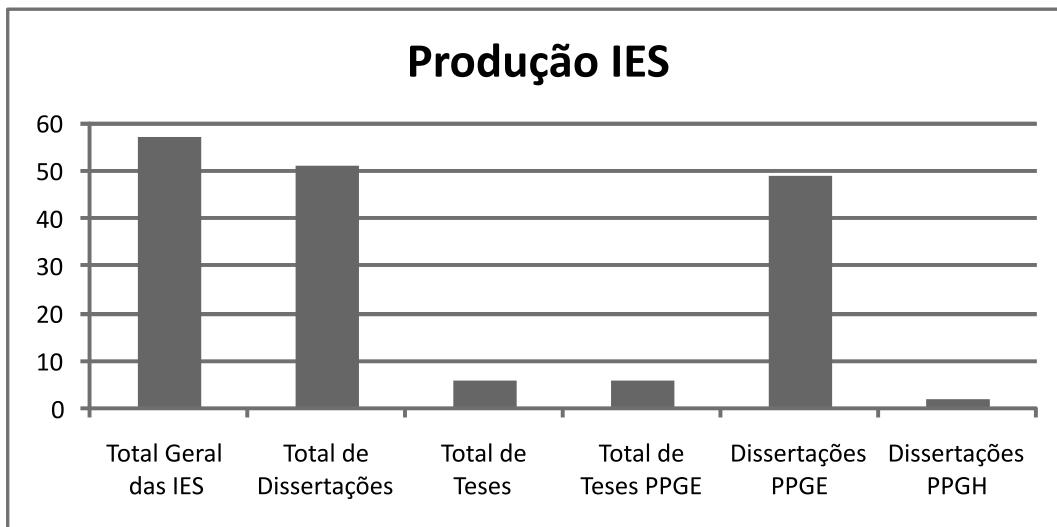
2. O que dizem as produções acadêmicas sobre o ensino de História?

A investigação situa-se no espaço interdisciplinar entre educação e História, território de fronteiras, no qual o ensino e a aprendizagem se constituem, se produzem e se reproduzem como campo de pesquisa científica e disciplina escolar. Os estudos na área do ensino de História são desenvolvidas nas instituições de ensino e pesquisa em História e em Educação. Em Minas Gerais, como mencionamos anteriormente, identificamos produções nos programas de pós-graduação nas seguintes universidades: UFMG, UFU, UFJF e PUC – Minas. Entretanto, os levantamentos realizados demonstram que a maior parte do volume da produção concentra-se na área educacional. Foram identificadas e analisadas cinquenta e sete (57) produções, sendo cinquenta e uma (51) dissertações e seis (06) teses. Dentre as dissertações, quarenta e nove (49) foram defendidas nos programas de pós-graduação em Educação, duas (02) em programas de História. Do total das teses, cinco (05) foram defendidas do programa de pós-graduação em Educação da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais e uma (01) no programa de pós-graduação em Educação da UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Esclarecemos que os demais programas de doutorado em Educação do estado de Minas Gerais não registraram nenhuma defesa sobre o ensino de História nesse período. Sobre a incipiente produção de teses de doutorado, devemos registrar que com exceção do PPGE da UFMG, os demais programas de doutorado em Educação das IES mineiras foram criados recentemente, a saber, UFU (2006), UFJF (2008), PUC-Minas (2011). Os números revelam uma dupla face do mapa da produção que tem como objeto o ensino de História: de um lado o atrelamento à educação e do outro a não presença na área da História. Assim, podemos afirmar que se trata de um objeto/locus em construção no campo da pesquisa educacional.

Não há registro de defesas de teses sobre essa temática nos programas de doutorado em História de Minas Gerais, no período analisado, como podemos observar no GRAF. 1 a seguir⁶:

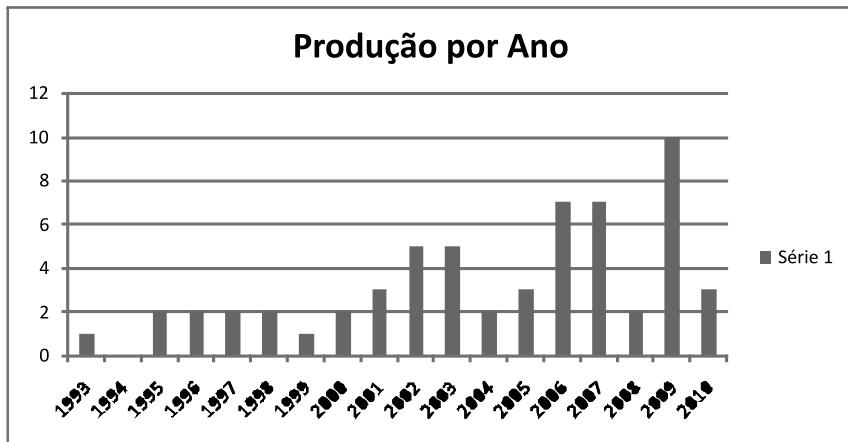
⁵ O Grupo de pesquisa pode ser conhecido no site: www.gepegh.faced.ufu.br

⁶ IES (Instituições de Ensino Superior); PPGE (Programas de Pós-Graduação em Educação – UFU, UFMG, UFJF, PUC-M); PPGH (Programa de pós-graduação em História – UFU e UFMG).

GRÁFICO 1: Produção sobre o ensino de História nos programas de pós–graduação nas IES mineiras

Fonte: dos autores, 2011.

Em relação ao tempo da produção, evidenciamos uma ampliação quantitativa das pesquisas na área do ensino de História durante meados dos anos 1990 e ao longo da primeira década do século XXI. No GRAF. 2, destacamos a produção acadêmica ano a ano no recorte temporal investigado:

GRÁFICO 2: Produção acadêmica (1993-2010)

Fonte: dos autores, 2011.

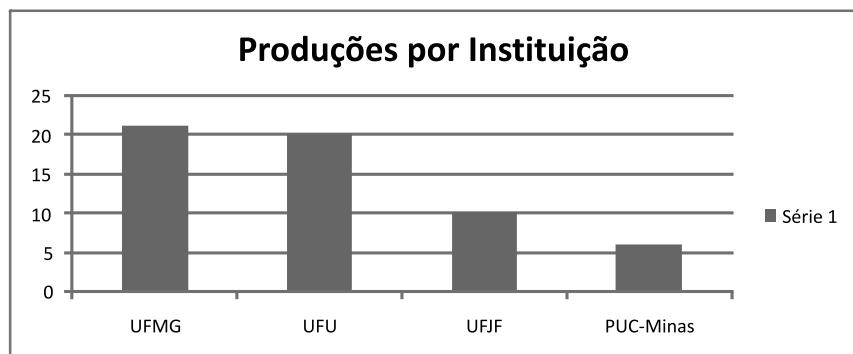
A análise do GRAF. nos permite afirmar que no ano 2009 ocorreu o maior volume de defesas, ou seja, dez (10), seguido pelo ano 2006, quando notamos sete (07) defesas. Os anos que registraram menor número foram 1993 e 1999, nos quais se registram apenas uma (01) produção. Ressaltamos que a primeira dissertação foi defendida em 1993 no PPGED da UFU. Possíveis explicações para esse fato são: a) os anos 2006 e 2009 respectivamente correspondem ao fechamento do triênio de avaliação dos programas pela Capes; b) credenciamento de professores/pesquisadores nos programas de pós-graduação em Educação a partir dos meados dos anos de 1990, cujas pesquisas

de doutoramento focalizaram o ensino de História especificamente das doutoras Selva Guimarães (UFU), Lana Mara de Castro Siman (UFMG) e, posteriormente, de Sônia Regina Miranda (UFJF); c) o fortalecimento e consolidação dos grupos de pesquisa no interior dos programas de pós-graduação em Educação, a partir dos anos 2000; d) o crescimento da área em âmbito nacional e internacional; e) a maior interlocução, trocas e diálogos entre pesquisadores nos eventos científicos, como ENPEH e demais espaços; d) o aumento do volume de publicações de artigos e livros na área e) o incremento da pós-graduação e da pesquisa científica brasileira de um modo geral.

Os dados da produção do estado de Minas Gerais, no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação e História, indicam a participação dos seguintes professores/pesquisadores como orientadores: a) UFU: Selva Guimarães (treze orientações), Luiz Ernesto Tápia, Antônio Chizzotti, Wenceslau Neto, Jefferson da Silva, Jacy Alves, Geraldo Inácio Filho, Maria de Fátima Ramos de Almeida (uma orientação para cada orientador); b) UFMG: Lana Mara Siman (doze orientações), Claudia Ricci (duas orientações), Eliane Teixeira, Maria Alice Nogueira, Carlos Roberto Cury, João Saraiva, Luiz Carlos Villalta, Lucíola Santos, Junia Sales Pereira (uma orientação para cada orientador); c) UFJF: Sônia Regina Miranda (três orientações), Márcio Lemgruber (duas orientações), Geysa Silva, Maria Calderano, Adlai Detoni, Roberto Monteiro, Rita de Almeida (uma orientação para cada orientador); d) PUC-MG: Maria Inês Salgado de Souza (quatro orientações); Magali de Castro, Maria Mascarenhas de Andrade (uma orientação). Evidenciamos que, durante os anos de 1990, houve um esforço de docentes de outras áreas, que se responsabilizaram por orientações dos projetos em ensino de História, o que revela uma dispersão, uma ausência de vínculos entre a área de pesquisa dos orientadores e as investigações desenvolvidas por estudantes de pós-graduação. No segundo momento, nos anos 2000 prevaleceu a tendência de vinculação das pesquisas/produções dos estudantes da pós-graduação às pesquisas desenvolvidas pelos docentes na área de ensino de História.

As relações entre ensino e pesquisa podem ser, a nosso ver, explicitadas e buscadas no interior das instituições de ensino superior num trabalho cooperativo com os professores pesquisadores e pesquisadores/pós-graduandos. Assim, procuramos identificar e localizar o número de produções (teses e dissertações) defendidas por instituição. Na UFMG (21), verificamos o maior número de produções, seguida da UFU (20), UFJF(10) e, por fim, a PUC-Minas (06), como demonstrado no GRAF. 3. Tal fato é explicado pela história das IES e seus respectivos desenvolvimentos no campo da pós-graduação *stricto-sensu*. A UFMG é a maior universidade do estado, com o maior número de Programas e projetos. O programa de pós-graduação em Educação recebeu a nota máxima da Capes no triênio 2007 a 2009, o que denota o volume, a qualidade da produção, bem como a inserção da instituição no cenário regional, nacional e internacional.

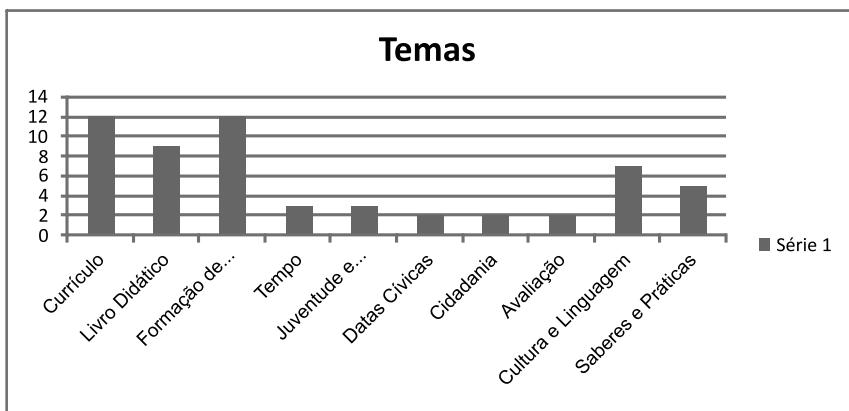
GRÁFICO 3: Número de produções por instituição



Fonte: dos autores, 2011.

Uma das intenções ao mapear a produção foi identificar as temáticas abordadas, os vieses das produções acadêmicas. A análise da produção nos permitiu evidenciar, numa perspectiva histórica, os temas, os problemas, as fontes, os referenciais mais recorrentes. Esperamos, assim, contribuir para subsidiar estudos e pesquisas sobre o ensino de História fornecendo dados para grupos, cursos de graduação, pós-graduação e pesquisadores da área. No GRAF. 4 podemos encontrar dados referentes às temáticas mais abordadas e as menos exploradas:

GRÁFICO 4: Temáticas mais investigadas



Fonte: dos autores, 2011.

No conjunto das 57 produções analisadas, verificamos que as investigações sobre “formação e profissionalização do professor de História” nos diferentes níveis, séries/anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e superior, somaram 12 trabalhos, sendo 11 dissertações (MESQUITA, 2000; GOMES, 2000; SILVA, 2003; COUTO, 2004; RASSI, 2006; SILVA, 2006; COELHO, 2007; SILVA JÚNIOR, 2007; COSTA, 2007; ALVES, 2008; FELIZARDO, 2009) e uma tese (MACHADO, 2009). Do total das dissertações, três focalizam a relação da formação inicial com as práticas pedagógicas. Três delas analisam o curso de formação inicial em História, sendo que uma delas visa compreender a relação bacharelado/licenciatura e ensino e pesquisa. A segunda investiga como os professores formadores foram “na” e “para” a perspectiva multicultural. E a terceira analisa as experiências dos professores formadores e as relações entre os saberes da formação. Duas pesquisas têm como objeto a formação de professores no Projeto Veredas SEE/MG. Uma, dissertação analisa a formação, os saberes e as práticas dos professores de História que atuam em escolas localizadas no meio rural. Outra versa sobre as experiências de estágio supervisionado realizado por alunos do curso de História. Por fim, uma pesquisa procurou compreender o papel da memória e da identidade na experiência do ensino de História de professores negros. A tese investigada teve como objeto de pesquisa as relações entre os sujeitos formadores, saberes e as práticas no processo de formação de professores de História e Pedagogia nos cursos da Universidade Estadual de Montes Claros, MG.

A análise da metodologia utilizada nas pesquisas sobre a formação de professores mostra que todas recorreram às fontes orais complementadas por fontes escritas. Duas dissertações utilizaram a abordagem quali-quantitativa na pesquisa educacional. Podemos afirmar que, em geral, são estudos voltados para o conhecimento de um aspecto particular da formação. Quanto ao tipo de pesquisa, a maior ênfase foi na empírica (6). Identificamos quatro estudos de caso, uma pesquisa de caráter etnográfico e uma histórica.

A temática sobre currículo e ensino é recorrente em doze produções, sendo onze dissertações (NUNES, 1993; GRECO, 1996; FONSECA, 1996; LIMA, 1997; SANTOS, 1997; XAVIER, 1998; CORREIA, 2002; AGUIAR, 2006; WEITZEL, 2007; MARINHO JÚNIOR, 2009; ÁVILA, 2010) e uma tese de

doutorado (PERES, 2001). Três (3) daquelas focalizam o processo de mudança curricular no ensino de História a partir dos anos de 1980. Uma dissertação analisa as concepções de mundo veiculadas ao ensino de História nos anos finais do ensino fundamental. Outra trata das relações entre a concepção de História dos professores de diferentes redes de ensino com os currículos dos cursos de formação. Uma aborda as experiências de mudanças no ensino de História conduzidas por grupo de professores. Outra visa compreender que implicações apresentam uma proposta curricular que preconiza o ensino de ética na escola. Outra analisa os currículos de História prescritos e vividos no ensino médio. Outra estuda as mudanças efetivas no currículo e nas práticas pedagógicas do ensino de História a partir de um curso de Educação de Jovens e Adultos. E, por fim, uma delas focaliza o ensino de História no campo do currículo e das relações étnico-raciais, em particular, a partir da Lei 10.639/03. Uma tese analisada se propõe a entender o ambiente em que são desencadeados os processos de reformas educacionais nos países que compõe o Mercosul. Portanto, percebemos uma variedade de temas/recortes de conteúdos abordados nas investigações sobre a temática currículos de História.

No que se refere à metodologia das pesquisas nesse campo específico, detectamos que quatro pesquisas utilizam-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental. Três produções se valeram da história oral complementada por fontes escritas. Também apareceram com menor frequência estudos de caráter etnográfico (2). Quanto ao tipo de pesquisa, observamos as seguintes variações: empírica, teórica e estudos de caso.

Identificamos sete produções que focalizam o tema que denominamos: culturas e linguagens, sendo seis dissertações (FRANCO, 1998; BARRADAS, 2001; MEDEIROS, 2001; ANDRADE, 2006; MEDEIROS, 2006; PELIZZONI, 2007) e uma tese (ARRUDA, 2009). Esse universo nos remete às análises e proposições metodológicas recentes. Nesse sentido, Silva e Fonseca (2007) afirmam que é fundamental a diversificação de fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem. O professor, ao ensinar história, deve incorporar as noções transmitidas no processo de socialização dos estudantes no mundo vivido fora da escola, na família, nos espaços de lazer, etc. A formação do aluno/cidadão se inicia e processa nos diversos espaços de vivência. Logo, para os autores, devemos considerar como fontes do ensino de História todos os veículos e materiais que contribuem para a difusão do conhecimento, o qual é responsável pela formação do pensamento crítico.

A análise das pesquisas nos permite identificar como cada uma abordou diferentes aspectos: (re)pensar as formas possíveis de apropriação dos produtos culturais da televisão pelo ensino de História (1); estudo das relações entre a Música Popular Brasileira – MPB – e a educação escolar (1); culturas e processos de construção de identidades de crianças afro-descendentes (1); processos de ensino e aprendizagem nas interações discursivas da sala de aula (1); a relação entre o cinema e seu significado na formação do conhecimento histórico do aluno (1); análise sobre em que medida o espaço escolar pode ou não se constituir como espaço propiciador de trocas de experiências de diferentes gerações tendo como elemento evocador de memórias as tradições populares (1). A única tese defendida sobre essa temática situa-se em um campo de trabalho não só pouco explorado, mas também permeado por alguns pré-conceitos da academia: os videogames (games de computador) e suas relações com a aprendizagem da História.

Assim, da mesma forma que percebemos a diversidade de conteúdos, encontramos também diferentes opções metodológicas: entrevistas e análises de programas de TV (1); pesquisa bibliográfica e documental (1); abordagem sociocultural com registro de notas de campo, questionários e entrevistas (1); observação associada à descrição densa de base etnográfica (3); análise fenomenológica (1). Quanto aos tipos de pesquisa: empírica (2); teórica (1); pesquisa participante (1); etnográfica (2); pesquisa-ação (1).

De acordo com Fonseca (2005), o livro didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, isto é, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar. Em nossa investigação constatamos nove produções que têm como temática

o livro didático, sendo oito dissertações (COELHO, 2002; ESPÍNDOLA, 2003; FERREIRA, 2003, ROZA 2009; SILVA 2009; CARVALHO 2009; OLIVEIRA 2009; ALVIM 2010;) e uma tese (COELHO, 2009). Esses trabalhos se propõem a registrar e analisar diferentes abordagens desse material, tais como: análise de como o tempo está sendo construído como um saber escolar pelos livros didáticos de História nos anos iniciais do ensino fundamental (1); a utilização do livro didático na sala de aula de História do ensino médio (1); análise do discurso da coleção dos livros “História e Vida Integrada” de Nelson e Cláudio Piletti (1); análise de como a música tem sido problematizada como documento histórico e recurso didático no ensino de História afro-brasileira presente nos livros didáticos (1); estudo de concepções e estratégias para o desenvolvimento da leitura e letramento em História presentes na coleção didática “Projeto Araribá História” (1); estudo da relação entre livro didático e professores de História - coleção “História das Cavernas ao Terceiro Milênio”, editado pela Editora Moderna (1); a representação dos negros em livros didáticos de História (1) - investigação de livros didáticos de História do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 2005 e 2008 (1). A única tese que abordou essa temática teve como objeto de estudo os usos que as professoras do primeiro segmento do ensino fundamental dizem fazer do livro didático mais distribuído pelo PNLD, 2004: *História com reflexões* (Coleção Horizonte).

O exame da metodologia utilizada nas produções sobre a temática “livro didático” demonstra diferentes opções metodológicas: três pela abordagem qualitativa de análise de livros didáticos selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD - duas adotaram a observação dos usos do livro didático nas salas de aula e entrevistas orais complementados por fontes documentais; três realizaram análise de discursos e três a análise de documentos escritos, iconográficos; uma fez opção pela história oral.

O tema “Noções de Tempo e Causalidade” foi investigado em três dissertações (SÁ MOTTA, 2002; DUTRA, 2003; BRAZ, 2004). Isso nos fez lembrar que no exercício do seu ofício, os historiadores empregam, reconstruem, dialogam com conceitos específicos, especialmente produzidos para compreensão de determinado período histórico. Noções e conceitos precisam ser explicitados, situados historicamente, socialmente como defende Peter Burke (2003) na obra *Uma História Social do Conhecimento*. Dessa forma, consideramos relevante apresentar os diferentes conteúdos abordados nessa temática e ressaltar que foi um tema pouco explorado na produção científica dos programas.

Uma das pesquisas focalizou o tratamento da causalidade no ensino de História, a partir da análise de livros didáticos contemporâneos. Outra discute as possibilidades de desenvolvimento da temporalidade histórica em crianças, por meio de uma ação mediada pelos objetos da cultura material e pelo professor. Uma objetivou compreender como professores e alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental elaboram e representam suas compreensões do conceito de tempo. Tais trabalhos se valeram de diferentes procedimentos metodológicos: estudo teórico, estudo de caso, observação participante, entrevistas orais e análise de desenhos produzidos pelos alunos.

A temática “Juventude e Consciência Histórica” foi também pouco explorada no conjunto das pesquisas, mas emergiu nos últimos anos em duas dissertações (HOLLERBACH, 2007 e MENDONÇA, 2008) e em uma tese (COSTA, 2005). Em particular, as pesquisas sobre a juventude, oferecem subsídios para a atuação dos governantes e das organizações da sociedade, além de serem referências para estudos e debates que buscam soluções para superar os grandes desafios que se colocam para o desenvolvimento da cidadania plena. Um dos trabalhos procurou compreender os significados construídos pelos alunos adultos a respeito da relação entre História ensinada e história vivida. Outra pesquisa analisou as concepções de História dos jovens estudantes que estão no período de conclusão do ensino médio. A terceira analisou o processo de formação do pensamento histórico sobre as datas cívicas e de construção de identidades de jovens estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

As três investigações basearam-se em dados empíricos e também aproximaram no que se refere à metodologia, pois todas utilizaram a abordagem quali-quantitativa e usaram questionários para coletar os dados. Identificamos a utilização do grupo focal e um dos trabalhos realizou uma comparação entre a realidade europeia e brasileira.

Em relação à temática “Saberes e Práticas” identificamos cinco produções, quatro dissertações (MALUF, 2000; MOURA, 2005; OLIVEIRA, 2007; ANDRADE, 2009) e uma tese (SANTOS, 2010). Em uma das dissertações a autora narra sua própria experiência como professor, transformando suas práticas em sala de aula em objeto de estudo. Em outra é analisada as relações entre a formação do docente e os saberes e as práticas pedagógicas produzidas no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Na terceira, o foco é o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, nesse caso a autora atentou-se para os aspectos subjetivos que envolvem a ação de ensinar crianças. A quarta analisa a prática docente dos professores de História, tendo como referência seus saberes e as transformações decorrentes da nova política educacional implementada pela Ditadura Militar (1964/1980). Na tese, a autora procura mapear e analisar os saberes escolares e os saberes e práticas docentes mobilizados e em processos de construção no interior de escolas e salas de aula no bojo do processo de recepção da Lei n. 10.639/03, enfocando-se, de maneira especial, o lugar dos saberes históricos escolares no que diz respeito à temática africana e afro-brasileira.

Nesta investigação observamos duas opções metodológicas: o estudo da experiência pessoal (1); história oral temática complementada com fontes escritas (4).

Nas categorias/temas: a) cidadania, b) avaliação e c) datas cívicas foram identificadas duas produções sobre cada uma: (ANDRADE, 2002; COSTA, 2005; TURIN, 1995; OLIVEIRA, 2006; COSTA, 2003 e VARTULI, 2006). Na dissertação sobre “cidadania”, a autora procurou verificar as possibilidades de construção de princípios, valores, atitudes e práticas cidadãs no cotidiano escolar. Em outra, a autora investigou a respeito do processo de criação do Museu da Inconfidência, em 1938, até sua transformação em Museu Nacional, em 1990. Ela procurou compreender como os museus históricos, em especial o Museu da Inconfidência, foram representados, e a forma que estes ainda se apresentam como cenários que propagam uma determinada “cultura cívica” e reforçam a ideia da necessidade de comemoração de certa “memória nacional”. Como metodologia, na primeira, a opção foi o estudo de caso, envolvendo análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Na segunda, foi feita uma pesquisa documental realizada no período de 1938 a 1990.

Sobre a temática “Avaliação”, um dos trabalhos desenvolve uma reflexão sobre a prática da avaliação no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental. A autora procurou situar a temática no bojo das transformações ocorridas a partir dos anos de 1980, as quais levaram à ampliação do debate do redimensionamento da ação pedagógica do professor de História. Em outra investigação a autora, teve como objetivo compreender e analisar saberes e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de História atuantes no Ensino Médio na cidade de Uberlândia - MG. As duas dissertações podem ser consideradas pesquisas empíricas; a metodologia se aproxima, pois ambas trabalham com fontes orais e escritas. Foi utilizado de forma complementar documentos oficiais, instrumentos de avaliação e questionários.

Sobre a temática “Datas Cívicas”, um dos trabalhos traz à tona os desafios enfrentados pela escola no que se refere à implementação de projetos educativos que têm como eixo central a diversidade cultural brasileira, sobretudo no que tange à temática indígena e aos processos de construção histórica do índio no imaginário nacional. A outra investigação buscou compreender as relações entre as representações do conhecimento histórico – acerca do personagem Tiradentes – e as interpretações e o imaginário social expresso pelos candidatos do vestibular UFMG/2005. Quanto à metodologia identificamos diferentes opções. Uma delas utiliza uma abordagem quali-quantitativa. O outro tem como opção a abordagem qualitativa.

Portanto, foi possível agruparmos as investigações em dez temas/categorias principais e dentre

estas há uma diversidade de questões abordadas, bem como referenciais teóricos, concepções, metodologias e fontes. Isso nos revela uma produção complexa, rica e instigante, passível de múltiplas leituras e interpretações. Inicialmente, uma forte concentração no campo da formação de professores e currículos e, posteriormente, um crescimento do campo das culturas, linguagens, juventude e consciência histórica.

Considerações finais

A análise do conteúdo das 51 (cinquenta e uma) dissertações e 6 (seis) teses produzidas nos programas de pós-graduação das IES mineiras, que têm como objeto de estudo o ensino de História, permitiu-nos identificar o predomínio de produções sobre a temática da formação inicial de professores e do currículo. Permitiu-nos ainda perceber assuntos emergentes como a consciência histórica e linguagens no ensino de História. As pesquisas que tiveram como objeto de estudo o livro didático se localizam no ano de 2009. Além disso, verificamos que nos anos de 2008 e 2010 questões relacionadas à História da África e cultura afro-brasileira tornaram-se mais presentes em diferentes temáticas como: livro didático, formação de professores, saberes e práticas decorrentes da Lei Federal 10639/2003 que tornou obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira em nosso país.

Ao desenvolvermos este estudo sobre a produção acadêmica, não objetivamos apenas compreendê-la, mas ler e interpretar avanços, impactos, caminhos que se desenham no campo científico. Logo, pretendemos contribuir para a formação e a constituição de outros grupos, para a formação teórica e metodológica dos pesquisadores.

Desejamos que a divulgação desses resultados de pesquisa contribua para o aprofundamento do campo do ensino e aprendizagem de História e para a troca de experiências entre diversos profissionais. Do mesmo modo, esperamos potencializar a preparação de jovens pesquisadores e docentes do ensino superior por meio da iniciação científica, mestrado e doutorado, consolidando debates e atividades interinstitucionais sobre a pesquisa em ensino de História.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. P. *Curriculum e Ensino de História: entre o prescrito e o vivido*. Vitória da Conquista-BA (1993/2000). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.
- ALVES, R. E. dos R. *Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Uberlândia, 2008.
- ÁVILA, I. A. *Questões étnico-raciais e a educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- ALVIM, Y. C. *O livro didático na batalha de idéias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2010.
- ANDRADE, L. T. *Aula de História: Cultura, Discurso e Conhecimento*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.
- ANDRADE, M. M. de. *Possibilidades e limites da construção da cidadania na escola pública de ensino fundamental: a leitura de uma professora de História*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ANDRADE, R. de S.. *Professores de História no período pós-1964: percursos e práticas.* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ARRUDA, E. P. *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores?* 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

BARRADAS, F. da C. *MPB (Música Popular Brasileira) e Educação Escolar: Dificuldades e Possibilidades de Ensino.* 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2001.

BRAZ, F. M. L. T. S. *A construção do conceito de tempo nas séries iniciais.* 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2004.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot.* Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CARVALHO, A. B. dos S. *Leituras e usos do livro didático de história: relações professor-livro didático nos anos finais do ensino fundamental.* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação,* Porto Alegre, n. 2, p. 117-229, 1990.

COELHO, A. R. *Escolarização do Tempo Histórico pelos Livros Didáticos de História para Crianças: uma análise dos livros didáticos de história (1º e 4º anos) do PNLD 2000/2001.* 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

_____. *Usos do livro didático de História: entre prescrições e táticas.* 2009. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Uberlândia, 2009.

COELHO, M. da L. *Na roda da História, Memória e Saberes: os professores de História em São João del-Rei, um estudo de caso.* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007.

CORREIA, W. F. *Ethos, Educação e Currículo: a ética como saber escolar.* 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002.

COSTA, C. M. *"Vamos brincar de índio?"*: práticas e representações sobre a temática indígena na escola. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2003.

COSTA, J. P. *Ensinando a ser cidadão: memória nacional, história e poder no museu da inconfidência (1939-1990).* 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

COSTA, J. R. L. da. *Ensino de História na Educação de Adultos: entre o ensinado e o vivido – as dimensões da consciência histórica.* 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

COSTA, J. C. V. da. *Os Estágios na Formação do Professor de História: significados e reflexões.* 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTO, R. C. do. Dissertação: *Formação de Professores/as de História e Multiculturalismo: Experiências, Saberes e Práticas de Formadores/as.* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2003.

DORNELLES, A. P. *A tramitação da lei n. 10.639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

DUTRA, S. F. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. *O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de História*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

FERREIRA, J. C. Dissertação: *Ensino de História e Educação Cidadã: Análise de Concepções e Práticas de Cidadania no Discurso do Livro Didático de História*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Ano XXIII, n. 79, Ago. de 2002.

FONSECA, S. G. *Didática e Prática de Ensino: Experiência, reflexões e aprendizagens*. – Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, T. N. de L. *Os combates pelo ensino da história: novas questões, velhas estratégias: O ensino de História na escola fundamental em alguns estabelecimentos particulares de Belo Horizonte*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

FRANCO, A. P. *Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural: (Re)pensando relações*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1998.

GOMES, A. R. *História, Memória e educação: uma análise das contribuições do curso de História da UFU para a formação do professor/pesquisador*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2000.

GRECO, J. F. N. *Dilemas e perspectivas do Ensino de História nas escolas públicas de Uberlândia, 1986-1994*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1996.

HOLLERBACH, J. D. G. *O Jovem e o ensino de História: a construção da concepção de história por alunos do Ensino Médio*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

LAVILLE, C, DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, S. C. F. de. *A História que se conhece, a História que se ensina*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1997.

MACHADO, L. C. *Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de licenciatura em História e Pedagogia*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

MALUF, E. M. *Vivenciando a História: relato de uma experiência*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2000.

MARINHO JÚNIOR, L. D. *Práticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais: estudo de caso na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a “Escola da Vinda”*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

MEDEIROS, A. B. de. *Infância (des)velada: um estudo sobre processos de construção de identidades de afro-descendentes*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2001.

MEDEIROS, S. A. L. *O cinema na “fala de aula” do professor de História*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2006.

MENDONÇA, J. A. *A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

MESQUITA, I. M. *Formação de Professores de História: Experiências, Olhares e Possibilidades (Minas Gerais, Anos 80 e 90)*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2000.

MOURA, M. C. *Saberes da Docência e Práticas de Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

NOVAES, P. W. *Mudanças curriculares no ensino de história: permanências e rupturas: um estudo de práticas curriculares de um curso de jovens e adultos em um projeto específico*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, M. S. *A representação dos negros em livros didáticos de história: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03.2009*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, N. A. da S. *Profissão Docente: representações, sentimentos e práticas educativas nas primeiras séries do Ensino Fundamental*. Uberlândia (1980 – 2000). 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia.Uberlândia, 2009.

OLIVEIRA, Z. A. *Saberes e Práticas Avaliativas no Ensino de História: o impacto dos processos seletivos (PAIES e VESTIBULAR/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia 2006.

PELIZZONI, G. M. *Jogando as cinco pedrinhas – História, memória, cultura popular, infância e escola*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007.

PERES, S. *O Ensino de História e as Reformas Educacionais no Mercosul*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

RASSI, M. A. C. *Uma canção inacabada: formação de professores de história – a experiência da FEPAM (1970 - 2001)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia.Uberlândia, 2006.

ROZA, L. M. *Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

SÁ MOTTA, M. H. de. *Um estudo sobre causalidade no ensino de História*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

SANTOS, L. dos. *Desafios da mudança no ensino de História: um estudo de caso no município de Belo Horizonte.1997*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1997.

SANTOS, L. dos. *Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

CARMO, S. N. do. *Concepções de mundo no ensino de História de 5ª a 8ª séries na Escola Estadual em Minas Gerais (1959-1979)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

SILVA BRANDÃO, M. L. *Trajetórias de vida: um estudo de processos formativos de professores de História*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

SILVA JÚNIOR, A. F. da. *Saberes e Práticas de Ensino de História em escola rurais (um estudo no município de Araguari, MG, Brasil)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia 2007.

SILVA, M. M. F. *Redescobrindo “Veredas” no Ensino de História*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2006.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, M. A. da. *A formação leitora no livro didático de História*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

TURINI, L. D. A. *A avaliação no Contexto da Ação Pedagógica do Professor de História*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1995.

VARTULI, S. Maria A. R. *Tiradentes pelos pincéis e narrativas: arte, ensino e imaginário nas interpretações dos vestibulandos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

XAVIER, M. do C. 1996. *O Ensino de História: As experiências de mudança em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, nas regiões do Barreiro e de Venda Nova*. FAE/UFMG: 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

Recebido em: 02 de dezembro de 2011.

Aprovado em: 19 de dezembro de 2011.

SABER PESQUISAR, PODER PESQUISAR: AS RESPONSABILIDADES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PAPEL DOS PROFESSORES¹

KNOWING TO RESEARCH, TO BE ABLE TO SEARCH: THE RESPONSIBILITIES OF THE EDUCATIONAL POLICIES AND THE TEACHERS' ROLE

Luzia Marcia Resende Silva²

RESUMO: Este texto pretende problematizar o discurso que aponta as competências dos professores como grandes responsáveis pelos problemas da educação no Brasil. A reflexão feita tem como base informações de uma pesquisa realizada com professores de História das escolas públicas estaduais da cidade de Catalão-GO, sobre como lidam com a pesquisa no ensino fundamental e médio.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Ensino de História. Ensino Fundamental e Médio. Escolas Estaduais.

ABSTRACT: This text aims to question the discourse that credits to teachers and their skills as larger responsible for the education problems of Brazil. The reflection maid was based on some elements from a research with History teachers of elementary and secondary public schools of Catalão city at state of Goiás about how they deal with research in that levels of education.

KEYWORDS: Research. History Teaching. Elementary School. Secondary School. State Schools.

Retomarei elementos de um trabalho de pesquisa realizado com professores de História do Ensino fundamental e médio, das escolas públicas estaduais da cidade de Catalão-GO no ano de 2006, para problematizar o modo como tem se processado os discursos a respeito da educação no Brasil, especialmente uma faceta que justifica a desvalorização social e salarial dos professores em todos os níveis do ensino, a partir de argumentos que responsabilizam a “incompetência” destes como causa maior da baixa qualidade da educação no Brasil, principalmente aquela oferecida pelas escolas públicas. Os professores têm sido acusados de terem optado pela carreira docente por incapacidade para seguirem qualquer uma das carreiras de maior prestígio social, logo não só seriam frustrados, como essencialmente incompetentes.

O princípio de que a educação é um elemento decisivo para a melhoria da sociedade, amplamente aceito por todos, é utilizado fartamente nos discursos de todas as colorações políticas, mas, o que realmente vemos, é uma luta ingrata dos professores que têm vivido uma história de greves e uma acentuação progressiva de sua desvalorização. Escrever isso pode parecer bobagem, pois o descaso histórico com a educação no Brasil faz com que os parcos investimentos não resultem em melhoria da qualidade. Não se investe em carreira salarial e nem em criação de melhores condições de trabalho para professores e alunos consigam desenvolverem, com êxito, a tarefa do ensino/aprendizagem. Ao contrário, as escolas têm se tornado campo de violência que muitas vezes surpreendem a sociedade por seu nível cada vez mais profundo.

¹ Os dados apresentados neste texto foram obtidos a partir de uma pesquisa efetuada pela aluna Juliana Costa Carvalho com o plano de trabalho “A Pesquisa em História no Ensino fundamental e médio nas escolas públicas estaduais na cidade de Catalão-GO/2004-2006” no contexto do projeto “O ensino de História no sudeste goiano: análise e reflexões”.

² Doutora em História Social. Professora do Campus de Catalão da Universidade Federal de Goiás. E-mail: luzia.marcia@uol.com.br

Tenho atuado no curso de História do CAC/UFG há mais de uma década, formando professores, orientando a prática de estágio supervisionado e realizando investigações acerca das práticas efetivadas nas escolas públicas pelos professores de História. Além disso, em mais de vinte anos como professora de História, atuei em todos os níveis de ensino. Tenho, portanto, algumas justas razões para participar deste debate e me indignar com aqueles que apontam os professores como desqualificados para o exercício de suas funções e os elegem como os grandes vilões da educação. Percebo este como um discurso camuflado dos problemas estruturais da educação e da sociedade brasileira que não possibilitam que desempenhem seu trabalho como gostariam e poderiam. A contradição dos acusadores se revela no fato de que se os professores e suas capacidades são tão importantes para a educação, por que o sistema os avulta/inviabiliza?

Os muitos anos de experiência como professora e formadora de professores têm me mostrado que, se tem ocorrido avanços no campo da educação no Brasil, isso se deu graças às lutas dos professores, geralmente à revelia dos poderes públicos ou em conflito direto com eles. Pode-se perceber isso, por exemplo, nas lutas dos professores, que se estenderam dos anos 1980 até a primeira metade de 1990 do século XX, que tinham como foco a reformulação dos currículos em todas as áreas, mas de modo muito particular na área de História. Nesse período, os professores tiveram relevante papel na luta pela constituição de um saber escolar mais adequado às reais condições da população brasileira. Os pesquisadores e professores de História voltavam seus olhares para o estudo de novos problemas, novos objetos e novas abordagens, influenciados por questões ligadas à história cultural, social e cotidiana. Introduziram-se em algumas propostas curriculares a preocupação de fazer pesquisa histórica na sala de aula. Em São Paulo houve a iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, através da Cenp (Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas) de se construir uma proposta curricular para o ensino de 1º e 2º Graus, tendo como assessores, os professores Marcos A. Silva e Déa Ribeiro Fenelon.

A proposta da Cenp fundamentava-se em torno do questionamento de três pontos básicos: posturas frente ao ensino/aprendizagem, produção de conhecimento e concepção de História (REIS, 2001, p. 33). Eram subsídios que davam possibilidades para o professor utilizar diferentes linguagens na aprendizagem a utilização desses novos métodos de ensinar tem como objetivo despertar no aluno a capacidade de criar e analisar.

Essas modificações na forma de ensinar surgem da necessidade e do desejo de renovar a concepção e a metodologia do ensino nos vários campos do conhecimento humano e em todos os níveis de escolaridade o que, de certa forma, é determinado pelas mudanças de concepção de homem, sociedade e ciência, que vinham ocorrendo em função da transformação das relações sociais e de produção da sociedade daquele momento histórico. (HORN e GERMINARI, 2006, p. 7).

Os planos da Cenp romperam com certas práticas tradicionalistas ao recolocar a questão da produção do conhecimento nas séries fundamentais do ensino, sugerindo que se resgatasse a articulação entre ensino e pesquisa e a superação entre os graus de escolaridade no que se referia à produção do conhecimento, isso mexeu em algumas feridas do sistema educacional (REIS, 2001, p. 35). A proposta curricular apresentada à Cenp questiona a postura de alunos e professores como meros transmissores e receptores passivos de um conhecimento produzido fora de suas realidades sociais e busca recuperar a relação ensino/aprendizagem.

O professor ao trabalhar com a reflexão sobre as experiências vividas, poderia conduzir o aluno a se perceber como sujeito de processos mais amplos e assim assumir uma outra perspectiva e concepção diante da História, sendo então capaz de aprender outros momentos históricos, reconhecendo neles os agentes e suas ações ao longo do tempo e acima de tudo conduzindo o aluno a descoberta de como memória e História se encontram associadas a processos sociais vividos. (REIS, 2001, p. 35).

Com a proposta da Cenp, a escola passa a ser concebida como espaço de produção de conhecimento. Ela acenava para a construção de nova mentalidade a respeito do papel da escola, de sua função social e para a construção de uma nova concepção a respeito de como e para que ensinar História.

[...] a proposta de ensino por eixos temáticos exigia uma reorganização do trabalho do professor na rede escolar, ampliação da carga horária de trabalho e redimensionamento do espaço educativo, além de um reaparelhamento da unidade escolar com a criação de bibliotecas e acesso a livros e recursos vários que possibilitassem o trabalho do professor (REIS, 2001, p 45).

A formação do profissional em educação sempre foi um dos problemas mais sérios do processo educacional brasileiro. As recentes discussões a respeito deste assunto tem propiciado avaliações sobre a formação e a prática desse profissional. O novo professor deverá trazer para o ensino fundamental e médio uma perspectiva inovadora para o ensino de História utilizando-se de pesquisas em diferentes suportes de memória, mas essa nova prática de ensinar acaba gerando preocupação por parte dos estudiosos da educação: será que estes novos métodos são utilizados corretamente pelo professor? Muitas vezes, condizente com seu desejo de melhorar a educação, mas sem estrutura para tal, os professores acabam usando tais recursos de forma meramente ilustrativa para os conteúdos desenvolvidos dentro da disciplina ou como atividade complementar aos textos de apoio encarados como conhecimentos não passíveis de questionamentos.

O recurso às diversas formas de linguagem, apesar de abrir um amplo campo de possibilidades, coloca-nos uma série de riscos. Preocupados em oferecer uma perspectiva mais atraente para o ensino em sua disciplina, muitos professores recorrem a textos literários, relatos de viajantes, documentários, filmes e fotografias como recurso ao ensino e apoio pedagógico. O uso de tais recursos, tanto por parte dos professores, como de pesquisadores, impõe a necessidade de estarmos atentos a dimensão específica de tais linguagens, pois, enquanto manifestação da experiência são elementos constitutivos da realidade social, carregados de significados sociais, que não são neutros e despolitizados (REIS, 2001, p.111).

Pesquisadores e formadores de professores têm produzido reflexões no sentido de tornar cientes os professores que qualificam a utilização dos novos métodos e novas linguagens de ensino requer um aprofundamento de seu conhecimento acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades. Fonseca (2003) ressalta que as metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanentes atualizações, constantes investigações e contínuas incorporações de diferentes fontes em sala de aula.

Tem sido dada importância em instrumentalizar os professores para se trabalhar com projetos em História, pois acredita-se que a aliança entre pesquisa e ensino propicia a educação para a cidadania. O trabalho com projetos de pesquisa é uma metodologia democrática que parte dos sujeitos e é planejada, construída e avaliada pelos próprios sujeitos históricos do processo de ensino: alunos e professores. Martins (2005) diz que um projeto de pesquisa não é uma metodologia didática nova, mas uma concepção de como replanejar o ensino-aprendizagem pela procura de solução para problemas reais por meio da investigação sobre um tema e o estabelecimento de relações entre ideias-chave e métodos de diferentes disciplinas. Um projeto escolar se caracteriza por:

- Partir de um tema que funciona como fio condutor do trabalho.
- Extrapolar os currículos escolares na busca de novas versões de informações.
- Investigar temas que são de interesse dos alunos ou vivenciados por eles.
- Desenvolver o gosto pela pesquisa com buscas, entrevistas, estudos.
- Promover a reflexão e a interpretação dos conceitos aprendidos.
- Facilitar a interdisciplinaridade e a parceria entre alunos e professores.

Projetos de trabalho, de ensino e pesquisa podem contribuir para a produção de uma outra lógica construtiva que não se coaduna nem se submete à lógica de mercado, dos produtores de materiais didáticos descartáveis, e, ao invés de resposta pronta e acabada faça despertar o desejo, o gosto, a imaginação e a curiosidade pela compreensão histórica. Fonseca (2003, p. 119) diz:

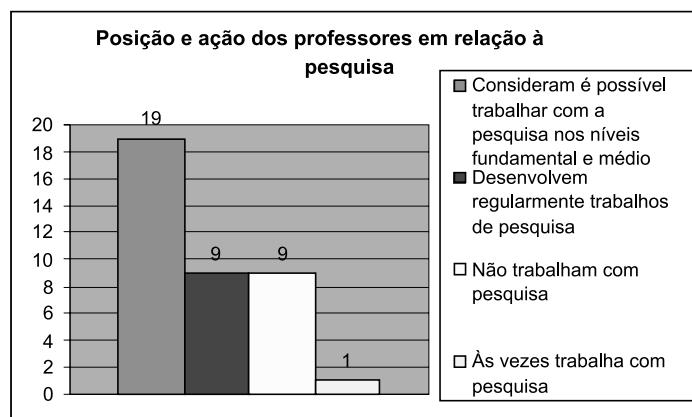
Alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de História e do saber.

No livro História – o prazer em ensino e pesquisa, Marcos A. da Silva trabalha com o prazer do conhecimento gerado pelas novas dimensões do saber, os patrimônios históricos e a memória, nas quais o cidadão tem a possibilidade de contato com a História através de visitas a museus, bibliotecas, arquivos e produções artísticas, tornando o aprendizado numa forma simples, agradável e de fácil entendimento. É importante que as escolas utilizem métodos diferenciados na educação, pois geram um interesse maior no aluno. Pode-se notar, assim, grandes esforços dos pesquisadores formadores de professores de História no sentido de instrumentalizar os profissionais da área para uma atuação com qualidade. Tenho acompanhado, também, desde meados dos anos 1980, quando me tornei professora, uma intensa luta dos professores de todos os níveis em defesa da educação pública, seja fazendo atividades e campanhas com o fito de arrecadar recursos que possibilitem um mínimo de condições às escolas e aos alunos, realizando greves com longas pautas de reivindicações que, infelizmente, nunca são atendidas, seja pagando de seus próprios bolsos substitutos para atuarem em seus lugares quando participam de algum curso de capacitação, ou gastando seus irrisórios salários para produzirem materiais didáticos que tornem possível realizarem seus sonhos de ensinar com qualidade os filhos dos trabalhadores deste país.

Alinhada a esta trajetória de lutas pela melhoria da qualidade do ensino de História, a reflexão que se realiza a respeito da indissociabilidade entre ensino e pesquisa em História nas escolas estaduais de Catalão em 2006, objetivava perceber como atuavam os professores, boa parte deles formada pelo curso de História do CAC/UFG, uma vez que a associação entre ensino e pesquisa tem sido considerado um dos grandes avanços da área, fruto das lutas e reflexões dos professores/pesquisadores da área.

Nos questionários distribuídos foram feitas perguntas relacionadas à pesquisa em sala de aula. Pelas respostas recolhidas (um total de 19 questionários), todos os professores que se posicionaram consideram possível o trabalho com investigação nos ensinos fundamental e médio, embora apenas 9 tenham afirmado desenvolver regularmente estes trabalhos. Outros 9 afirmaram não trabalhar com pesquisa, se queixando da falta de interesse por parte dos alunos e disponibilidade de tempo para uma orientação mais aprofundada e 1 respondeu que algumas vezes trabalhava com a pesquisa. O gráfico abaixo demonstra essa afirmação.

GRÁFICO 1

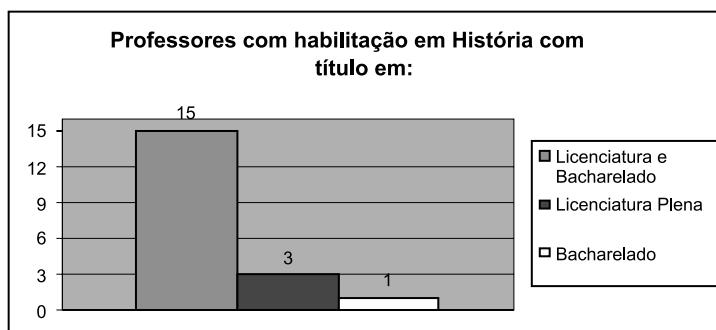


Pode-se perceber que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa nos níveis fundamental e médio faz parte do repertório de possibilidades de trabalho nos quais os professores acreditam. Foi possível inferir que isso talvez fosse parte do seu processo de formação, apesar de os estudiosos da formação de professores, como Marcos A. Silva, dizerem que o ensino superior deixa de assumir responsabilidades na preparação de seus próprios alunos para ensino e pesquisa, ou seja, o conhecimento recebido na Universidade pelos futuros professores de História é repassado como pronto e acabado aos alunos do ensino secundário, negando-se a estes atitudes questionadoras, colocando-os passivos diante dos conteúdos transmitidos. Também Reis (2001) afirma que o professor formado pelas licenciaturas chega ao ensino fundamental viciado pelas práticas pouco saudáveis da universidade, em que o professor é um mero reproduutor das informações produzidas.

Talvez aqui uma reflexão se faça necessária, uma vez que dentro do sistema educacional, pensado como um campo de forças, o ensino e a pesquisa não são tarefas neutras, mas estão postos no interior de grupos sociais que lutam por tornar hegemônico seus projetos e formar professores comprometidos com a manutenção do status quo. Felizmente os grupos comprometidos com a associação entre pesquisa e ensino que pode ser identificado com ampliação da cidadania, tem se fortalecido nesta última década.

Nota-se pelas respostas dadas pelos professores de História da rede estadual em Catalão que há um grupo se esforçando para alterar o quadro do ensino reprodutivista, o que não significa que não estejam postos em um campo de pressões, no qual, ao invés de estímulo, às vezes sofram boicotes ou represálias. No caso, os professores em questão, em sua maioria possuem dupla habilitação, como é possível verificar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 2

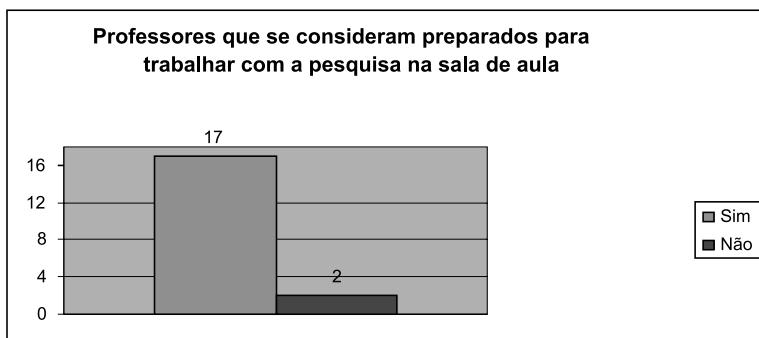


Foi possível ver que grande maioria dos professores (15) possui o título de licenciatura e bacharelado e um professor possui o título de bacharelado, portanto 16 professores possuem o título de bacharel. Sabemos que para obtenção do título de bacharel, pelo menos na instituição onde 15 deles obtiveram (curso de História do CAC/UFG) é necessário a produção de uma monografia, logo o debate sobre a elaboração de uma pesquisa foi parte importante de sua formação. Entretanto, como afirma Fonseca (2003), a realização da proposta de indissociabilidade entre ensino e pesquisa de forma global pressupõe o rompimento com as concepções científicas de ensino, de filiação positivista, segundo as quais a pesquisa é tarefa neutra, deslocada da prática social e acessível apenas aos especialistas e, também, implica no rompimento com a concepção de escola e ensino como meros reprodutores de saberes, ideias e valores produzidos em outra esfera.

Nos questionários analisados, os professores que dizem não se utilizar da pesquisa em suas práticas educativas se justificam alegando dificuldades em suas condições de trabalho, e não descrença em relação à possibilidade da pesquisa nesses níveis de ensino. E será que esses professores se consideram preparados para trabalhar com ensino e pesquisa?

- Prof. 1- Sim, trabalhei com pesquisa na faculdade.
- Prof. 2- Sim, após passar por um curso superior na área de História e 20 anos de trabalho na educação, me sinto preparada.
- Prof. 3- Sim, a todo momento estamos interagindo com informações atuais na busca de um melhor ensino-aprendizagem.
- Prof. 4- Não, por falta de leitura na área e também acúmulo de carga horária de trabalho.
- Prof. 5- Sim, o curso e a atividade docente mostra alguns caminhos.
- Prof. 6- Sim, acredito que posso desenvolver trabalhos de pesquisa, mas, nas escolas estaduais, enfrento uma série de problemas (carga horária, recursos, disponibilidade de horário, etc.).
- Prof. 7- Sim, tive uma preparação para isso quando procurei um curso de Pós-graduação, mas a infraestrutura da escola pública não permite a integração ensino-pesquisa.
- Prof. 8- Sim, a nossa formação nos preparou bem.
- Prof. 9- Sim, não trabalho e não vejo como é possível desvincular o ensino da pesquisa como professora de História.
- Prof. 10- Sim.
- Prof. 11- Sim.
- Prof. 12- Não, durante a minha formação acadêmica não havia preocupação com a pesquisa. Apenas com a prática em sala de aula.
- Prof. 13- Sim, a preparação do historiador ela acontece todos os dias em contato com o mundo.
- Prof. 14- Sim, fiz o Curso de História e gosto de História.
- Prof. 15- Sim, a todo momento estamos interagindo com informações atuais na busca de melhor ensino-aprendizagem.
- Prof. 16- Sim, me considero preparada, pois não há como trabalhar História sem pesquisar (questionar, analisar).
- Prof. 17- Sim.
- Prof. 18- Sim.
- Prof. 19- Sim

GRÁFICO 3



Apenas 2 professores disseram não se sentirem preparados para trabalhar com a pesquisa na sala de aula. Comparando o gráfico 2 e 3, é possível dizer que existe uma relação direta entre um índice e outro evidenciada nas próprias respostas, assim há um ganho na qualidade do ensino quando o professor de História possui a habilitação dupla.

Questionou-se em qual nível de ensino é preferível para a realização da pesquisa. Dos questionários analisados, 7 professores dão preferência ao Ensino Médio, 5 ao Ensino Fundamental, 6 afirmaram desenvolver a pesquisa em todos os níveis e 1 não respondeu.

E quais os turnos em que mais é realizado a pesquisa com os alunos? Dos questionários analisados, 13 professores preferem desenvolver o trabalho de pesquisa com alunos do turno matutino, 2 preferem o turno vespertino, 1 prefere o turno noturno e 4 não responderam. Mas qual o motivo que levam os professores a optarem pelos turnos que disseram desenvolver mais o trabalho de pesquisa?

Prof. 1- O turno matutino e vespertino.

Prof. 2- O turno matutino, pois só trabalho neste período.

Prof. 3- Os turnos matutino e vespertino.

Prof. 4- O turno matutino. O ensino médio oferecido na escola (noturno) é EJA: Educação de Jovens e Adultos e é uma realidade particular por mais que o professor se esforce o tempo deles é da sala de aula.

Prof. 5- O turno matutino, os únicos que ainda podem praticar, devido ao tempo, são deste período.

Prof. 6- O turno matutino, pela predisposição dos alunos, disponibilidade em outro turno.

Prof. 7- O turno matutino, por causa de maior dedicação, tempo (alunos não trabalham), maior interesse dos aluno.

Prof. 8- O turno noturno, porque é nesse turno que ministra aulas.

Prof. 9- O turno matutino, considero que quando a pesquisa seja direcionada, orientada, passa a ser desenvolvida em todos os níveis de acordo com a capacidade dos alunos.

Prof. 10- Matutino, nos últimos anos estou como coordenadora do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e completo carga horária no período matutino com o ensino fundamental, portanto realiza-se pesquisas com esses alunos.

Prof. 11- O turno matutino, é o turno onde os alunos têm mais disponibilidade para a pesquisa.

Prof. 12- Os turnos matutino e vespertino, pois são os turnos em que trabalha.

Prof. 13- O turno matutino, pois o período noturno geralmente os alunos trabalham e não tem muito tempo para pesquisar.

Prof. 14- Sem resposta.

Prof. 15- O turno matutino.

Prof. 16- O turno matutino. A realização de pesquisa com os alunos do matutino é mais frequente, devido entre outros fatores, o tempo de duração das aulas, condições dos mesmos utilizarem o laboratório de informática, biblioteca, fazer um trabalho de campo.

Prof. 17- O turno matutino.

Prof. 18- Sem resposta.

Prof. 19- O turno matutino.

Como é possível observar pelas respostas, o turno preferencial para se trabalhar com a pesquisa é o matutino, devido à predisposição dos alunos, pois geralmente no turno noturno a maioria dos alunos trabalha, não tendo tempo de se dedicar a um trabalho de pesquisa. As respostas dadas nos permitem inferir que, para que a pesquisa se torne um procedimento corriqueiro, o que falta não é capacidade dos professores, mas alterações profundas nas estruturas educacionais, nas quais alunos e professores possam dispor de tempo, e isto implica, por exemplo, o fato do professor ficar correndo de escola em escola para sobreviver, mas possa se dedicar a uma escola e a seus alunos para orientá-los e acompanhá-los adequadamente.

Cabe também dizer que não basta os professores saberem, é preciso que tenham condições de realizar o que sabem. Este modelo de educação, em que a única condição oferecida, tanto aos professores quanto aos alunos trabalhadores, é um curto espaço de tempo, quando, no máximo, podem desfrutar de “cuspe, giz e talvez algum livro didático”, praticamente inviabiliza a efetivação das práticas que reconhecidamente poderiam melhorar a qualidade da educação.

Ao se refletir, especialmente sobre a questão da qualidade do ensino noturno, indaga-se: estariam os alunos do turno noturno, por serem trabalhadores e não disporem de tempo para realizarem pesquisa de campo, condenados a um ensino mecânico e reproduutivo? Será que professores melhor remunerados e com um pouco mais de tempo não elaborariam projetos que pudesse minimizar estes problemas?

Como é feita a apresentação dos alunos à pesquisa? A pesquisa deve se iniciar através do conhecimento do aluno diante do problema escolhido por ele, pois toda pesquisa inicia-se com um problema. O aluno terá de resolver sua problemática através da procura; deve haver uma reflexão do professor e do aluno no momento de escolha do tema, das fontes e das referências bibliográficas a serem utilizadas na abordagem, pois como pesquisadores, irão criticar, questionar e finalmente,

reelaborar, sistematizar a problemática e a temática, tudo isso dentro dos limites e possibilidades da pesquisa realizada.

A pesquisa como princípio educativo se opõe totalmente ao mero ensinar e aprender (mecânico) e ao professor administrador de aulas ou repassador de conhecimentos. Para tanto, além de se desmistificar o conceito de pesquisa como atividade elitizante, como é comumente utilizado há que se rever a concepção de professor. Isto é a pesquisa há de ser concebida como uma atividade comum dos professores e dos alunos e deve ser considerada como elemento central do processo metodológico. Isso significa que ser professor implica ser pesquisador, que deve vivenciar e construir no cotidiano a relação dialética entre teoria e prática. (HORN; GERMINARI, 2006. p. 98).

Transformar a sala de aula em lugar de pesquisa histórica exige algumas considerações. A qualidade do encaminhamento proposto é atribuir ao ensino o sentido de iniciação à pesquisa. O professor deverá estabelecer um problema que estará articulado com fontes de seu conhecimento.

Abaixo encontram-se as concepções de pesquisa dos professores que responderam ao questionário.

O que é a pesquisa em História?

Prof. 1- É levantar problemática para tentar mudar a realidade e mostrar para os alunos uma nova maneira de estudo.

Prof. 2- É uma investigação e estudo a fim de descobrir fatos históricos e fatos relativos a um campo do conhecimento.

Prof. 3- A sala de aula se torna um laboratório.

Prof. 4- Minha concepção é que se o aluno e professor pesquisar, a concepção de História pode até mudar, deixa de ser uma disciplina morta, sem graça e os alunos vão se interessar muito.

Prof. 5- Hoje temos um público que geralmente estuda em um horário e trabalha no outro período, isto dificulta pesquisar, mas temos vários temas e objetos que podem e devem serem discutidos e pesquisados.

Prof. 6- Por enquanto trabalhamos com a pesquisa bibliográfica ligada a temas históricos nas escolas estaduais (Ensino Fundamental principalmente). Na rede particular já trabalhei com pesquisa ligada a tombamento e patrimônio histórico na cidade de Ipameri (obtive bons resultados).

Prof. 7- A pesquisa no ensino de História é fundamental, porque norteia a prática e a produção de conhecimento. Para ser desenvolvida no Ensino Fundamental precisa de investimentos e mais formação profissional.

Prof. 8- É a busca de informações que devem ser selecionadas, organizadas, analisadas e interpretadas. O professor pode criar situações (em sala de aula, estudos do meio, visitas a espaços culturais, etc.) onde os alunos possam extraír informações de diferentes fontes: livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos, músicas, mapas, etc.

Prof. 9- A pesquisa é objeto da História, ela amplifica nossa memória, nossa percepção abrindo novos horizontes. Por exemplo, o uso do computador é incontestável, representa, diversifica centrais de informação, disseminando centros de interesse e diversidade de pontos de vista e linguagens.

Prof. 10- Concebo a pesquisa em História sendo a “investigação” de um dado tema, para dar respostas as questões que nos incomodam no presente.

Prof. 11- Com relação ao ensino médio a pesquisa deve ser conduzida atendendo aos critérios de capacidade dos alunos.

Prof. 12- É procurar levar o aluno a ser sujeito no processo ensino aprendizagem, questionando e formulando novas visões de mundo. A pesquisa deve ser introduzida a partir de mundo. A pesquisa deve ser introduzida a partir daquilo que é comum aos alunos tais como elementos da comunidade em que estão inseridos.

Prof. 13- A realidade vivida de cada aluno e sua relação com sua própria História, pois antes de ser aluno ele é agente histórico.

Prof. 14- A pesquisa é a investigação dos fatos, documentos, objetos, fósseis, etc. Visando o desenvolvimento e entendimento do homem. No ensino fundamental envolve uma distribuição básica entre o saber histórico como conhecimento produzido no espaço escolar. No ensino médio o fato histórico de sujeito histórico e de tempo histórico.

Prof. 15- A sala de aula a cada dia se torna um laboratório.

Prof. 16- É uma metodologia que possibilita os alunos a produzirem conhecimento, ela pode ser desenvolvida através de uma temática que envolve problemas atuais.

Prof. 17- Sem resposta.

Prof. 18- Uma constante busca de conhecimentos levando à uma compreensão de mundo.

Prof. 19- Uma forma de desenvolver a formação de cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos. Transformar o aluno em um homem crítico capaz de analisar e interpretar fatos.

Os professores acreditam que a pesquisa seja uma forma de encaminhar os alunos à produção do conhecimento, fazendo com que se tornem agentes e atores do processo histórico e não pessoas passivas diante do tempo e dos fatos. O que falta são condições para a viabilização dos trabalhos.

Como é trabalhado o processo de iniciação do aluno à pesquisa? Dos 19 questionários analisados, 5 professores disseram que trabalham com obras de iniciação à pesquisa, porém apenas 1 respondeu com qual obra trabalha, embora a obra citada não tenha como objetivo instruir o aluno sobre como desenvolver um projeto de pesquisa; 14 professores disseram não trabalhar obras de iniciação à pesquisa.

Esses dados indicam que as instruções dadas ao aluno sobre como desenvolver um trabalho de pesquisa são incompletas. Os professores disseram orientar o aluno à pesquisa, indicando bibliografias, porém não citam nenhuma obra, ou seja, o professor solicita o tema ao aluno, sem fornecer as instruções necessárias.

Selva Guimarães Fonseca, em seu livro Didática e Prática de Ensino de História traz críticas ferrenhas sobre a pesquisa no ensino fundamental e médio. Ela considera que a pesquisa é realizada sem atentar-se aos procedimentos mínimos, como um mero faz-de-conta, momento em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, transformando o trabalho de pesquisa numa forma do professor vencer determinados itens do programa, sem ensiná-los (FONSECA, 2003, p. 118). Se de fato isto acontece, quais seriam as razões? Por que professores e alunos agiriam assim? Por que estabeleceriam um acordo tácito de não ensino/aprendizagem de determinados itens do programa?

No questionário, foi perguntado se o (a) professor (a) leu algum livro/texto que discute a realização de trabalhos de pesquisa no ensino fundamental e médio. As respostas foram as seguintes:

Prof. 1- Sim, leio Nova Escola, Época e Veja.

Prof. 2- Sim, não é citado o nome de nenhuma obra.

Prof. 3- Sim, não é citado o nome de nenhuma obra.

Prof. 4- Já, no momento não me lembro.

Prof. 5- não, alguns antigos.

Prof. 6- Sem resposta.

Prof. 7- Não, somente voltados para pesquisa no Ensino Superior.

Prof. 8- Revistas, Caderno Espaço Feminino (NEGUEM) CDHIS –UFU, Cadernos de História do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, departamento de História – UFU, etc.

Prof. 9- Já visitei alguns sites que fazem reflexões a cerca do assunto, mas sinto necessidade de ampliar conhecimentos nesse sentido.

Prof. 10- Método e Técnica de Pesquisa, não é informado o autor, outros (não me lembro o título).

Prof. 11- Livros de Nelson Pillete.

Prof. 12- Sem resposta.

Prof. 13- A todo momento o estudo de História na prática se torna uma pesquisa.

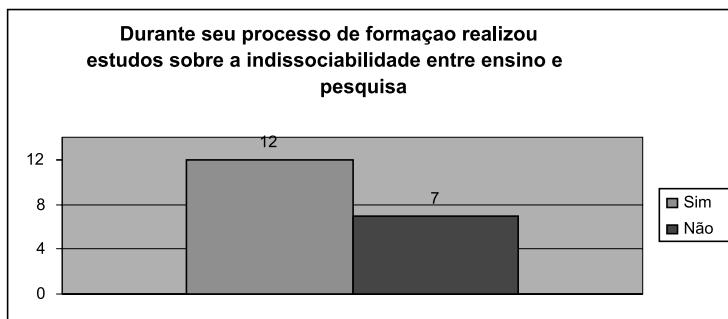
- Prof. 14- Parâmetros Curriculares e outros com iniciação à pesquisa.
Prof. 15- Sim, não é citado nenhum nome de obra.
Prof. 16- Sim, alguns textos que abordam o como trabalhar com Pedagogia de projetos.
Prof. 17- Sem resposta.
Prof. 18- Sem resposta.
Prof. 19- Sem resposta.

Pelas respostas dadas, podemos notar que grande parte, 12 professores, leu obras de iniciação à pesquisa, porém apenas 7 citam o nome das obras e dentre estas estão revistas e sites de internet; 5 não responderam e apenas 1 disse que não leu obras de iniciação à pesquisa no ensino médio, somente obras voltadas à pesquisa para o nível superior. Levando em consideração, no entanto, que a maioria destes professores é formada em História, com o título de licenciatura e bacharelado, é sua obrigação ter o conhecimento de obras de iniciação à pesquisa, pois este tipo de leitura está inserido nos conteúdos das disciplinas do curso superior.

Foi questionado se os professores desenvolveram algum projeto de pesquisa.

- Prof. 1- Sim.
Prof. 2- Sim. Sua temática de pesquisa: Catalão de hoje – moradia, emprego e salário, etc, utiliza fonte oral.
Prof. 3- Sim. Sua temática de pesquisa: Cultura afro-brasileira – o negro pelo negro; utiliza como fonte o manual curricular do MEC, apresentando a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira.
Prof. 4- Sim. Sua temática de pesquisa: Mulher trabalhadora na escola: Respeito às minorias, patrimônio cultural, construção da escola e gostaria de desenvolver o projeto: Conhecendo Catalão; utiliza fonte oral, leituras teóricas e análise de documentos.
Prof. 5- Não.
Prof. 6- Não.
Prof. 7- Sim. Sua temática de pesquisa: História e cultura local; utiliza contos populares da região de autores de Catalão e fonte oral.
Prof. 8- Não.
Prof. 9- Sim. Utiliza todas as fontes disponíveis na escola em que trabalha, principalmente a internet e o CD-Rom, livros, jornais, revistas e também fonte oral.
Prof. 10- Sim. Sua temática de pesquisa: História e meio ambiente, História e Arte (parceria com o curso de História – UFG; utiliza textos, documentos, fonte oral, vídeo, etc.
Prof. 11- Não.
Prof. 12- Não.
Prof. 13- Sim. Sua temática de pesquisa: Projeto Cultura Afro-Brasileira,
Prof. 14- Sim. Utiliza fonte oral.
Prof. 15- Não.
Prof. 16- Sim. Sua temática de pesquisa: Qualidade de vida – cultura no túnel do tempo, cidadania; utiliza fonte oral e escrita.
Prof. 17- Sim. Utiliza de fonte oral.
Prof. 18- Sim. Utiliza de fonte oral.
Prof. 19- Não.

No questionário, havia uma pergunta sobre o processo de formação dos professores e sobre o estudo da indissociabilidade entre ensino e pesquisa nos diferentes níveis de ensino.

GRÁFICO 4

Pelas respostas dadas sobre estudos sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, comparados aos que se sentem preparados para trabalhar com pesquisa, notamos uma diminuição dos índices: 17 professores disseram se sentir preparados para trabalhar com a pesquisa e associam isso à sua formação e 12 é o número dos que responderam ter realizado estudos sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, sinalizando que é preciso dar mais ênfase ao debate que associa os projetos de pesquisa à formação do professor. Esta mensagem ressoa de modo particular para o curso de História do CAC/UFG, onde a maioria dos professores que atua na rede estadual de ensino da cidade se formou.

No que diz respeito à realização da pesquisa em sala de aula, 9 professores responderam dar preferência a fontes orais, 6 não responderam, 2 trabalham com o manual curricular do MEC, 1 trabalha com contos populares e outro com fotos.

Verifica-se que o tipo de fontes utilizadas tem relação com o tipo de temática ligada ao cotidiano dos alunos, como tempo histórico sobre o qual os professores consideram possível realizar investigação com alunos do ensino fundamental e médio. Trabalhar com assuntos ligados ao cotidiano dos alunos pode ser importante para que desenvolvam a capacidade de observação do meio próximo, introduzindo a importância de elementos de sua vivência, tais como a própria moradia, fotografias, artigos de jornais e revistas, etc., considerando-os como objetos de estudo, portadores de informações históricas possíveis de serem resgatadas. Entretanto, é possível trabalhar outras temporalidades e problemáticas ainda no ensino fundamental e médio.

De acordo com Cabrini (1987), a História que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da História por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo. Essa História torna natural o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula, porém o professor deve estar ciente da utilização dos novos métodos. Esse processo requer deles um aprofundamento de seu conhecimento acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades.

Isso faz pensar que a formação continuada de professores deveria ser um procedimento basilar da estrutura educacional. No entanto, o que se percebe é quase sempre o sistema se portando como barreira à qualificação dos professores dos níveis fundamental e médio de ensino.

A maior parte dos professores (12) respondeu que as escolhas dos temas são feitas pelo professor e o aluno conjuntamente e a menor parte (4) disse apresentar o assunto já escolhido para os alunos e 3 professores não responderam.

O tema a ser pesquisado, sendo escolhido por professores e alunos conjuntamente, proporciona ao aluno um maior interesse e o trabalho se torna prazeroso para ambos, mas cabe ao professor orientar o aluno em todas as etapas necessárias para que se possa iniciar o trabalho, tais

como na definição do tema ou assunto a explorar, dos objetivos a serem seguidos, dos meios para coletar dados e informações, das etapas a seguir, das ações a cumprir e dos resultados a alcançar.

A pesquisa, quando trabalhada pelo aluno com algo que lhe interessa, acaba se tornando fácil, pois o professor, quando estimula a investigação sobre um tal tema, contribui para despertar nele o gosto pela pesquisa, o diálogo, os questionamentos e a observação, favorecendo a sua competência e suas relações interpessoais. Fazer pesquisa não é algo difícil, como diz, Marcos Bagno (1998), pode estar presente em diversos momentos do cotidiano, nas atividades mais corriqueiras do dia a dia de todos os indivíduos.

Portanto, a pesquisa é algo sério, seu objetivo é trazer uma nova contribuição ao saber, ela não pode ser tratada com menosprezo ou pouco caso na escola. Para que os alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura, seja ela do tipo que for, científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual, etc., é fundamental e indispensável que aprendam a pesquisar. Eles somente aprenderão a pesquisar se os professores puderem ensinar (BAGNO, 1998, p. 21).

Pesquisar exige seriedade. O sistema educacional, nele incluso o professor, deve tratar este trabalho de forma correta, para que no futuro o aluno saiba a sua importância, o que com certeza lhe renderá bons frutos, pois por meio da pesquisa os alunos desenvolvem suas habilidades investigativas e conhecimentos significativos úteis para a vida e que lhe servirão de base para os estudos futuros.

A pesquisa busca o conhecimento, para poder agir na base do saber pensar [...] A pesquisa se alimenta de dúvidas, de hipóteses [...] A pesquisa pretende, através do conhecimento inovador, manter a inovação como processo permanente (MARTINS, 2005, p. 87).

Ainda sob essa perspectiva, Martins (2005, p. 93) ressalva:

O professor não pode esquecer de que qualquer pesquisa escolar, por mais simples que seja, ao ser adotada como proposta pedagógica, deve obedecer a certos princípios elementares da iniciação científica, portanto tem de ser orientada e complementada por ele [...] Trabalhar a pesquisa na escola, além de ser renovação e inovação dos métodos tradicionais conduz o aluno a estudar e a ver as coisas de forma metódica, inteligente e prazerosa.

Pelo que se percebe, a partir dos questionários respondidos, há um interesse dos alunos, quando lhes são propostas novas formas de aprendizagem. Em todos os questionários analisados, constata-se que os alunos ficam motivados e se engajam na elaboração de projetos. Será citado abaixo vários projetos realizados por alunos dos professores pesquisados.

Lixão de Catalão: projeto trabalhado com turmas de 7º e 8º séries do turno matutino. Os alunos montaram um vídeo com o objetivo de mostrar a realidade de famílias que sobrevivem através do que conseguem retirar do lixão. O filme foi apresentado em várias outras escolas da cidade.

Respeito às minorias: projeto trabalhado com as turmas da 7º séries do período matutino. Os alunos pesquisaram sobre pessoas com deficiências, suas dificuldades, lutas, desrespeitos que sofrem, etc.

Meio Ambiente, harmonia entre o homem e a natureza: foram feitas excursões a empresas da cidade de Catalão como Cooperbrás, Ultrafértil e Ibama, e, após as visitas, foram desenvolvidos maquetes, cartazes, desenhos e produções de textos.

O povoamento do Estado de Goiás: o trabalho teve visita de campo, apresentação teatral e produção de material escrito e visual. Os alunos foram levados a visitar o Vilarejo de Pedra Branca para ver o marco inicial do povoamento do Estado de Goiás.

História e Meio Ambiente: este projeto de pesquisa atendeu a proposta de lançar mão da possibilidade de se trabalhar com outras metodologias em História.

Brasil, mostra sua cara: este projeto obteve grande êxito, foi desenvolvido através de uma Webquest e elaborado a partir de questões levantadas pelos alunos na montagem do quadro cognitivo.

Cultura afro-brasileira – O negro pelo negro: não foram oferecidas maiores informações sobre o projeto.

Cidadania: ao trabalhar “Revolução Industrial” com as turmas do 2º ano (Ensino Médio), uma fábrica de peças íntimas foi visitada, para observar a relação da mão de obra com a matéria-prima. Houve palestras com membros do sindicato e foi feita uma análise do filme “Tempos Modernos”.

A proposta, com os questionários distribuídos, era sondar as concepções de pesquisa de todos os professores de História das escolas estaduais de ensino fundamental e médio de Catalão, porém a questão da sobrecarga de trabalho dos professores é um problema tão sério que a “falta de tempo” foi apresentada por 7 professoras(es) como argumento para não participarem da pesquisa. Mesmo os que se dispuseram a participar dela demoraram muito a entregar os questionários: depois de um mês, apenas 9 tinham conseguido responder, os outros pediram mais tempo. Foram várias voltas e só, quase no fim do mês de novembro, conseguimos o total de 19 questionários que serviram de base para a análise.

Mesmo sabendo dos limites do instrumento de pesquisa, pode-se notar que os professores de História que atuam/atuavam na rede pública, têm procurado incorporar a prática da pesquisa. Muitas dificuldades são apontadas pelos professores neste processo, tais como a falta de tempo, de materiais e de interesse dos alunos para desenvolverem a pesquisa de modo satisfatório. Dados os limites colocados pelo questionário, enquanto instrumento de coleta de dados, mesmo tendo acesso a respostas de cerca de 73% dos professores que atuavam nas escolas públicas estaduais da cidade de Catalão, falta-nos elementos que nos possibilitem auferir a qualidade das pesquisas realizadas, porque poucos professores descreveram de modo detalhado algum de seus projetos.

Todos os professores acreditam que é possível desenvolver trabalho de pesquisa nos níveis fundamental e médio, porém somente na metade dos questionários respondidos dizem desenvolverem regularmente este trabalho na sala de aula. Se considerando que o total de questionários obtidos representa pouco mais de 70% do total de professores, é possível dizer que apenas cerca de 35% a 40% dos que atuavam em 2006 já tinham desenvolvido algum projeto de pesquisa com seus alunos. Optou-se por olhar para estes números de maneira positiva, valorizando o trabalho daqueles que, apesar dos problemas, procuram investir gradativamente em uma nova forma de ensinar História.

Ao contrário do que dizem Marcos Bagno (1998) e Selva Guimarães Fonseca (2003), com obras publicadas em 1998 e 2003, respectivamente, que fizeram reflexões bastante pessimistas com relação à qualidade das pesquisas realizadas no ensino fundamental e médio, considerando os professores despreparados e muitas vezes desprovidos de técnicas para trabalhar com esta nova prática de ensino, os professores da rede estadual de ensino, atuando em 2006 na cidade de Catalão-GO, afirmaram terem instrumental em sua formação para a lida com a pesquisa. Aqueles que não a praticam como princípio educativo atribuem isso a fatores da estrutura educacional e às condições sociais vividas por seus alunos.

Retomar os dados desse levantamento realizado já há algum tempo, para trazê-los a público, tem uma perspectiva de viabilizar uma reflexão sobre este que é considerado um ganho significativo para o ensino de História em todos os níveis, qual seja, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e apontar que a viabilização deste princípio requer, além de qualificação dos professores, uma série de itens ausentes nas condições de trabalho da maioria daqueles que estão atuando. Efetivamente pode-se dizer que a melhoria da qualidade do ensino de História e de todas as demais disciplinas demandam revalorização dos profissionais da educação e criação de condições estruturais de envolvimento de alunos e professores em suas atividades e que os avanços na qualidade da educação e no ensino de História em Catalão-GO têm sido fruto do desejo e esforço dos professores que sonham desempenhar bem o trabalho para o qual se capacitaram na graduação.

É urgente que haja uma política consistente de educação continuada para professores, pois em nenhuma área, e na educação menos ainda, é possível aos profissionais exercerem com qualidade suas funções sem uma atualização permanente de seus saberes. Quando falo em política de qualificação continuada, não estou me referindo às insignificantes “reciclagens”, até porque professores não são “lixo”, mas a especializações, mestrados e doutorados, durante os quais os professores gozem de afastamento, remuneração e todas as condições para estudar.

Lembro-me aqui de minha experiência pessoal de professora recém concursada na rede pública estadual de Minas Gerais e recém-ingressa no programa de pós-graduação da PUC/SP, quando tive que escolher uma das opções, pois ou assumia minha vaga, ou melhor minhas vagas, porque tinha sido aprovada para assumir um cargo no Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio, ou cursava o mestrado, uma vez que o Estado não permitia o afastamento, nem sequer se propunha a conciliar meus horários para viabilizar a qualificação.

Este meu caso não é um caso isolado. Os professores prestam um serviço essencial à sociedade, mas ao contrário do que acontece com todos os prestadores de serviço, que investem na qualificação dos funcionários, o Estado insiste em criar impedimentos. Além de tudo, os irrisórios salários não permitem aos professores arcarem com o ônus de suas qualificações, nem sequer podem comprar alguns livros para tentarem remediar o problema da atualização de seus conhecimentos. Quem aprofundar seu olhar na questão da educação verá que são os professores que têm, com muito esforço, sido os que ainda garantem ao sistema educacional brasileiro a sua qualidade.

Referências dos professores que responderam ao questionário

Professor 1- Professor formado em História no ano de 1998 pela UFG - Campus Avançado de Catalão, com o título em licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização, porém não é informado em qual área, participa regularmente de cursos de extensão, como: Projeto: Viva e Reviva Catalão e FCA ferrovia. Atua há 15 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do nível fundamental.

Professor 2- Professor formado em História no ano de 2000 pela UFG - Campus Avançado de Catalão, com título de bacharelado, possui curso de especialização, porém não é informado em qual área. Atua há 20 anos como professor da rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do nível fundamental.

Professor 3- Professor formado em História no ano de 1995 pela UFG - Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização, porém não é informado em qual área, participa regularmente de cursos de extensão, como: Plano de desenvolvimento curricular do Ensino Médio e Formação do continuada do Ensino Fundamental. Atua há 12 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em 2 escolas, do nível fundamental e médio.

Professor 4- Professor formado em História no ano de 1996 pela UFG - Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização em: Métodos e técnica no ensino de História, Supervisão escolar, Progestão, participa regularmente de cursos de extensão oferecidos pela Subsecretaria de Educação. Atua há 17 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do nível médio e fundamental.

Professor 5- Professor formado em História no ano de 1997 pela UFG - Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização, porém não é informado em qual área, participa regularmente de seminários e encontros e congressos científicos. Atua há 9 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em duas escolas do nível médio e superior.

Professor 6- Professor formado em História no ano de 2001 pela UFG – Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização em História

do Brasil – CAC-UFG. Atua há 7 anos na rede estadual de ensino, no momento trabalha em quatro escolas do nível fundamental, médio e superior

Professor 7- Professor formado em História no ano de 1999 pela UFG – Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização em História do Brasil. Atua há 5 anos na rede estadual de ensino, no momento trabalha em 2 escolas do nível fundamental e médio.

Professor 8- Professor formado em Geografia e em História no ano de 1999 pela UFG – Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização em História do Brasil. Atua há 20 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do nível médio (2º Grau – EJA).

Professor 9- Professor formado em História no ano de 2000 pela UFG – Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização em História do Brasil. Participa regularmente de cursos de extensão como: Qualidade nas relações humanas, Didática de português, Rádio escola. Também participa regularmente de seminários voltados para a educação e de encontros e congressos científicos. Atua há 11 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do nível médio.

Professor 10- Professor formado em História no ano de 1997 pela UFG – Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização em História do Brasil. Participa regularmente de cursos de extensão como: Progestão – novas perspectivas metodológicas – EJA, Currículo programático e temático – Ética. Atua há 8 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola, não é informado os níveis de ensino.

Professor 11- Professor formado em História no ano de 1993 pela UFG – Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização em História das sociedades. Participa regularmente de cursos de extensão promovidos pelo Estado e de seminários realizados pela rede estadual de ensino. Atua há 15 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do nível médio.

Professor 12- Professor formado em História no ano de 1986 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari, com título de licenciatura plena, possui curso de especialização em História Moderna e Contemporânea – Planejamento Educacional. Participa regularmente do curso de extensão: Sociedade e cultura local: as novas demandas do Ensino no século XXI e de seminários e congressos científicos. Atua há 19 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do ensino fundamental e médio.

Professor 13- Professor formado em História no ano de 1995 pela UFG – Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, não possui curso de especialização, participa regularmente de cursos de extensão como: Reforma curricular do Ensino Médio e Formação continuada. Atua há 11 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em 2 escolas do nível fundamental e médio.

Professor 14- Professor formado em História no ano de 1996 pela UFG – Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização, porém não é informado em qual área, participa regularmente de cursos de extensão. Atua há 26 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do nível fundamental e médio.

Professor 15- Professor formado em História no ano de 2005 pela Universidade Estadual de Goiás, com título de licenciatura plena, não possui curso de especialização, participa regularmente de cursos de extensão como: Formação continuada do Ensino fundamental. Atua há 20 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do nível fundamental.

Professor 16- Professor formado em História no ano de 1999 pela UEG – Catalão-GO, com título de licenciatura e bacharelado, possui curso de especialização em Psicopedagogia. Atua há 12

anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do ensino médio.

Professor 17- Professor formado em História no ano de 1999 pela UFG – Campus Avançado de Catalão, com título de Licenciatura e Bacharelado, não possui curso de especialização. Atua há 8 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do nível médio.

Professor 18- Professor formado em História no ano de 2003 pela UFG – Campus Avançado de Catalão, com título de licenciatura e bacharelado, não possui curso de especialização. Atua há 12 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em uma escola do nível médio.

Professor 19- Professor formado em História no ano de 2005 pela UEG, com título de licenciatura plena, não possui curso de especialização. Atua há 15 anos na rede estadual de ensino, no momento em que respondeu ao questionário trabalhava em um escola, não informado o nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola - O que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 1998.
- CABRINI, Conceição. *O ensino de História – revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense. 1987.
- FONSECA, Selva Guimarães. *A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HORN, Balduino; GERMANI, Geyso Dongley. *O ensino de História e seu currículo: Teoria e método*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.
- NIKITIUK, Sônia L. *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, José Santos. *Projetos de pesquisa, estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. Campinas: Armação do Ipê, 2005.
- NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de História*. Campinas: Papirus, 1996.
- SILVA, Marcos A. *História o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- REIS, Carlos Eduardo. *História social e ensino*. Chapecó: Argos, 2001.
- RICCI, Cláudia Spag. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999.

Recebido em: 05 de outubro de 2011.
Aprovado em: 15 de dezembro de 2011.

UNA APROXIMACIÓN A LA RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA¹

AN APPROACH TO THE RELATIONSHIP BETWEEN READING AND LEARNING HISTORY

Beatriz Aisenberg²

Introducción

En las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes “traduzcan” el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos con la intención de allanar dificultades: el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información (AISENBERG, 2000).

Estos usos de los textos responden a un modelo de la enseñanza de la Historia que disocia en dos fases temporales, primero, la incorporación de información y luego la interpretación y la explicación (LAUTIER, 1997); la lectura queda como un nivel preliminar de adquisición de información para acceder en una (supuesta) segunda instancia a procesos más propiamente disciplinares (JACOB, 1991). Es decir, la lectura no es considerada como un trabajo inherente a la construcción del conocimiento histórico; sólo ofrece insumos para ello. Subyace a este modelo una concepción de la lectura coincidente con la caracterizada por Dubois como “conjunto de habilidades”, para la cual “leer es extraer información de un texto” (GIBSON Y LEVIN, 1975 apud DUBOIS, 1989) y en la cual “el lector desempeña un papel meramente receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega de afuera” (DUBOIS, 1989).

En contrapartida, hace ya tiempo las investigaciones psicolingüísticas mostraron que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor. Comprender es relacionar la información proporcionada explícitamente por un texto “con lo que ya tenemos en nuestras cabezas” – con nuestro conocimiento del idioma, de su tema y sobre cómo leer – (SMITH, 1971). Por otro lado, los historiadores consideran que el conocimiento histórico se construye a partir de la lectura (ROMERO, 1996) y conciben a los libros de

¹ Este artículo retoma y profundiza ideas presentadas en la ponencia “Aprender Historia en la lectura”, presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa; Universidad del Comahue, Cipolletti/ 2003. El trabajo se enmarca en los Proyectos Ubacyt F139 y F612 “La lectura ‘en Sociales’ y ‘en Naturales’: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”, dirigidos por B. Aisenberg. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires. El artículo toma como base el trabajo del grupo de investigación conformado por B. Aisenberg, K. Benchimol, A. Carabajal, A. Lapegna, Al. Larramedy y M. Torres. Las entrevistas en las que se sustenta se realizaron en el marco de un trabajo conjunto entre la F.Fyl (UBA) y la Dirección de Curricula de la Dirección General de Planeamiento, Secretaría de educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El telón de fondo de este trabajo está entrelazado con los aportes de Delia Lerner, que fueron enriqueciendo mi mirada sobre la lectura a lo largo de años de muy grato trabajo compartido. Va aquí mi profundo reconocimiento y mi cálido agradecimiento por ello, y también por sus rigurosas observaciones que contribuyeron a mejorar este artículo.

Este artículo, que aquí reproducimos, fue publicado en la Revista Iber nº 43 (2005). Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Editorial Grao. Barcelona. pp. 94-104.

² Doutora em História. Professora do Instituto de Investigações em Ciências da Educação da Universidad de Buenos Aires. E-mail: baisenberg@gmail.com

texto como “la herramienta más importante en la enseñanza de la historia” cuya finalidad es “hacer posible, impulsar y favorecer el aprendizaje de la historia” (RÜSEN, 1997).

Desconocemos investigaciones que especifiquen qué significa que el conocimiento histórico se construye a partir de la lectura. El presente trabajo intenta avanzar en este sentido. Desarrollaremos un análisis de entrevistas de lectura con el propósito de esbozar una caracterización del tipo de trabajo intelectual que despliegan los alumnos al leer un texto escolar de historia, tendente a clarificar las relaciones entre la lectura y las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico.

Para ello privilegiamos un aspecto del proceso de lectura: las relaciones entre los conocimientos previos del lector sobre el tema y la información explícita del texto, tomando como marco referencial los procesos de asimilación y acomodación en la construcción del conocimiento desarrollados por la Epistemología Genética.

Partimos de la intención de brindar fundamentos para elaborar hipótesis sobre las condiciones didácticas necesarias para promover un aprendizaje significativo de la historia a través de la lectura.

Niños leyendo un texto escolar de historia: el trabajo intelectual desplegado al leer

Tomamos como base el análisis parcial de un subconjunto de entrevistas realizadas en el contexto de una investigación didáctica, cuyo diseño articula un proceso de implementaciones y análisis de secuencias de enseñanza con entrevistas de lectura que exploran la comprensión de los alumnos sobre los textos trabajados en las clases. Las entrevistas se realizaron siguiendo los lineamientos del método clínico-crítico de la psicología genética, articulados con una perspectiva didáctica.

El texto empleado en las entrevistas es aparentemente sencillo; se trata de un texto típico de manual escolar, que en dos páginas desarrolla muy sintéticamente el proceso de poblamiento del actual territorio argentino desde las sociedades aborígenes hasta la actualidad (AIQUE, 2000). Luego de una frase introductoria que anticipa su temática, el texto incluye desarrollos sobre: la distribución territorial de diferentes grupos aborígenes antes de la conquista española; los cambios en la población a partir de la conquista y durante la colonia; la inmigración masiva de fines del S. XIX y principios del XX; las migraciones internas y la inmigración de países limítrofes del S. XX y, por último, las migraciones recientes de países asiáticos y latinoamericanos.

Tomamos diez entrevistas (seis individuales y cuatro por parejas) a catorce alumnos (seis de sexto grado y ocho de séptimo; de once y doce años) de tres escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, dos meses después de las clases dedicadas al trabajo con el mismo texto. Los niños participaron en las entrevistas de modo voluntario.

Circunscribiremos el análisis a las interpretaciones de los alumnos del siguiente fragmento del texto:

“El número de indígenas disminuyó a partir de la conquista. Muchos de ellos murieron por enfermedades, por las duras condiciones de trabajo que estaban obligados a realizar y por las luchas de resistencia frente a los españoles. La colonización produjo el ingreso de nuevos pobladores españoles y el mestizaje, es decir, la mezcla de estos españoles con los indígenas. Los españoles también introdujeron esclavos africanos. Los esclavos eran más numerosos allí donde no había indígenas que realizaran los trabajos más pesados. (...)"

Las entrevistas comenzaron con la presentación de su propósito y modalidad; luego pedimos a los niños que leyieran el texto tomándose el tiempo que necesitaran. Durante toda la entrevista los niños tuvieron el texto a la vista y lo releyeron completo o por partes cuando quisieron; en algunos momentos el entrevistador promovió la relectura de algunos fragmentos.

Finalizada la lectura silenciosa, planteamos preguntas abiertas para que los niños comentaran el texto. En algunos casos respondieron con breves relatos sobre lo que (para ellos) decía el texto. Estos relatos ofrecen indicadores del trabajo intelectual desplegado por los niños para otorgar sentido al texto, que reside fundamentalmente en el establecimiento de relaciones entre la información explícita del texto y sus conocimientos previos, así como en la construcción de relaciones entre diferentes informaciones del texto que éste no explicita. La construcción de significado se produce por la asimilación de la información explícita del texto desde el marco de conocimientos anteriores, y parece orientada por el propósito de alcanzar una trama coherente desde el punto de vista del lector. En algunos casos la trama alcanzada se ajusta (se acomoda) al texto; en otros casos, involucra distorsiones u omisiones respecto del texto (producidas por asimilaciones deformantes).

Veamos el segmento de relato sobre la conquista realizado por dos niños (“muy buenos alumnos”³) en sus comentarios iniciales sobre el texto:

Maitén: “*Que a principios del ... se descubrió América. Y los españoles ponían los indios a trabajar, a los aborígenes, para hacer el trabajo pesado, y cuando no habían aborígenes trajeron los esclavos*” Alberto: “*Africanos, los esclavos africanos*”. Maitén.: “*Hace mucho los indios morían por enfermedades o por los trabajos pesados, entonces ahí los sustituían por otros. Y también los españoles trajeron varias enfermedades...*”. Entrevistadora: ¿Cómo es eso de “que sustituían”? Maitén: “*Porque, por los trabajos pesados... (...) Entonces cuando se morían en las minas, los tenían que sustituir porque iba desapareciendo la población aborigen*”. Alberto: “*Y se quedaban sin que trabajen*”.

Esta interpretación integra parte de la información explícita del texto dentro de un marco de conocimientos previos -que incluye informaciones que no están en el texto, como: el descubrimiento, que los españoles trajeron enfermedades, el trabajo en las minas, la denominación “indios”; asimismo, los niños establecen una relación causal ausente en el texto (la necesidad de sustitución de mano de obra) entre dos informaciones explicitadas (la disminución de indígenas y la introducción de esclavos). Es decir, los niños despliegan razonamientos que articulan en una trama coherente algunas informaciones del texto con conocimientos anteriores, mostrando un trabajo intelectual que va mucho más allá de extraer del texto una sumatoria de informaciones. Se trata, además, de un trabajo compatible con la construcción del conocimiento histórico, en tanto el establecimiento de articulaciones entre los hechos es uno de los trabajos más ricos de los historiadores (ROMERO, 1996).

Cuando se pregunta a Maitén y Alberto dónde menciona el texto las razones de la disminución de los indígenas, las localizan rápidamente y construyen una interpretación ajustada. Veamos cómo interpretan “las luchas de resistencia”:

Alberto: “*Por estar peleando. O sea, iban todos a luchar, pero como ellos no estaban tan preparados como los españoles, morían*”. Maitén: “*Para defender sus tierras. (relee espontáneamente y agrega, con tono enfático). Ahí, Por las luchas de resistencia frente a los españoles, ahí es donde da una razón de que morían*”. E.: ¿Cuál es la razón? Alberto: “*Podría ser como para cuidar sus lugares, sus cosas*”. Maitén: “*Para resistir, porque ellos no querían que los agarraran y los encadenaran y los llevaran a la minas a trabajar...*”. Alberto: “*Como que luchaban por su libertad*”.

Esta interpretación supone un despliegue argumental que supera ampliamente la información del texto en tanto da cuenta de una búsqueda de las razones (y de la comprensión) de por qué hubo luchas de resistencia, y de por qué éstas fueron uno de los factores que llevaron a la disminución

³ La muestra no incluyó a los considerados alumnos “brillantes”. Se incluyeron algunos “muy buenos alumnos”, pero sobre todo a alumnos buenos y a aquellos que, sin tener ninguna dificultad específica de aprendizaje y siendo buenos lectores, no tienen un rendimiento notable en Historia. Nos interesaba centrarnos en los alumnos que más ayuda necesitan para aprender Historia.

de la población aborigen. Se trata de un trabajo que en un mismo movimiento pone en juego los conocimientos previos y los enriquece.

Las últimas intervenciones responden al uso de una causalidad de tipo finalista, centrada en la intencionalidad de los agentes (PROST, 1996). Este tipo de esquema causal, predominante en los novatos en su interpretación de la historia (CARRETERO, 1995), forma parte del marco de asimilación que Maitén y Alberto pusieron en juego para interpretar el texto. Es decir, los conocimientos previos no son “retazos” de informaciones históricas específicas, sino fundamentalmente herramientas intelectuales que permiten pensarlas e integrarlas (o, en términos piagetianos, otorgarles sentido por medio de la asimilación).

Más allá del alcance de las explicaciones finalistas en historia, en este acto de lectura se está poniendo en juego una operación básica para la construcción del conocimiento histórico: la búsqueda de explicaciones tomando en consideración la perspectiva de los sujetos de la historia. En este sentido, parece tratarse de una modalidad de lectura inherente (o conducente) a la construcción de conocimiento histórico.

Ahora bien, “... lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado” (GOODMAN, 1982). En nuestros términos, y en relación con nuestro problema, *el grado de acomodación al texto de la trama construida por los niños al leer depende fuertemente del conocimiento histórico desde el cual abordan el texto*.

Maitén y Alberto disponen de conocimiento específico sobre la conquista como para reconstruir los tres factores diferenciados que propone el texto para explicar la disminución de indígenas. Sólo cuatro de los catorce entrevistados cuentan con este tipo de conocimiento y logran una interpretación ajustada de esta idea (es decir, sin distorsiones u omisiones generadas por asimilaciones deformantes).

¿Qué interpretaciones realizan los niños con escaso conocimiento histórico? Seis niños interpretan el fragmento sobre conquista desde un esquema elemental de esclavitud, tal como observamos en el segmento del relato inicial de Antonella:

“(El texto dice) que *los españoles vinieron y conquistaron el territorio argentino. Y bueno, ahí encontraron a los indígenas. Y entonces, los pusieron de esclavos. Y los esclavos murieron por enfermedades o por maltratos*”. Retoma, para explicarle a Paola -con quien comparte la entrevista- que dice no haber entendido la primera parte del texto: “*Claro, que... Argentina... primero se formó por un grupo de indígenas, y después los españoles vinieron y conquistaron esas tierras..., y los hicieron esclavos a los indígenas. Y ellos se murieron a causas de enfermedades y de maltratos de los... dueños, ¿entendés?*”

Antonella realiza una reconstrucción distante del texto. En primer lugar, se refiere al “territorio argentino”, omitiendo “el actual” desde una concepción naturalizada de país - muy frecuente en los niños y según la cual “Argentina existió desde siempre” - carece de sentido la diferenciación señalada en el texto, por lo cual no llega a constituirse como un observable. Por ello (y posiblemente en relación con un insuficiente control en la lectura) Antonella ignora el término, distorsionando el sentido del texto.

En segundo lugar, Antonella considera a los indígenas como esclavos (cosa no dicha en el texto) y posiblemente por ello omite durante la entrevista la información sobre los esclavos africanos (hasta que su compañera la introduce). Incorpora en su esquema de esclavitud información del texto sobre las razones de disminución de los indígenas: se refiere al “maltrato”, lo cual puede constituir una idea previa desde la cual interpreta “las duras condiciones de trabajo” mencionadas en el texto.

Antonella realiza una reconstrucción selectiva y transformadora de la información explícita del texto y logra así una trama consistente. En este sentido el trabajo intelectual puesto en juego es similar al de Maitén y Alberto; las diferencias en la trama alcanzada derivan de las diferencias

de los marcos desde los cuales interpretan el texto. Los alumnos con mayor conocimiento histórico alcanzan interpretaciones más ajustadas.

Cuando pedimos a los niños con menos conocimientos que relean sobre las razones de la disminución de la población aborigen, localizan rápidamente la oración y responden correctamente la pregunta de cuáles son, por restitución literal. (Todos los niños muestran gran habilidad para localizar en un texto la información pertinente para responder una pregunta). Sin embargo, cuando indagamos qué significado otorgan a la información localizada, es decir, cuando indagamos qué están aprendiendo, algunos alumnos afirman que no entienden lo que acaban de decir o bien explicitan interpretaciones distantes de la idea planteada en el texto. Distantes, dado que no recuperan la diferenciación de los tres factores propuestos en el texto: conciben las enfermedades como consecuencia de las condiciones de trabajo y no en calidad de factor en sí, porque carecen del conocimiento específico necesario para otorgarle ese estatus (los virus traídos por los españoles para los cuales los aborígenes carecían de defensas). Igualmente, en su búsqueda de significado, los niños establecen relaciones que les permiten alcanzar una trama coherente, como observamos en estas argumentaciones:

"Porque... como estaban de esclavos, le daban un lugar para dormir... todo refeo, ¡malo!... y así te agarrás muchas enfermedades..."
"...se morían por las enfermedades de tanto trabajar..."

En ocasiones los niños "resuelven" sus lagunas de conocimiento inventando conexiones entre informaciones del texto para lograr una trama que les resulte consistente – que pueden implicar fuertes distancias respecto del conocimiento histórico. Estos "inventos" podrían constituir obstáculos para la toma de conciencia de sus lagunas.

Algunos niños con escaso conocimiento previo sobre la conquista realizan un notable esfuerzo para otorgar sentido a la expresión "luchas de resistencia":

Micaela afirma que es una razón, pero que no la entiende. E.: ¿cómo te das cuenta de que es otra razón? Micaela: "me parece que es otra porque dice.. *"y porrr"*" E.: ¿Cuál es la tercera razón? Micaela.: "*"La resistencia frente a los españoles"*". E.: ¿Qué quiere decir? Micaela.: "*No sé, pero esss..., tal vez... los indígenas..., no sé, tenían algo de ellos ... y... como los españoles, como que les sacaban las cosas que...., no que les sacaban (...) Como queee... los españoles agarraban las cosas... de los indígenas y yyy... como los indígenas no se lo querían dar, entonces se resistían a dárselos, tal vez los mataban los españoles. (...)"*" E.: ¿Qué querían los españoles? Micaela.: "*No sé, a ver, sus tierras..."*"

Antonella: "*Yo creo que es cuando se peleaban entre ellos... (...) Que peleaban con armas... puede ser... Como tipo guerra..."*" E.: ¿Y luchas de resistencia, qué será? Antonella: "*Que ellos se resistían frente a los españoles... (...) Que no, que no abandonaban, que se quedaban todavía... (...) que peleaban contra los españoles para que no les quiten territorio, será?"*"

Micaela comienza restituyendo literalmente información sin comprenderla. Su conocimiento sobre la estructura de la oración le permite reconocer que el texto incluye tres factores diferenciados. Las intervenciones de la entrevistadora la ayudan a avanzar en la interpretación y a encontrar un significado posible a lo que inicialmente no entendía.

En ambas niñas observamos como trabajo intelectual un despliegue narrativo-argumentativo que incluye recreaciones, formulación de hipótesis e interrogantes sobre la intencionalidad de los sujetos, que les permite avanzar en la comprensión. Parece tratarse del tipo de trabajo necesario para aprender historia a través de la lectura.

En función de los análisis presentados, podemos sintetizar, a título provvisorio, la siguiente relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia, que se establece en la modalidad de lectura desarrollada en las entrevistas:

Leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer historia es aprender historia.

Sin embargo, la idea de “leer para aprender” no parece suficiente para caracterizar la lectura de textos de historia. De los catorce niños entrevistados hubo tres que en los comentarios iniciales no aludieron a la conquista ni a la colonización. El conjunto de sus entrevistas da cuenta de que no tenían conocimiento sobre este tema. Retomemos, como ejemplo, el caso de Paola. De inicio dice no entender la primera parte del texto (que es la referida a conquista y colonización). En el curso de la entrevista, retoma el esquema de esclavitud propuesto por Antonella preguntando “¿los españoles eran los esclavos o era al revés?”; interpreta la definición del texto sobre mestizaje como que “indios y españoles vivían mezclados en el mismo territorio”⁴. Poco a poco, en función de la interacción con la entrevistadora, Antonella y el texto, va avanzando en sus interpretaciones.

Los tres niños mencionados interpretan sin dificultades otras partes del texto, para las cuales disponen de marcos asimiladores: sus problemas para dar significado al texto no derivan de carencias en una “habilidad general” de lectura; son problemas originados por la falta de conocimiento histórico que funcione como herramienta de asimilación. Esto pone de manifiesto la necesidad de contar con un mínimo de conocimientos para poder leer historia. Si bien “leemos para saber”, es preciso “saber para leer”.

Tareas pendientes - Hacia la enseñanza de la historia a través de la lectura

Creemos haber ofrecido algunas pistas sobre una modalidad de lectura propicia para el aprendizaje de la historia. Sin embargo, no es posible traspoliar sin más los análisis de la lectura en entrevistas a la lectura en el aula; se trata de dos contextos diferentes que constituyen la propia modalidad de lectura. En este sentido, una tarea pendiente es la de indagar si es posible, y bajo qué condiciones, promover en el aula una modalidad de lectura compatible con la construcción del conocimiento histórico.

El análisis realizado cuestiona una idea vigente según la cual formar lectores autónomos es sinónimo de dejar a los alumnos leer en soledad. Por el contrario, para iniciar a los alumnos en una formación progresiva como lectores autónomos en historia es preciso un intenso acompañamiento de los docentes. La autonomía en la lectura es una construcción que requiere de condiciones didácticas específicas que la promuevan (LERNER, 2002). Por ello nos planteamos como tarea el diseño y el estudio del funcionamiento de situaciones de lectura para el aprendizaje de la historia que apunten a un equilibrio entre a) el espacio necesario para que los alumnos asuman el desafío de leer, encaren las dificultades y aprendan progresivamente a resolvérlas y b) sólidas intervenciones del docente que ayuden a los alumnos a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y que brinden la información necesaria que no está en el texto y que es indispensable para comprenderlo.

Por último, encontramos gran heterogeneidad en las interpretaciones alcanzadas por los alumnos del mismo texto, analizado previamente en el aula. Parece que los alumnos que más ayuda necesitan para aprender historia muchas veces son los que menos provecho pueden obtener de las explicaciones y diálogos colectivos. Se trata de un grave problema para quienes estamos comprometidos con la democratización de la enseñanza. En esto estamos trabajando.

⁴ Encontramos la misma interpretación en algunos alumnos de las cuatro escuelas en las que trabajamos con este texto. En el curso de las cuatro clases previas a las entrevistas se explicó la noción de mestizaje, que fue comprendida por muchos alumnos.

REFERENCIA

- A.A.VV. El origen de la población del territorio argentino. *Manual de Ciencias Sociales*, Serie Puntos Cardinales, Quinto grado. Buenos Aires: Aique, 2000.
- AISENBERG, Beatriz. Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. Castorina, Antonio y Lenzi, Alicia (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona. Gedisa, 2000.
- CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique, 1995.
- DUBOIS, María Eugenia. *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique, 1989.
- GOODMAN, Kenneth. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México. Siglo XXI, 1982.
- JAKOB, Pierre. Quelques remarques sur la lecture en histoire. *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*. Analyser et gérer les situations d'enseignementapprentissage. Actes du sixième colloque, Paris: INRP, 1991.
- LAUTIER, Nicole. *À la rencontre de l'histoire*. Paris. Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
- LERNER, Delia. La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Lectura y vida. *Revista Latinoamericana de lectura*. Año 23, nº 3 (pp. 6-17), 2002.
- PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*. Paris. Éditions du Seuil, 1996.
- ROMERO, Luis Alberto. *Volver a la historia*. Buenos Aires. Aique, 1996.
- RÜSEN, Jörn. El libro de texto ideal. *Nuevas fronteras de la historia*. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Íber Nº 12 (pp. 79-93) Abril, 1997. Barcelona: Grao, 1997.
- SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura*. México: Trillas, 1983.

Consulta à autora: 02 de agosto de 2011.
Autorização para publicação: 03 de janeiro de 2012.

NOÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS EM SALA DE AULA

CONCEPTS OF TIME AND SPACE AND LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIALOGUES IN THE CLASSROOM

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior¹
Mário Borges Netto²

RESUMO: Este texto tem como objetivo registrar e refletir sobre uma experiência didática com a Literatura Infantil e suas contribuições no desenvolvimento das noções de tempo e espaço das crianças de três a quatro anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada em Uberlândia, MG. Por meio de atividades de contação de história buscou-se apreender e dialogar com as representações de tempo e espaço de crianças de 3 e 4 anos, inseridas no processo de escolarização. Percebe-se que as histórias contadas despertaram o imaginário das crianças e possibilitaram a compreensão de suas noções de tempo e espaços subjetivos bem como os sentidos e os significados. Apresentou sinais de que um projeto interdisciplinar, que envolva a Literatura Infantil e fundamentos da História e da Geografia, pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem das noções de tempo e espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Noções de tempo e espaço. Literatura. Educação infantil.

ABSTRACT: This text aims to record and reflect on a teaching experience with the Children's Literature and its contributions to the development of notions of time and space for children about three to four years old of a Municipal School of Early Childhood Education located at Uberlândia, MG. Through storytelling activities sought to learn and interact with representations of time and space for these children, embedded in the schooling process. It is noticed that the stories sparked the imagination of children and provided an understanding of their notions of time and space as well as the subjective senses and meanings. Showed signs of an interdisciplinary project, involving the Children's Literature and fundamentals of history and geography, can contribute to the process of teaching and learning of the concepts of time and space.

KEYWORDS: Time and space. Literature. Childhood education.

Introdução

Para a escrita deste texto tentamos unir o próximo ao distante. A proposta se constituiu a partir das diferentes formações e experiências no tempo e no espaço dos professores/pesquisadores. Um historiador e outro pedagogo; o primeiro atua por mais de 13 anos como professor de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e tem como objeto de pesquisa o ensino de História; o outro, egresso do curso de Pedagogia iniciando sua vida profissional na Educação Infantil, investiga temas ligados a movimentos sociais, sociedade e educação. Em comum, a experiência nas escolas, o interesse pelo ensino, pela pesquisa e a luta por uma educação pública mais humana e democrática.

¹ Doutor em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

² Mestrando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: mariobnetto@yahoo.com.br

Com esse encontro podemos dizer: não somos mais os mesmos. Ao longo dos em(de)bates, dos diálogos e trocas algumas questões tornaram-se recorrentes: é possível ensinar conceitos/fundamentos dos conhecimentos históricos e geográficos para crianças da Educação Infantil? O que ensinar? Como ensinar? Como elas aprendem? Quais as noções de tempo e de espaço das crianças da Educação Infantil, de zero a cinco anos? Neste texto, temos como objetivo registrar e refletir sobre uma experiência didática com a Literatura Infantil e suas contribuições no desenvolvimento das noções de tempo e espaço das crianças de três a quatro anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada em Uberlândia, MG.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos algumas reflexões sobre a infância e a Educação Infantil destacando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar nessa etapa da educação escolar; na segunda, apresentamos uma breve análise sobre as noções de tempo e espaço, como fundamentos do processo de ensinar e aprender História e Geografia; na terceira, registramos a atividade didática desenvolvida; na quarta parte, analisamos os diálogos com as crianças ao longo do projeto pedagógico.

1. Infância, Educação Infantil, História e Geografia: articulações possíveis

Ao problematizar a construção das noções de tempo e espaço na Educação Infantil, fundamentados na literatura da área de ensino de História e Geografia, questionando “o que ensinar”, “como ensinar”, “qual a noção de espaço e tempo das crianças”, “como elas percebem o passado”, nos sustentamos sobre dois pressupostos: 1) a criança é um ser social que pensa e interfere na sua realidade, logo aprende no contexto das relações sociais; 2) a Educação Infantil é uma modalidade/etapa de ensino cujas instituições educacionais, para além do “cuidar”, devem primar também pelo “educar”.

Mesmo que nossos pressupostos pareçam um tanto óbvios, consideramos necessário tecer aqui algumas reflexões acerca da infância e da Educação Infantil. Araújo (2007) destaca que os debates sobre a infância e suas diferentes concepções começaram a ser desenhadas a partir do advento do que se convencionou chamar de Modernidade. Diferentes pensadores, cada qual com sua filiação teórico-filosófica, pensaram a infância e sua educação, tendo em vista o futuro do processo de desenvolvimento da sociedade moderna. Para o autor:

[...] a Modernidade é uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, os quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história. A Modernidade seria então um ideal que situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo tão somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o (ARAÚJO, 2007, p.182).

Esse projeto de sociedade, denominado de Modernidade, focaliza as características do homem como sujeito sócio-histórico, atribuindo a ele, e somente a ele, a função de pensar o destino de sua história e concretizar suas aspirações. Na Modernidade há um apelo a ruptura com as visões de mundo míticas medievais, as quais acreditavam que as divindades pensavam e traçavam o destino da humanidade e cabia ao homem conhecer esse destino e materializá-lo. Nas palavras de Araújo (2007, p.190-191) “a concepção medieval situava a fé como esclarecedora da razão humana, afirmava o homem como ser que realiza um projeto divino”.

O debate de ideias, de projetos de sociedade e de visões de mundo impulsionado pela correlação de forças de seu tempo que marcou a transição da Idade Média para Modernidade, ao mesmo tempo em que elevou o ser humano à condição de “senhor” de seu próprio destino,

o encarregou de responsabilidades com relação ao sucesso ou fracasso de suas escolhas. A partir dessas mudanças o homem passou a estar fadado a refletir sobre a realidade em que vive e projetar o seu futuro, tendo sempre em vista o futuro da humanidade.

Desse movimento histórico decorre a centralidade da criança, da infância e de sua educação no período da Modernidade. Cibia, então, investir na infância e na sua educação em vista da possibilidade de construção do futuro da humanidade, o que significaria pensar em um projeto de formação humana do presente para o futuro.

A construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças. Nessa separação, a criação de creches e da escola pública [...] teve um papel determinante, configurando-se, uma e outras, como as primeiras instituições da modernidade directamente orientadas para um grupo geracional (até então, as escolas conventuais e os colégios religiosos eram indistintamente frequentados por crianças e adultos) (SARMENTO, 2005, p. 367).

É nesse sentido que Modernidade, criança e infância se relacionam, de forma que a infância se viabiliza pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção. A ênfase da Modernidade se volta para a descoberta das diversas possibilidades do ser humano, estas são inerentes à criança e à infância, pois constituem o caminho onde passa necessariamente tal construção.

Frente a isso, podemos perceber que são recentes os “olhares” para a infância em suas especificidades e a atenção à sua educação, que é marcada no tempo histórico no início da Modernidade e se estende aos dias de hoje. Torna-se necessário, portanto, problematizar as diferentes concepções de infâncias e os projetos de formação humana vinculados a elas, pois não se decreta o fim de ideias e de teorias por postulados e os debates sobre a infância e sua educação ainda se encontram pulsantes na nossa sociedade. Por isso, a necessidade de apontar a concepção de infância que norteará esse texto e discutir a Educação Infantil que se destina às crianças de hoje e a inserção das temáticas da História e Geografia nesse nível de ensino.

Compartilhamos com autores como Kramer (1995), Quinteiro (2005), Sarmento (2005), Cerisara (1999), a concepção da criança como ser capaz de pensar e decidir sobre as “coisas do mundo” e de participar do seu próprio processo formativo, reconhecendo-a como sujeito histórico, que se apropria e produz cultura. Recorrendo à Walter Benjamin (1984), acrescentamos que a criança é um sujeito humano de pouca idade em processo de formação. Nesse sentido, a criança, como sujeito social de pleno direito que se educa nas relações que estabelece com os outros sujeitos (da mesma geração ou não) e com os objetos, merece um processo de formação humana, de uma instrução, específica para sua faixa etária (QUINTEIRO, 2005; SARMENTO, 2005).

Assentada nessa concepção de infância, desenha-se nos dias de hoje uma proposta de Educação Infantil que tem por objetivo desenvolver a formação das crianças em seus múltiplos aspectos – cognitivo, afetivo, psicológico, físico, cultural e social. Como resposta aos esforços dos intelectuais e às exigências dos movimentos sociais e da sociedade civil, o Estado brasileiro a partir da Constituição de 1988 assumiu a Educação Infantil como dever do Estado. Evidenciava as duas dimensões da educação da infância, o “cuidar” e o “educar” de maneira indissociada e complementar.

Nas últimas décadas, foi possível constatar, na educação brasileira, duas formas diferentes de realizar o atendimento às crianças de zero a seis anos (CERISARA, 1999): o trabalho realizado pelas creches, caracterizado pelo caráter assistencialista e pela sobreposição do cuidar ao educar; e a outra realizada pelas pré-escolas, onde era priorizado o “educativo”, que assumia um caráter propedêutico frente ao Ensino Fundamental. De acordo com Cerisara (1999, p. 12),

Nesta “falsa divisão” ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais eram dadas um caráter não-educativo, uma vez que

traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental.

Vale ressaltar que mesmo tratando do passado recente, essa diferenciação ainda está presente em muitas instituições de Educação Infantil, mesmo que superada nos discursos oficiais e nas letras das leis e diretrizes para a área. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), produzido pelo MEC e publicado em 1998, enfatiza a necessidade de superar essa divisão e esse caráter assistencialista assumido pelas instituições de atendimento às crianças. Defende construir e solidificar uma proposta de Educação Infantil que extrapole o “cuidar” e englobe o “educar”, não privilegiando um aspecto em detrimento do outro, mas tratá-los de forma indissociável e complementar.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9. 394/96 (LDB 394/96) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, frutos das políticas públicas do Estado Brasileiro, impactaram o fortalecimento do movimento de construção de propostas que não dissociem o “cuidar” do “educar” e que promovam a formação e o desenvolvimento da criança nas suas múltiplas dimensões. Segundo o texto do RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. [...] Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica (BRASIL, 1998b, p. 23-24).

Nesse contexto, questionamos o ensino e a aprendizagem de saberes históricos e geográficos na Educação Infantil (“o que ensinar”, “como ensinar”, “qual a sua noção de espaço e tempo”) e defendemos a necessidade, bem como possibilidades, de desenvolver noções básicas dessas áreas do conhecimento. A Educação Infantil ao contemplar a esfera do educar, para além do cuidado, assume as atribuições de uma modalidade de ensino, logo de aprendizagem e, como parte da educação escolar básica, deve possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos construídos sócio- historicamente pela humanidade e às culturas de seu tempo. Não contemplar, portanto, noções e conhecimentos relacionados a essas áreas é, em certa medida, descharacterizar o papel educativo dessa importante fase da educação básica.

Nessa perspectiva, pensamos e projetamos práticas pedagógicas que além de não dissociar o “cuidar” do “educar”, promovam o acesso e a aprendizagem de conceitos de saberes inerentes à História e Geografia, mesmo que o RCNEI não os reconheça como eixos a serem trabalhados na Educação Infantil. Como veremos no decorrer do texto, as crianças constroem as noções de espaço e tempo nas mediações em sala de aula, nas relações com o outro e o conhecimento, dentro e fora do âmbito escolar. Acreditamos que a escola de Educação Infantil tem como uma das suas diversas atribuições possibilitar às crianças construir e desenvolver noções importantes tanto para o seu dia a dia, como para a aprendizagem de conceitos básicos das diversas áreas.

2. Tempo e espaço: contribuições para a aprendizagem de saberes históricos e geográficos para crianças

Ao ensinar é importante lembrarmos que o professor não opera no vazio, os estudantes são sujeitos de saberes, dessa forma, possuem, constroem e reconstroem esses saberes. O conhecimento não é estático, pelo contrário, está em processo de constante transformação. Cabe ao professor ouvir os alunos, capturar seus saberes e suas experiências. Um dos desafios dos professores da Educação Infantil ao propor reflexões sobre as noções de tempo e espaço é conhecer as representações das crianças acerca de determinadas experiências históricas e geográficas e, assim, reconstruí-las, levando em conta a historicidade, o diálogo entre diversos saberes, fontes, problemas e metodologias.

Comungamos com Bittencourt (2005) e Lastória (2009) ao afirmarem, respectivamente, que as disciplinas de História e de Geografia possuem conteúdos escolares específicos, objetos e papéis singulares na formação dos estudantes. Logo, devem estar articulados, desde o início da escolarização, com os fundamentos teóricos das disciplinas e também com as representações sociais dos alunos para evitar conotações meramente morais, ideológicas e de sedimentação de dogmas. Nesse sentido, a temática “noções de tempo e espaço na Educação Infantil” é complexa, relevante e são múltiplas as perspectivas de análise.

De acordo com Bittencourt (2005), houve um tempo em que prevaleceu a ideia (inspirada nos estudos de Piaget) de que para apreender determinados conceitos históricos, entre eles a noção de tempo, as crianças deveriam alcançar determinado estágio de desenvolvimento. Isso, de certo modo, contribuiu para impedir o ensino de História para crianças e jovens de determinadas faixas etária. Concluía-se que o insucesso do ensino de História relacionava-se à incapacidade dos alunos em dominar conceitos e conteúdos em razão da defasagem dos estágios evolutivos, falta de maturidade intelectual e de certas capacidades para o pensamento abstrato.

Dessa forma, a noção de tempo, um dos pilares do conhecimento histórico, seria pura abstração e, portanto, impossível de ser compreendida por uma pessoa de faixa etária correspondente ao pensamento operatório concreto. Assim, muitos educadores, por esse princípio, organizaram os currículos em círculos concêntricos, partindo da experiência concreta dos alunos e tornando o conhecimento social em algo atemporal ou apenas contemporâneo. De acordo com Circe Bittencourt (2005), para combater essa visão de uma história sem domínio conceituais ou esquemas que mobilizam as diferentes formas de pensar e que constituem o pensamento histórico, vários especialistas têm divisado novas possibilidades para o ensino da disciplina.

Segundo Siman (2005), pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre presente, passado e futuro. Além disso, relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança, identificar a simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico e relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. De acordo com a autora, essa forma de pensar deve ser introduzida o mais cedo possível. O desenvolvimento do pensamento histórico não é inato e as crianças podem, por meios diversos, iniciarem-se em modos de pensar a história pouco abertos a sua complexidade. Siman (2005) afirma:

Postulamos, portanto, que é apenas na medida em que oferecemos às crianças oportunidade de tomarem consciência da historicidade de sua própria vida e de relacioná-las à historicidade de sua coletividade que se estará propiciando o desenvolvimento de estruturas mentais e atitudes que acolherão a complexidade da temporalidade histórica (SIMAN, 2005, p. 119).

Numa perspectiva semelhante, Cooper (2006) afirma que se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los desde o começo da educação escolar. É importante envolver os alunos numa aprendizagemativa e em um

pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. De acordo com a autora,

Ainda existem muitas razões pelas quais a Educação Infantil, desde os anos iniciais, deva incluir uma dimensão do passado. Uma pesquisa realizada em cinco países europeus sobre o que crianças de 6 a 10 anos conheciam sobre o passado antes da educação formal dos 11 anos, apontou que todas elas tinham uma considerável quantidade de conhecimentos fragmentados, que aumentava com a idade. Entretanto o conhecimento não era mediado pela escola, as crianças possuíam uma compreensão incompleta e, em alguns casos, eram preconceituosas (COOPER, 2006, p. 173).

No que se refere ao estudo do espaço, influenciados pela perspectiva de uma Geografia tradicional, que caracterizou o ensino até meados dos anos de 1970, ao estudá-lo priorizava-se a relação homem-natureza, desconsiderando as relações sociais. O currículo era organizado de forma concêntrica, ou seja, o primeiro espaço a ser estudado era a casa, depois a escola, o bairro, a cidade e assim sucessivamente, do mais próximo para o mais distante.

Os PCNs do ensino de Geografia (1997) defendem que a paisagem local, o espaço vivido pelos alunos seja o objeto de estudo ao longo da educação básica. Entretanto, não se deve ensinar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um exercício que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente. Assim, defendemos que as noções de espaço, assim como as noções de tempo, sejam ensinadas e aprendidas desde a Educação Infantil.

De acordo com a Pedagogia Freinet (1984), ao se pretender que o saber histórico e geográfico se efetive a serviço do indivíduo, da afirmação de sua personalidade e de sua atuação no mundo, é importante reconciliar ação e conhecimento num mesmo processo global. Entende que a História e a Geografia devem ser ação e experimentação a partir das experiências de cada um. O contato vivo e espontâneo com o tempo e espaço se faz em quatro níveis: a classe, o meio social, o passado e os espaços mais distantes. Mas esses níveis não se fazem cronologicamente na escolaridade das crianças e jovens, mas por meio de um movimento de “vai e vem permanente” entre a situação em que a vivem e as pesquisas que empreendem.

Entendemos que antes e ao mesmo tempo da entrada e da permanência na escola, as crianças constroem as noções de tempo e espaço. Charlot (2000) nos mostra que os alunos são sujeitos de saberes e mesmo as crianças são portadoras de experiências, sendo assim, é importante considerar tais experiências a fim de torná-las objeto de problematização e de reconstrução. Consideramos fundamental que as crianças compreendam as noções de tempo e espaço desde a Educação Infantil. Isso requer dos educadores pensar em possibilidades de ensino e aprendizagem de tais noções de forma significativa.

De acordo com Pagès e Fernández (2009), o tempo e o espaço podem ser separados, nesse sentido, a interdisciplinaridade mostra-se como um caminho que pode contribuir no ensino e na aprendizagem das noções de tempo e espaço. Comungamos com Fazenda (1991) ao afirmar que um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e entre pessoas e coisas. No projeto interdisciplinar, não se ensina nem se aprende, vive-se, exerce-se. A autora chama a atenção para a importância da postura interdisciplinar de cada pessoa, para a importância de viver e exercer no cotidiano uma prática interdisciplinar.

Para Fazenda (1991) o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A interdisciplinaridade pressupõe a integração entre os conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõem a trabalhar conjuntamente determinados temas. Não é uma simples

fusão ou justaposição, mas uma “interpenetração” de conceitos, dados e metodologias. Foi nessa perspectiva que desenvolvemos o projeto que apresentamos a seguir.

3. O cenário investigado e o projeto pedagógico

O projeto foi realizado ao longo do segundo semestre de 2010, com uma turma de crianças entre três e quatro anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia, MG, Brasil. Consistiu em observar e desenvolver com as crianças as noções de tempo e espaço utilizando a Literatura Infantil.

De acordo com Novaes (1982), a Literatura Infantil cumpre sua tarefa de alegrar, divertir e emocionar o espírito dos pequenos leitores. Leva-os, de maneira lúdica, a perceberem e a interrogarem a si mesmo e ao mundo que os rodeia. No mesmo sentido, para Abramovich (1989), as histórias são importantes para a formação das crianças. Ouvir história é o início da aprendizagem para ser um leitor, é ter um caminho infinito de descoberta e de compreensão do mundo. A autora afirma que ler história suscita o imaginário, desperta a curiosidade, gera ideias para a solução de questões, desencadeia emoções importantes e cria possibilidade de se descobrir outros tempos e lugares.

Por meio de atividades de contação de história buscamos apreender e dialogar com as representações de tempo e espaço de crianças de três e quatro anos, inseridas no processo de escolarização. Optamos pelas seguintes obras literárias: *Tico vai à cidade*, escrita por Therezinha Casasanta, publicada pela Bakana editora, Belo Horizonte, 1994, ilustrada por Liliane Romanelli; *Caçadas de Pedrinho*³, escrita por Monteiro Lobato, editora brasiliense, 1979, ilustrada por Lincoln Barbosa Costa e Manoel Victor Filho; *Cinderela*, da Coleção Caracol, edições todo livro.

O universo da Literatura Infantil é muito amplo e rico em nosso país. Existem inúmeras obras de autores brasileiros e estrangeiros disponíveis aos leitores. Depois de uma pesquisa nas várias obras literárias da biblioteca da escola escolhemos as três supracitadas, pois possibilitam explorar as dimensões dos conceitos de tempo e espaço. Em particular a obra *Tico vai à cidade* por ambientar ora no meio rural, ora no meio urbano; *Caçadas de Pedrinho* por trazer elementos rurais e permitir polemizar sobre a questão ambiental; *Cinderela*, por ser um clássico que remonta aos costumes da vida palaciana e nos remete a outro tempo, em tese potencializa as possibilidades de trabalhar na Educação Infantil com a noção de tempo, a partir das diferenciações culturais e tecnológicas dos diferentes contextos.

Valemos-nos dos ensinamentos de Abramovich (1989) sobre como contar histórias. Para a autora contar histórias é uma arte: “Ela é o uso simples e harmônico da voz” (ABRAMOVICH, p. 18). Adverte que o livro, antes de ser lido para as crianças, precisa ser lido pelo narrador. Este tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração. Tem que conduzir a situação como se fosse um virtuose que sabe seu texto, que o tem memorizado, que pode permitir-se o luxo de fazer variações sobre o tema. Alerta que é bom evitar as descrições imensas e cheias de detalhes, é importante saber usar as modalidades e possibilidades da voz e mostrar à criança que o que ela ouviu está impresso no livro, dessa forma ela poderá voltar a ele tantas vezes quanto queira.

Apoiadoss nesses ensinamentos iniciamos o projeto da contação de histórias. Estabelecemos um diálogo com as crianças, procurando identificar as noções de tempo e espaço que elas já construíram ao longo dos anos. Antes de contarmos as histórias, apresentávamos as imagens e buscávamos ouvir o que elas representavam para as crianças. Ao longo da história que estava sendo

³ Livro escrito por Monteiro Lobato em 1933. Em outubro de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um parecer sugerindo a exclusão do livro das escolas públicas sob alegação de que a obra trazia conteúdos discriminatórios. Inúmeros leitores manifestaram indignação frente ao parecer. Nossa opção pela leitura da obra em nosso projeto foi por que esta possibilita reflexões sobre diferentes espaços e sobre a questão ambiental.

contada foram várias as intervenções das crianças. Estabelecemos um diálogo com os alunos. Era um questionamento flexível, feito às crianças sob forma de conversa livre.

Tínhamos um roteiro pré-estabelecido, pois interessava-nos compreender a noção que a criança possuía de outros espaços e outros tempos não vividos, que ultrapassa a memória individual, se existem nas crianças quaisquer representações espontâneas relativas à história das sociedades. Sempre que a leitura possibilitava incentivávamos as crianças a pensarem em outros tempos e outros espaços, com questões como: o que existe no campo? E na cidade? Como era o meio rural há muito tempo atrás, quando seu pai era criança? Como eram os brinquedos quando sua mãe era criança? E quando sua vovó era criança? Quais as coisas que temos hoje que eram desconhecidas em outras épocas e em outros lugares? As pessoas possuíam relógios, celulares, livros, televisão? Existiam escolas, trens, ônibus, aviões?

Nosso intuito era descobrir como as crianças imaginavam outros tempos e outros lugares que elas não viveram e qual a relação com o presente que elas conhecem. Gravamos em áudio o momento da contação de histórias e fizemos notas de campo. Em seguida apresentamos nossas percepções e leituras do processo desenvolvido com as crianças. Transcrevemos e registramos alguns trechos que consideramos significativos para a reflexão pedagógica sobre como desenvolver noções de tempo e espaço por meio de histórias ficcionais.

3. Diálogos com crianças: reflexões sobre tempo e espaço

Os diálogos em sala de aula, por meio de histórias infantis, permitiram-nos captar os modos como crianças de três e quatro anos representam noções de tempo e espaço. Nessas conversas percebemos supostas contradições, porém não nos escandalizamos, buscamos inseri-las no imaginário infantil. Ao narrar *Caçadas de Pedrinho*:

[...] Perguntamos: “o que tem no sítio?” Um aluno respondeu cavalo, outro disse vaca, outro mencionou o porco e um outro carneiro. (entendemos camelo e questionamos: “no sítio tem camelo?”) Os alunos responderam que não. Continuamos: “e onde tem camelo?” Uma aluna disse: “no deserto”. Perguntamos: “e o sítio fica no deserto?” As crianças responderam que não. Insistimos: “e onde fica o deserto?” Uma das crianças respondeu: “na areia”, outra criança disse: “o deserto é sem água, não tem nadinha de água”. Retomando o assunto do sítio uma aluna disse: “uma vez eu fui a um sítio com meu avô, com minha mãe e com o namorado da minha mãe, e eu vi um cavalinho pequeninho”. Perguntamos se na cidade tem carneiro, todas as crianças disseram não. Perguntamos: “por que não?” Um aluno respondeu: “porque Jesus quis assim”. Outra retrucou: “na fazenda tem muitos lugares para os bichos ficarem, os cavalos, as vaca, galinhas e na cidade tem cachorro e gato, cada lugar é apropriado para um bicho”. Outra criança disse: “perto da casa do meu avô tem 3 cavalos e ele mora na cidade”. (Nota de campo realizada no dia 25 ago. 2010).

Foram caracterizados pelas crianças diferentes espaços, como o campo a cidade e o deserto. Um dos alunos, que sentiu incomodado com os questionamentos e era o mais ansioso para ouvir o restante da história, procurou encerrar o assunto dizendo que cada bicho tinha o seu lugar porque Jesus quis assim. Outra criança, dentro da sua lógica disse que cada bicho tem o seu lugar e o campo, como é um espaço aberto, de acordo com o seu raciocínio, é o espaço próprio para os animais maiores. A cidade é local de animais menores como gatos e cachorros. Um terceiro aluno traz uma nova informação, que perto da casa do seu avô, que é na cidade, tem cavalos, claramente relatando uma característica das “cidades rurais” do interior do Brasil onde há serviços de carroceiros, bairros “rurbanos” onde há presença de animais no trânsito, nos terrenos baldios e nos quintais.

Quanto aos brinquedos, uma criança comentou que na “roça” só existem brinquedos feitos de sabugo de milho. Houve diferentes opiniões sobre a televisão, alguns alunos afirmaram que no

campo não tem este aparelho, porque não falta antena, outros disseram que tem televisão. Um dos alunos afirmou que na fazenda do seu avô tem o aparelho.

A história *Tico vai à cidade* trouxe novos elementos que possibilitaram o registro de diferentes caracterizações sobre os espaços urbano e rural. Além disso, a história trouxe novo vocabulário:

[...] Começamos afirmando que o Tico era um ratinho que vivia no campo e perguntamos “o que é o campo?” Uma das crianças disse que é um local cheio de grama, outros falaram que é um lugar que tem bichos. Ao longo da história narrou-se algumas características da cidade (prédios, carros), muitas pessoas. [...] “Tico ao correr caiu no bueiro”. Perguntamos o que era um bueiro, responderam: “é o esgoto, lugar fedido, lugar que cheira coco, xixi; lugar que tem rato”. Continuamos narrando as aventuras de Tico e questionamos: “a vida do Tico estava melhor na cidade ou no campo?” As crianças responderam: “no campo com o pai e com a mãe dele e com os irmãos”. [...] Na continuação da história narramos o momento do encontro entre os dois primos, que se abraçavam, as crianças ficaram curiosas em saber quem era o Tico e quem era o Furinho. Mostramos a imagem e dissemos que o Tico era o que estava de macacão e o Furinho de camiseta. Uma das alunas disse: “quem tinha que estar com roupa fresquinha era o Tico, porque ele vivia no campo e aproveitaria melhor o ventinho.” “Os ratinhos foram almoçar, mas a cozinheira chegou e expulsou os ratinhos e guardou os restos da comida na geladeira. Furinho disse para Tico: Vamos para a despensa”. Questionamos o que era uma despensa, nenhuma das crianças sabia. Perguntamos onde a mamãe guardava arroz, feijão, queijos, bolachas. Uma das crianças disse: “minha mãe guarda no armário, mas queijo é na geladeira, porque meu avô sempre traz queijo fresco de São Paulo, e assim ela tem que guardar na geladeira”. Na continuação da história contou-se para as crianças que Tico foi passear na cidade. Mostramos a imagem e perguntamos: onde ele foi? As crianças responderam: “Na loja de sapato!”. Inquirimos se tinha loja de sapato no campo, os alunos responderam que não. “Por quê?” Uma aluna respondeu: “porque lá tem é lago, espaço para as pessoas correrem”. Ao longo da história, Tico vai para a escola, mostramos a imagem de Tico na escola e perguntamos se no campo tinha escola, a turma ficou dividida, alguns afirmaram positivamente, outros negaram. Os ratos decidiram construir uma cidade subterrânea para livrarem-se da ameaça dos gatos que viviam na casa. Mostramos a imagem da cidade e questionamos sobre o que tinha na cidade. As crianças responderam: “shopping, loja de comida, loja de roupas, padaria, parquinho, praça e hospital”. Uma das crianças disse que na cidade construída pelos ratos tinha que ter uma delegacia, porque eles poderiam correr perigo. (Nota de campo realizada no dia 26 ago. 2010).

Identificamos uma visão idílica das crianças em relação ao campo, o espaço do verde, dos animais, ventos frescos, ou seja, da natureza, um local ideal para se viver com a família. A cidade como lugar de tumulto, muita gente, carros, prédios, lojas, shoppings, espaço que necessita de segurança, pois as pessoas “correm perigo”. Conversamos sobre o que é um bueiro, as crianças destacaram que é o esgoto, um espaço que cheira mal. Quanto à despensa, nenhum dos alunos sabia o que era e por meio da história puderam conhecer e relacionar com outros espaços de guardar alimentos. A maioria das crianças afirmou que, em suas casas, os alimentos são guardados nos armários, uma delas destacou que o queijo, que seu avô trazia de São Paulo, era guardado na geladeira. Percebemos que as crianças possuem noções básicas de diferenciação de lugares.

Na história de *Cinderela* foi possível identificar como as crianças já possuem noções de diferentes espaços. Algumas imagens foram relacionadas ao meio rural, como é o caso do feno, alimento dado aos animais. As crianças, incentivadas pela história, dialogaram sobre diferentes tipos de moradias, como castelos, casas, prédios e fazendas:

Uma das crianças chamou a atenção para uma imagem perguntando o que era. Dissemos que era palha, algo comum nas fazendas. Uma aluna disse que era feno. Perguntamos qual a utilidade do feno. Uma das alunas disse que é para alimentar as vacas e os bois. Outra aluna disse que na casa do seu avô tem um boi. Nesse instante os alunos dispersaram o assunto, alguns falavam da comida da galinha, outros de animais que vivem na fazenda. [...] Comunicamos que a festa seria no castelo do rei. Perguntamos se ainda tem castelos hoje. Um dos alunos disse que já viu em filmes, outros disseram que tem castelo

perto de sua casa. Disseram que as pessoas hoje moram em casas, na roça, na praia ou em prédios. (Nota de campo realizada no dia 27 ago. 2010).

Em relação às noções de tempo no decorrer da narração da história *Caçadas de Pedrinho*:

Mostramos para as crianças a imagem da Emília e perguntamos se alguém sabia quem era. Todos responderam que era a Emília. Perguntamos o que era a Emília e as crianças responderam que era uma boneca. Perguntamos quem já tinha visto uma boneca de pano. Uma das crianças disse que tinha uma, mas não era daquele jeito. Perguntamos do que são feitas as bonecas atualmente. Uma das crianças disse: "é de plástico e de outros materiais, de pano não existe mais". Perguntamos para ela como eram as bonecas quando sua mãe era criança, ela respondeu: "Eu não sei por que eu não tinha nascido". E quando sua vovó era criança? Ela sorriu e disse: "como vou saber?" Insistimos perguntando como ela achava que era as bonecas e a criança respondeu: "eu acho que eram de pano, porque minha vó já é bem velha". [...] Uma criança disse que tem celular, porque todo mundo tem celular. Questionamos se sempre existiu celular, ela afirmou que não. Insistimos no questionamento: "sua mãe quando era criança, tinha celular?" A aluna respondeu que não. (Nota de campo realizada no dia 25 ago. 2010).

Por um lado, percebemos a dificuldade da criança em falar de um tempo não vivido, ela resumiu: "eu não sei por que eu não tinha nascido". Por outro lado, ela demonstra ter noções de tempo ao apresentar os diferentes materiais utilizados para confecção de bonecas em tempos diferentes. Também identifica que atualmente é comum o uso de telefones celulares e durante a infância de sua mãe não era usual, pois não possuía. Observamos que essa criança domina noções prévias adquiridas por meio das conversas com a mãe.

Nessa mesma história foi possível refletir sobre a questão ambiental na atualidade e no passado e identificamos nas crianças o processo de formação da consciência ambiental, por exemplo, no seguinte momento:

Mostramos a imagem de uma onça que estava morta e sendo carregada pelas crianças do sítio. Perguntamos se poderíamos matar os bichos. Todos responderam que não. Uma das alunas disse: "só pode matar vaca, eu adoro carne de vaca". (Nota de campo realizada no dia 25 ago. 2010).

Na história *Tico vai à cidade*, ao narrarmos sobre como era a vida no campo, uma das alunas retomou a história de vida de sua mãe que contou para a criança como foi sua infância no meio rural. Esse depoimento foi registrado na nota de campo a seguir:

"Lá não tinha nada, minha mãe só tinha boneca de milho, de palha, não tinha xampu, a mãe da minha mãe tinha que por ovo na cabeça da minha mãe. Minha mãe não tinha nada para brincar, brincava só com pedra, não tinha televisão e minha mãe tinha pouquinha roupa, só uma saia e uma blusinha. Minha mãe não comprava mais roupa porque a mãe da minha mãe era pobre. E ela ia para a escola de bicicleta, que era do irmão da minha mãe, só tinha uma bicicleta. Isso foi minha mãe que me contou. Sabia que um dia minha mãe e o irmão dela foram tomar banho no córrego e o irmão da minha mãe falou: corre que é hora da onça beber água. E ele nem tinha relógio, era só para passar medo na minha mãe. E ela correu e na hora que ela foi atravessar a ponte, o vestido dela ficou preso". Perguntamos como são seus brinquedos hoje, a aluna respondeu: "eu tenho um ursinho rosa que se apertar o botãozinho ele dá cambalhota, ele tem uma coleirinha de diamante que quando fica no sol, fica brilhando, na sombra fica azul com roxo. Lá na casa da minha mãe quando ela era pequena, só comia mato e carne de galinha". Perguntamos se ela morasse hoje na fazenda, como seria, ela respondeu: "seria bom porque lá você pode brincar de terra, pode subir na árvore". (Nota de campo realizada no dia 26 ago. 2010).

Pelo relato da criança, percebemos a noção do passado identificado no espaço rural: era um período mais difícil de se viver, a criança afirma que lá - no meio rural onde sua mãe vivia quando

criança - não tinha nada, não tinha xampu, nem televisão, poucas roupas, bonecas de milho e brincava-se com pedras. A visão do meio rural, divulgada por essa criança, difere da visão idílica mencionada anteriormente, porque lá, sua mãe quando criança só comia mato e carne de galinha. Mas, mesmo assim, ela gostaria de morar na fazenda para ter liberdade de subir em árvores e brincar com a terra. Esses diálogos permitem discutir mudanças e permanências nos diferentes espaços como o tempo passado de difíceis condições de vida, modo de viver das pessoas de baixa renda no meio rural brasileiro.

Na história *Cinderela* exploramos algumas questões referentes ao tempo, iniciamos a história com a expressão “era uma vez, há muito tempo atrás”, com isso ficava subentendido que a história ocorreu em outro tempo, no passado. Nos diálogos com as crianças, no decorrer da história, foi possível registrar algumas noções de tempo, não de um tempo cronológico, mas de mudanças e de algumas permanências. Alguns alunos comentaram que hoje não se vai a uma festa de carruagem, mas de carro ou ônibus. As roupas são compradas em lojas ou no shopping. As músicas são diferentes, porém as roupas são um pouco parecidas, apenas não existem coroas brilhantes. Talvez relacionem as roupas com o estilo utilizado por damas de honra.

Apresentamos a fada madrinha, as crianças discorreram sobre sua roupa e os encantamentos que ela fez: a carruagem, as roupas, o cocheiro. Perguntamos se eles já foram em alguma festa, todos disseram que sim. Questionamos como foram até a festa, uns responderam que foram de carro, outros de ônibus. Inquirimos se ainda existem carruagens, os alunos responderam que sim, muitos foram enfáticos dizendo que existem. Alguns disseram que já viram em filmes e outros disseram que já viram em Uberlândia. Na continuação da história destacamos o quanto o príncipe ficou encantado com Cinderela, que dançaram juntos. Destacamos a roupa do príncipe. Alguns alunos disseram que era bonita. “À meia noite Cinderela saiu correndo e perdeu um pé de sapato, o príncipe encontrou e como estava apaixonado, foi buscar a dona do sapato. As irmãs de Cinderela experimentaram, mas não serviu só serviu no pé de Cinderela. Cinderela casou-se com o príncipe e foram felizes para sempre”. Tentamos explorar outras questões relacionadas a tempo e espaço, por exemplo, sobre as músicas se eram as mesmas, os alunos responderam que não. “As roupas são diferentes, pois não usam mais essa coroa brilhante. Quando mamãe vai conseguir roupas precisa comprar, ou nas lojas ou no shopping”. (Nota de campo realizada no dia 27/08/2010).

Observamos que os meios de comunicação, principalmente a televisão, influenciam nas representações das crianças sobre o tempo e o espaço. Assistir a filmes, desenhos, novelas que retratam outros tempos e outros espaços instiga a imaginação. Sobre isso Guimarães (2009) nos lembra que os professores necessitam saber lidar criticamente, indagar, contextualizar e explorar a diversidade de fontes que podem ser utilizadas no contexto do ensino e da aprendizagem como a televisão, a literatura infantil dentre outras. Segundo a autora, o mundo é feito de muitas linguagens e essas servem para expressar ideias, aguçar os sentidos e a sensibilidade.

Algumas considerações

Percebemos que as histórias contadas despertaram o imaginário das crianças e nos possibilitou compreender suas noções de tempo e os espaços subjetivos bem como os sentidos e os significados. Ao se pensar sobre o mundo rural e urbano, se constrói, com o imaginário, o tempo e o espaço desses ambientes. O imaginário não é aqui compreendido como o mundo do devaneio, mas o das representações. Acreditamos que explorar o imaginário das crianças no estudo do espaço e do tempo é facilitar a interlocução e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas têm para elas em diferentes momentos. Tudo isso significa dizer, valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo.

Por meio do projeto, percebemos alguns indícios de que o lugar da cidade onde as crianças vivem - no centro ou bairros periféricos - interfere nas noções de tempo e espaço. Outro fator relevante é a origem da família, aqueles que sempre foram urbanos apresentaram uma visão idílica do meio rural, enquanto os que tiveram a família vinda do meio rural registraram algumas dificuldades. O diálogo com os pais possibilita um avanço na discussão sobre outros tempos e outros espaços.

Os meios de comunicação, cinema, música, rádio e principalmente a televisão bem como as diversas tecnologias afetam e influenciam a maneira como as crianças percebem a realidade e interagem com o mundo. São instrumentos que privilegiam a informação, o aqui, o agora, o efêmero. Falam de todos os temas, sem graduações no tempo e sem nenhum controle avaliativo na aquisição dessas informações. No diálogo com as crianças, observamos a influência dos meios de comunicação no seu cotidiano. Sendo assim, acreditamos que um projeto interdisciplinar, que envolva a Literatura Infantil e fundamentos da História e da Geografia, pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem das noções de tempo e espaço, pois permite o diálogo com as crianças sobre suas representações e dessa forma avançar na construção de novos saberes.

Defendemos a necessidade de proporcionar, cada vez mais, às crianças da Educação Infantil, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos a respeito da realidade que os cerca, não os limitando a bairros, cidades, estados ou países ou ao presente, passado ou futuro.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- ARAÚJO, José Carlos de Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In. _____. CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, E. B. B. *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: Edufu, 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica: MEC/SEF, 1998b.
- CASASANTA, Tereza. *Tico vai à cidade*. 5. ed. Belo Horizonte, 1994.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 59-89.
- CLÁSSICOS DISNEY. *Cinderela*. São Paulo: Editora Abril Jovem, s/d.
- COMISSÃO de História e Geografia do Segundo Grau – ICEM – Pedagogie Freinet, França. Uma outra relação com o tempo e o espaço. Tradução de Circe M. Bittencourt. In: *Histoire Partout, Geografie tout le Temps*. Paries: Syros, 1984.
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*. Curitiba, número especial, 2006.

GUIMARÃES, Iara. Possibilidades criativas no ensino de Geografia: diferentes e registros e linguagens na sala de aula. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

LASTÓRIA, Andréa Coelho. Didática da Geografia e Geografia Escolar. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. Editora brasiliense, 1979.

NOVAES, Nelly Coelho. *A Literatura infantil – história – teoria – análise (das origens orientais ao Brasil de hoje)*. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.

PAGÈS, Joan; FERNÀNDEZ, Antoni M. Santisteba. Câmbios Y Continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação na sociologia: questões emergentes. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel. *Sociologia para educadores, 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Quanto Tempo o Tempo Tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história....* Campinas: Editora Alínea, 2005.

Recebido em: 06 de novembro de 2011.

Aprovado em: 14 de dezembro de 2011.

O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL NO EJA E NOS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULAR EM CATALÃO (2008)¹

THE TEACHING OF MEDIEVAL HISTORY AT YOUNG AND ADULT EDUCATION (EJA) AND IN PRE-UNIVERSITY PREPARATORY COURSES FOR VESTIBULAR IN CATALÃO CITY (2008)

Teresinha Maria Duarte²
Diego Soares de Oliveira³

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo analisar os conteúdos de História Medieval nos materiais didáticos adotados nas escolas que ministram o Ensino para Jovens e Adultos (EJA) e nos cursinhos pré-vestibular, nas escolas públicas estaduais, em Catalão, no ano de 2008. Para isso, fizemos visitas a tais escolas e um levantamento dos materiais usados no processo de ensino-aprendizagem nessas modalidades de ensino. Na análise dos materiais constatamos que os mesmos foram, com raras exceções, desenvolvidos pelos próprios professores, procurando atender a brevidade de tais modalidades de ensino, com isso, os conteúdos de História, referentes ao período medieval, foram marcados pela superficialidade e muito raramente estabelecendo uma relação com o cotidiano dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais didáticos. História Medieval. Ensino público.

ABSTRACT: This article aims to analyze the contents of medieval history in adopted instructional materials in schools that ministered the Young and Adult Education (EJA) and pre-university preparatory courses in state of Goiás schools, at Catalão city, in 2008. For this, we made visits to these schools and a survey of materials used in the process of teaching and learning, these types of education. The analysis found that those materials were the same, with rare exceptions, developed by teachers themselves, seeking to meet the brevity of such types of teaching, with this, the content of history, referring to the medieval period was marked by superficiality and rarely established a relationship with the daily lives of students.

KEYWORDS: Instructional materials. Medieval History. Public education.

Apresentação

Quando falamos dos conteúdos de História Medieval nos materiais didáticos dos cursinhos pré-vestibulares e cursos supletivos adotados nas escolas públicas estaduais em Catalão (2008), entendemos por materiais didáticos todos e quaisquer recursos pedagógicos usados para facilitar o processo de ensino aprendizagem, como livros, apostilas, recursos imagéticos e de mídia, que as referidas formas e instituições de ensino, da rede estadual, na cidade de Catalão, recorreram no ano de 2008; enquanto os conteúdos de História Medieval foram entendidos por nós como a grade programática da disciplina História Geral que se ocupa do período medieval.

¹ O presente artigo é fruto do projeto “Os Conteúdos de História Medieval nos Livros Didáticos de História, Adotados nas Escolas Públicas Estaduais em Catalão (2006-2008)”, coordenado por nós.

² Doutora em História. Professora do Departamento de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás - Campus de Catalão. E-mail: teresinha_duarte@yahoo.com.br

³ Graduado em História – Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. E-mail: oliveira.diegosoares@yahoo.com

A presente pesquisa teve como objetivo central a verificação de como os conteúdos de História Medieval são tratados nos materiais didáticos dos cursinhos pré-vestibulares e supletivos, nas Escolas Públicas Estaduais de Catalão, no ano de 2008. Isso significa que desejávamos saber que tipo de materiais didáticos foram empregados como recursos pedagógicos, para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina História, especialmente no que toca ao recorte História Medieval, assim como indagávamos pelos conteúdos acerca da Idade Média que tais materiais veiculavam, como os mesmos eram disponibilizados, tratados e ensinados.

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, o primeiro passo foi descobrir quais instituições escolares possuíam tais modalidades de cursos, dentro da Delegacia Regional de Ensino, em Catalão, naquele ano. Saber, também, quais eram os materiais utilizados e que conteúdos transmitiam.

Para isso, iniciamos a pesquisa com visitas às escolas. Encontramos quatro escolas estaduais que ofereciam o curso supletivo, denominado atualmente E.J.A. (Ensino para Jovens e Adultos) e dois cursinhos pré-vestibular. Os primeiros eram oferecidos no Colégio CEJA Prof.^a. Alzira de Souza Campos, Escola Estadual Rita Paranhos Bretas, Colégio Estadual Maria das Dores e Escola Estadual Prof.^a Zuzu; quanto aos cursinhos, encontramos dois recém-inaugurados no segundo semestre daquele ano pois, até então, o único cursinho pré-vestibular, oferecido na rede pública, estava na rede municipal. Naquele ano, eles foram criados no Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos e na Escola Estadual Abrahão André.

Com relação aos cursos supletivos, percebemos que os mesmos apresentavam duas modalidades de ensino: Fundamental e Médio. O CEJA Prof.^a. Alzira de Souza Campos e o Colégio Estadual Maria das Dores oferecem o curso para o Ensino Médio (ali, os conteúdos de História Medieval são dados durante o 2º ano) e as Escolas Estaduais Rita Paranhos Bretas e Prof.^a Zuzu oferecem o supletivo para o Ensino Fundamental.

Conhecer o material didático mostrou-se uma tarefa problemática. Antes, porém, esclarecemos que de acordo com Santos (2000, p. 163), entendemos que tal conceito se aplica a todos os recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem e às formas de saberes que o professor adquire para ensinar e aprender.

Somente no CEJA conseguimos conhecer o material didático na primeira tentativa, pois os professores ainda não haviam registrado no quadro negro ou mesmo comentando o material por eles produzido acerca da Idade Média. Depois de algumas visitas a outras escolas, conseguimos obter cópias dos cadernos de alunos frequentes às aulas ministradas pelo professor da disciplina. As aulas de História eram restritas: uma aula por semana, num curso de duração semestral. Os cursinhos pré-vestibulares tiveram, no curso inteiro, um total de duas aulas de História Medieval.

Em um segundo momento, concluímos que seria necessário estendermos a nossa análise dos materiais didáticos ao cursinho pré-vestibular da Prefeitura de Catalão, que não faz parte da rede estadual, porém foi o primeiro cursinho da rede pública oferecido na cidade.

Depois de recolhidos os materiais didáticos, partimos para a análise, a qual atentou para a forma como seus autores discutiam processos históricos como cristianismo, feudalismo (formação, apogeu e crise), bem como as possíveis relações entre propriedade senhorial e propriedade alodial, o comércio e as cidades durante a Idade Média. Procuramos verificar se os autores faziam ou não alguma confusão nos recortes temporais e se aprofundavam ou não sobre o assunto referido. Observamos se havia nesses materiais didáticos, para cursinhos, o papel do cristianismo e da igreja medieval como formadores do conhecimento intelectual, cultural, social e político. Outrossim, notamos se havia alguma menção à História Medieval portuguesa. Verificamos se esses materiais didáticos traziam trechos de fontes históricas medievais. Por fim, averiguamos se os professores recorriam a filmes ou outros recursos da mídia moderna, para facilitar a aprendizagem do período medieval e examinamos também os exercícios.

Tal análise se repetiu em todos os materiais e os resultados foram comparados para compreendermos como os conteúdos de História Medieval eram tratados por seus autores (os

professores da disciplina). Primeiramente, notado-se que tais materiais, quando impressos, como no CEJA (Ensino Médio) e Escola Estadual Profª. Zuzu (Ensino Fundamental), apresentam um conteúdo bastante conciso e só no material do CEJA apareceram algumas gravuras, em preto e branco. Nas demais escolas analisou-se o caderno de alunos. Outra constatação que fizemos é o não uso de livros didáticos, mas de outros recursos tais como apontamentos no quadro e apostilas. Ambos os recursos são elaborados pelos professores e, segundo eles, isso se deve às características dos referidos cursos, como o fato de serem intensivos e, portanto, breves e para tais modalidades de ensino o Estado não oferecia livros didáticos.

Desta maneira, constatamos que não há uma forma única de materiais didáticos para os cursos aqui analisados, pois cada escola possui um material didático próprio, visto que o Estado não distribui livros para essas modalidades de ensino. Sendo assim, utiliza-se como material os saberes do professor e algumas pesquisas feitas por ele em livros didáticos. Entendemos que o fato de não usarem livros didáticos e os materiais terem sido elaborados pelos professores não constituem problemas.

Vários estudiosos já analisaram essa questão e fizeram algumas constatações. Fonseca (2003, p. 49) afirma que “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”. Mas salienta que, atualmente, os maiores compradores de livros didáticos são: o Estado, as escolas públicas e particulares. Sendo estes consumidores exigentes, os livros didáticos com erros de conceito, desatualizações e que veiculam preconceitos raciais, políticos e religiosos são retirados do mercado e excluídos da escolha dos livros a serem adotados no ensino escolar. A partir de 1985, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciou-se a política para a distribuição do livro didático no Brasil (FONSECA, 2003, p. 54).

Circe Bitencourt (2004, p. 302) lembra que pode ocorrer de os livros didáticos conterem algumas informações errôneas, como fomentar a prática do ensino tradicional. Pode acontecer também que um livro, considerado o melhor pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), não promova a ligação entre professor, aluno e texto, onde os primeiros discutirão sobre o conteúdo. Neste caso não é um bom recurso pedagógico.

Segundo Santos (2008, p. 167) o processo de ensino e aprendizagem é determinado pelos saberes do professor. Estes saberes ou conhecimentos são adquiridos de várias maneiras, mas a principal delas é a experiência. Assim, o professor detém o saber porque além de assimilar o conhecimento da disciplina através de livros e cursos, também aprende com a sociedade em que vive.

De acordo com Tapia e Fita (2001, p. 90-91) a relação professor x aluno é um processo motivador. Assim, para que o aluno se interesse pelas aulas de História é necessário que o professor lhe desperte o senso cognitivo por meio de recursos didáticos, e não por uma relação passiva e externa, ou seja, por mera obrigação.

Quais são as características do Ensino de Jovens e Adultos (EJA)? O EJA foi criado pela lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As experiências anteriores remontam a 1961, quando existiam os Cursos de Madureza para jovens de 16 a 19 anos, depois, substituído pelo Projeto Minerva e, em seguida pelo Curso Supletivo. Contudo, somente a partir do parecer do Conselho Nacional de Educação, em 2000, que esses cursos supletivos passaram a se designar como EJA.

Schneider, Schwartzman & Bof (2009) escreveram sobre essa modalidade de ensino. Na perspectiva de Schneider (2009, p.1), o EJA surgiu para “resgatar uma dívida social” em que muitos cidadãos não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola no tempo regular. Para confirmar esta noção a autora retoma a Constituição Federal de outubro de 1988, artigo 208, inciso I, onde se diz que a educação fundamental deve ser para todos e que tenham direito à escolarização os jovens e os adultos que não se escolarizaram em tempo regular. Então a tarefa do EJA é dar esse acesso e permanência de jovens e adultos nas escolas.

Schneider (2009, p. 3-5) conta como se firmou os passos para uma educação gratuita a todos os cidadãos no Brasil. Lembra que na Constituição Imperial, de 1824, no Título 8, artigo 179, inciso XXXII constava que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Mas em 1891, a República retirou este artigo que dava a ideia de que a educação gratuita condicionava a alfabetização e o voto. Já em 1934, a educação retornou ao seu eixo de gratuitade, passando a ser direito de todos, garantindo a todos os cidadãos o acesso à escolarização. Mas, foi a partir da década de 1940, que a educação de adultos passou a ser enfocada com maior veemência.

Já, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 4.024/61, no artigo 27 dizia: “O ensino é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional”. Essa lei foi a primeira desse caráter e indicava inclusive que se alguém começasse a estudar após essa idade, caberia criar classes especiais ou cursos supletivos para eles. Programas foram criados como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, o qual se baseava nas orientações de Paulo Freire. Entretanto, só em 1971, com a lei n. 5.692/71, é que se criaram as regras para os programas de cursos supletivos. Entretanto, só foi a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394/96, nos artigos 37 e 38, é que se organizou a Educação de Jovens e Adultos.

Schneider (2009, p.10-11), utilizando resultado de pesquisa junto a professores que atuam em Escolas Municipais de Ensino Fundamental de municípios da região do Vale do Taquari e que atendem classes de jovens e adultos, notou que dos vinte professores que atuavam no EJA, somente quatro é que não possuíam ensino superior completo. Muitos desses docentes usavam como metodologia de ensino a ligação do conhecimento com a realidade dos alunos utilizando também: leituras, jogos, vídeos, seminários, trabalhos em grupo, músicas, aulas práticas e outras. Disto, pode-se concluir que as escolas que mantêm o curso do EJA poderiam também criar novos materiais para ensinarem, ao invés de ficarem presas aos livros, apostilas e anotações no caderno.

De acordo com Schwartzman & Bof (2009), pode-se averiguar que duas forças impulsionaram a busca por maior escolaridade entre os brasileiros: “a percepção generalizada de que a educação é o meio mais importante para conseguir trabalho e reconhecimento na sociedade; e o uso, por parte dos empregadores públicos e privados, dos diplomas escolares como critério cada vez mais importante para a seleção de trabalhadores e funcionários no mercado de trabalho” (BOF; SCHWARTZMAN, 2009, p.1).

O mercado de trabalho exige requisitos formais dando maior importância ao diploma do que à competência das pessoas. Por isso, as escolas e, sobretudo, o EJA tentam reproduzir os mesmos moldes que o mercado optou, com a seguinte ressalva: ao invés de reproduzir os cursos de ensino fundamental e médio seriados, deveriam optar por “desenvolver conteúdos que fossem específicos para os diferentes grupos sociais envolvidos. A outra maneira é não abrir mão da equivalência estrita entre os diplomas escolares das duas modalidades” (BOF; SCHWARTZMAN, 2009, p. 3).

Entretanto, o EJA nem sempre é bem visto e ainda possui uma conotação de má opção. Muitos alunos acima de 18 anos ainda preferem o ensino regular, porque consideram o EJA com avaliação frouxa e fácil ganho de diploma e o ensino regular com maior exigência para se preparar para o mercado de trabalho. Assim, o título de quem faz EJA passa a ser reconhecido como sem valor. E essa questão é gritante quando se observa que a “Educação de jovens e adultos” engloba um ensino que passa a ser utilizado “para todo o espectro de atividades de educação não formal, da alfabetização à preparação para os exames supletivos de nível médio” (BOF; SCHWARTZMAN, 2009, p. 3).

Os autores afirmaram que nas últimas décadas houve um crescimento significativo da educação brasileira a ponto de universalizar o ensino. Mesmo que o número de alunos no ensino superior tenha aumentado ainda é o ensino fundamental que agrupa o maior número de matriculados. No entanto, há, até o momento, muita evasão; por algum motivo, muitos alunos desistem de frequentar as salas de aula. O EJA vem justamente preencher estas lacunas, 2,2% de jovens estão retornando para a escola e fazendo o EJA (BOF; SCHWARTZMAN, 2009, p. 8). Todavia, o número de pessoas

inseridas nos programas supletivos é insignificante e o número de analfabetos nestes cursos é ainda mais insignificante. A prevalência de redes públicas estaduais e municipais proporcionando os programas do EJA são maiores do que os da rede privada e do que o sistema federal.

As taxas de conclusão do EJA, segundo Schwartzman & Bof (2009, p. 13), são surpreendentes. A maioria conclui o curso. A ampliação do EJA nas escolas públicas nos últimos anos ocorre em função do programa “Fazendo Escola”, em que o governo federal juntamente com governos estaduais e municipais, repassa os devidos recursos às escolas conforme o número de alunos matriculados no EJA.

Os cursos supletivos sempre tiveram a liberdade para atribuir um método de avaliação aos alunos de acordo com cada escola. Só que a maioria desses alunos era aprovada. A desconfiança do governo sobre esse método avaliativo criou o “Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos” (ENCCEJA). Este exame padronizou as formas avaliativas e os conteúdos a ensinar, organizados a partir de cada área de conhecimento (BOF; SCHWARTZMAN, 2009, p. 15).

Bem, já sabemos que os materiais didáticos utilizados no EJA e nos cursos pré-vestibular, em Catalão, foram confeccionados pelos professores que, depois de lerem livros e apostilas e outros textos, aglutinam as diversas informações existentes em cada um deles formando o seu exclusivo material didático. É importante ressaltar que cada um daqueles materiais didáticos possuía suas particularidades: alguns são impressos ou feitos pelos próprios professores, como as apostilas; outros, como resumos e esquemas, são ditados ou escritos no quadro durante as aulas e copiados pelos alunos e são, em algumas turmas, o único recurso para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que, em parte, essa situação seja resultado daquilo que alega boa parte dos professores: a maioria dos alunos está há alguns anos longe das salas de aulas, e quando retornam para estudar encontram dificuldades em recordar e assimilar o que aprenderam, e uma vez que os estudantes declararam não dispor de tempo para se dedicar aos estudos, o professor evita ensinar muitos conteúdos. Além disso, alunos e professores argumentam que os cursinhos pré-vestibular se propõem a aprendizagem visando a aprovação em algum concurso ou vestibular e os cursos supletivos se destinam à obtenção de um diploma de conclusão do curso. Então, cabe, agora, verificarmos como apareciam, naqueles materiais, os conteúdos de História Medieval.

Analizando os conteúdos de História Medieval nos materiais didáticos coletados

Os conteúdos de História Medieval, contidos nos materiais didáticos do “Colégio Estadual Maria das Dores” (Ensino Médio), foram os primeiros a serem analisados. Totalizam, no caderno de um aluno, três folhas manuscritas. Os conteúdos abordados foram: “Feudalismo: características básicas”; “Obrigações servis” e “A vida cultural na Idade Média”.

O Feudalismo, neste material, foi visto como uma organização autossustentável, com poder descentralizado, tendo servos e senhores como personagens. O material omite a menção ao espaço e ao tempo; depois, omite também, uma comparação histórica que cada região da Europa medieval desenvolveu diversas formas de Feudalismo. Mendonça (2006, p. 142) aponta uma tese, por exemplo, de que Portugal não conheceu o Feudalismo, como sistema jurídico-político, “pois desde cedo a conquista e organização do território se centrou, pelo menos teoricamente, nas mãos de um único senhor, o Rei”. Ademais, mesmo quando se toma o Feudalismo estritamente como organização socioeconômica, há que se levar em consideração que, lado a lado com a propriedade senhorial, sobreviveu o alôdio, ou pequena propriedade privada. Não dito isso, o aluno pode entender que o Feudalismo foi um modo de produção e de vivência, idêntico em toda a Europa Medieval.

Entendemos que o conteúdo “Feudalismo” veio no início do material didático porque foi considerado sinônimo de Idade Média. Contudo, só do século IX adiante é que se pode perceber claramente as suas características. George Duby (1978, p. 173) afirma que este sistema foi constatado em torno do ano 1000. Esta afirmação do autor não muda a noção de que a Idade Média

já havia se iniciado em séculos bem anteriores, quando o Império Romano entrou em crise e o papa substituiu o Imperador de Roma, além de manter suas funções sagradas. O sistema feudal resultou dessa situação interna do Império Romano, somada às consequências das grandes migrações dos povos germanos – mais comumente conhecidas como invasões bárbaras – nos territórios imperiais, onde os desprotegidos se abrigaram nos domínios dos mais fortes, no caso, dos senhores de terra, oferecendo os seus lotes em troca da proteção; depois, recebendo-as como benefícios, devendo, por isso, pagar uma renda.

Uma das perspectivas positivas que esse material apresentou diz respeito ao termo “Idade das Trevas”. Veja o que o material registra: “A Idade Média foi chamada por alguns de ‘Idade das Trevas’, pois acreditavam que neste período não houvesse criações culturais [...]. O momento em que as normas eram quebradas representava a liberdade de expressão e de criação cultural [...]” (Material didático manuscrito - caderno de aluno do Colégio Estadual Maria das Dores, 2008, p. 3). Para comprovar essa afirmativa argumentamos que, nem sempre a igreja controlou todas as atitudes dos homens; quando as normas foram burladas deu-se vazão às inúmeras manifestações culturais, criou-se universidades, as cidades cresceram e muitas obras foram escritas (2008, p. 5). Esse domínio da igreja medieval, segundo o material didático, só se quebrou de fato, com as rebeliões religiosas denominadas protestantes (2008, p. 4).

Na colocação, o uso da expressão “foi chamada por alguns de ‘Idade das Trevas’”, significa que atualmente não é mais usual, desmistificando o chavão “Idade das Trevas”. Para Mello (1994, p. 44) “caiu há tempos sua [da Idade Média] identificação como a ‘Idade das Trevas’, porém no Brasil “as [formas de pensamento] da ignorância ainda não se dissiparam”. Esta situação confirma o que Dias (1994, p. 47-52) ressaltou. Segundo a autora, a História Medieval ainda sofre preconceitos entre nós, quando é referida como Idade das Trevas. Entretanto, ressalta que, nos cursos de História, estes termos foram superados.

Sem datações, o material didático do Colégio Estadual Maria das Dores não apresenta a tradicional divisão da Idade Média em Alta e Baixa Idade Média, e nem avalia as possíveis causas que levaram ao seu surgimento, apogeu e declínio. Mesmo assim a leitura do referido material permite perceber a compreensão do(a) professor(a) acerca da essência do mundo medieval. Para ele/ela tal período não passou de um mundo repleto de credices e verdades absolutas, em que as pessoas eram totalmente submissas aos dogmas da Igreja. Por outro lado, ponderou, conforme é sublinhado entre os medievalistas, que o homem medieval se situava, na sociedade, a partir das três ordens; segundo o material didático: a primeira, a do clero; a segunda, a da nobreza; e a terceira, a dos servos, representando 97% da população. Sendo assim, foram três os sujeitos do mundo medieval: os que rezavam, os que militavam e os que trabalhavam.

É interessante ressaltar que, na visão do já citado material, a igreja exercia um controle sobre as criações culturais; ocultando a informação que os resquícios da cultura Greco-romana sobreviveram graças a esta instituição que guardou códices e os recopiou e os transmitiu aos pôsteros, sustentando durante todo o tempo, escolas paroquiais e diocesanas e as universidades que nasceram em seu seio.

No CEJA Profª. Alzira de Souza Campos, o conteúdo sobre Idade Média se dividia nos seguintes capítulos: “A formação do feudalismo”, “A economia feudal e sua transformação”, “A Europa na Baixa Idade Média”. O primeiro capítulo inicia-se com a origem do Feudalismo: “[este] começou a se formar com a crise do Império Romano e entrou em declínio no século XIV” (Material didático impresso sobre Idade Média do Colégio CEJA, 2008, p.1). O modelo clássico de Feudalismo, segundo o mesmo material, deu-se na França e na Alemanha. Explica-se a origem do termo Feudalismo pelo termo feudo, um benefício – terra – que o senhor “doava” ao servo. Este não tinha poder positivo sobre o imóvel, que era usado somente para seu trabalho e sustento. Quanto às ordens, o material identifica os que oravam e os que trabalhavam sem expor os que militavam. Sobre a sociedade, havia servos que moravam nos arredores dos castelos, eram os camponeses livres conhecidos

como vilões. Essa questão nos reporta a outro mito que envolve a Idade Média: a maioria dos livros didáticos e apostilas descrevem-na como o período em que os trabalhadores eram todos servos e esquecem-se dos trabalhadores livres.

O capítulo seguinte, “A economia feudal e sua transformação”, menciona que o comércio e o artesanato nunca desapareceram, porém houve inovações nos meios de produção, como: o arado de ferro, a rotação trienal das culturas, a substituição do boi pelo cavalo para puxar o arado, o aprimoramento dos moinhos, o crescimento populacional e das cidades. Isso mostra que não era um tempo em que nada se movia.

Numa análise estética deste material, contamos 14 gravuras. Encontram-se alguns pequenos textos ao lado do corpo do texto, que funcionavam como uma espécie de glossário, explicando os tipos de feudos, o que era uma abadia, o fato de comer muita carne como aspecto particular da nobreza, o que era escambo e rotação de cultura. O material ainda diz que depois da chegada dos burgueses individualistas, a população aumentou, o comércio cresceu ao lado das cidades, a fé perdeu espaço para a razão renascentista, a igreja perdeu espaço e o mundo feudal entrou em crise. Não há referência alguma sobre o papel desempenhado pelas cruzadas naquele processo de transformação.

Com relação aos exercícios, são perguntas curtas dando a entender que são recursos que auxiliam o aluno a decorar as respostas, como pudemos verificar em seus cadernos. Desta forma, entendemos que os exercícios para a fixação da aprendizagem utilizados neste curso fazem parte do ensino tradicional, conforme o descrito por Schimdt e Cainelli (2004, p. 16-17), são “os questionários, testes de múltipla escolha e exercícios com lacunas a serem completadas”. Conforme estas mesmas autoras, hoje, esse tipo de ensino tende a cair, pois as tendências atuais se engendram na transposição didática em que há “uma relação entre saber científico, o saber a ser ensinado, saber aprendido e prática social”, além, das novas linguagens adquiridas e o uso de documentos históricos em sala de aula. Acreditamos que o ensino tradicional permanece vivo nestas formas de ensino, não apenas pela questão do tempo, mas também, porque faltam algumas adaptações técnicas e econômicas nas salas de aula e o desinteresse dos alunos em aprofundar conhecimentos, pois querem apenas se formar, etc.

Na Escola Estadual Profª. Zuzu utilizava-se o material didático – uma apostila – *Caderno do Futuro – a evolução do caderno. História 7ª série. Resumo da matéria. História Geral – Da Pré-História ao Final da Idade Média*, de Marlene Ordoñez. Nesta escola, os conteúdos de História Medieval eram ministrados na 7ª série do ciclo fundamental. O conteúdo Feudalismo era o que direcionava as aulas, por mais que o material contivesse mais assuntos pertinentes sobre o mundo medieval. Os itens e subitens eram: “O Feudalismo”, “As origens do feudalismo”, “A sociedade feudal”, “A economia feudal”, “A política no tempo do Feudalismo”. Depois, em “As transformações no Ocidente Medieval”, “As cruzadas”, “O movimento das cruzadas”, “Consequências das cruzadas”, “A crise do Feudalismo”, “As inovações técnicas”. Ao todo eram sete páginas impressas.

O Feudalismo, segundo essa apostila, significou um sistema político, econômico e social que predominou do século IX ao XI. Monteiro (1995, p. 21-22), retomando a fala de Duby, afirma que entre os séculos IX e XI, houve um crescimento populacional. Desta maneira, entendemos que o referido material procurou se embasar em estudiosos do período, quando apontou que se a população se expandiu foi porque houve condições favoráveis. Assim, o Feudalismo teve seu apogeu naquele momento, isto é, entre os séculos IX e XI. “O Feudalismo não foi idêntico em todas as regiões da Europa” é a declaração de Ordoñez (p. 187). O fator novo nesta sua posição foi justificado, pelo seguinte argumento: “na Península Ibérica estava ocorrendo a luta entre os cristãos e os mouros. Na península Itálica, o Feudalismo convivia com a atividade urbana”. Então, na França ocorreu o Feudalismo clássico (agricultura e relações de suseranos e vassalos nos feudos – terras).

Nas origens do Feudalismo, alguns aspectos foram destacados, como a ruralização das cidades em decorrência das agressões bárbaras e árabes. Com relação à sociedade, destaca que na sociedade

feudal, havia três estamentos: nobreza, clero e camponeses. Isto está de acordo com aquilo que Duby (1978, p. 187-189) ensina no tópico “as três ordens”. Para ele, o clero estava em primeiro plano, depois o exército ou os nobres e seguiam-se os servos. Estes possuíam funções específicas. Os servos deviam obrigações ao senhor em forma de impostos ou de serviços prestados. Ainda segundo o mesmo autor (1978, p. 185), existiam servos humildes que se enriqueciam, ou seja, nem sempre eram desfavorecidos e o Feudalismo não se constituía como um sistema rigidamente estamental. “Aproveitando-se do poder que lhes fora cedido, [os servos humildes] podiam explorar os inferiores” (DUBY, 1978, p. 185). A apostila considera a nobreza acima do clero e dos servos como estamento dominante.

O tópico “A economia feudal” estruturava-se no processo de produção autossuficiente em que havia pouca circulação monetária “e as trocas de gêneros, na maioria dos casos, eram feitas *in natura*” (ORDOÑEZ, p. 193). Até aqui, aparentemente coeso, mas no final do texto há uma afirmação: “além da agricultura, os camponeses, criavam suínos, bovinos e aves, além de abelhas para a produção de mel” (ORDOÑEZ, p. 193). Segundo Coelho (1994, p. 9-36), os portugueses medievais comiam também caprinos e pescados. Ademais, as trocas *in natura*, nas regiões mais urbanizadas como na Península Ibérica e na Itália, nunca foram predominante.

Depois, a partir do século XII e XIII, cada vez mais, o comércio passou a fazer uso da moeda e os reis entendiam que fazia parte do processo de ressurgimento do poder real fomentar o seu uso. É bem verdade também, que isto não ocorria de forma homogênea. Nesta apostila, o real motivo que levou ao fim do Feudalismo foram as Cruzadas, porém Monteiro (1995, p. 71) aponta outros elementos: o crescimento das cidades, do comércio e o aumento demográfico. O questionário, assim como em todos os outros materiais, exige respostas curtas.

O material didático do EJA da Escola Estadual Rita Paranhos Bretas, para o Ensino Fundamental, apresentou 16 páginas. O título sugestivo no primeiro capítulo é “A Idade Média”, depois se seguem, “Os germanos dominam a Europa”, “O Feudalismo: a vida no feudo”, “A sociedade feudal”, “A economia feudal”, “A igreja no período medieval”, “As heresias medievais”, “O Império Bizantino: Constantinopla um grande centro”. A Idade Média começou no século V e terminou no século XV. Segundo este material, a nossa civilização descende do mundo medieval e que este, por sinal, sofreu influências de várias culturas: grega, romana e bárbara, além da religião cristã. Também afirma que a maioria das pessoas vivia no campo, inseridos em um modo de produção chamado Feudalismo. A Germânia, além dos rios Danúbio e Reno, cercava-se de povos que ali se estabeleceram, conhecidos pelos nomes de visigodos, ostrogodos, francos, anglo-saxões, alanos, suevos, vândalos, entre outros. O material explica ainda a origem dos povos bárbaros, os quais tiveram um papel decisivo na modelação do sistema feudal, com seus costumes morais, religiosos, guerreiros, etc.

Nem sempre um material carregado de informações pode ser pedagogicamente dado como exemplar. Entretanto, gostaríamos de destacar algo que consideramos muito importante na formação de adolescentes e jovens. Esse material explorou a relação entre o passado e o presente, contribuindo para a formação de cidadania dos alunos, mostrando que o povo brasileiro também é uma mistura de várias culturas. O autor (professor), que elaborou este material, diz nas entrelinhas: o preconceito racial contra os negros, japoneses, judeus, árabes ou índios deve ser expurgado, pois desde tempos antigos, como a Idade Média, a humanidade é uma mistura de etnias e, por isso, devemos respeitar os outros, apesar de suas diferenças. Isto é uma pedagogia em prol dos direitos de todos. Além disso, o próprio conteúdo do caderno considera que as violências por diferenças de etnias, que os medievais sofreram, só levaram à mortes, epidemias e inquisições. Este ensinamento do passado transmitido para os alunos, no presente, mostra que esse caminho não foi proveitoso para a Idade Média e tampouco será para o nosso tempo.

São tantas as informações, que resolvemos valorizar aquelas que foram novidades nesta análise. O autor comenta sobre a ação da igreja, acolhendo as ordens mendicantes; a luta contra os

hereges, massacrando os cátaros; as inquisições. Mostra, porém, que a igreja não foi apenas isso, na sociedade medieval, ela também repassou todo um comportamento ético desenvolveu grandes obras intelectuais.

Com relação aos cursinhos pré-vestibular, o material do Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos não foi analisado, devido à metodologia adotada nas aulas. Obtivemos informação que as mesmas foram realizadas através de debates e reflexões verbais e não resultaram em alguma forma de material escrito, por causa do pouco número de aulas que tiveram. A única informação escrita disponível foi o Cronograma Curricular da Disciplina História do projeto *Inclusão ao Ensino Superior* especificando o conteúdo sobre o Cristianismo e o Feudalismo projetado pela professora da disciplina para ministrar as aulas. Ela classificou as suas aulas, a partir da divisão histórica, em Pré-História Geral, História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea.

No cursinho pré-vestibular da Escola Estadual Abrahão André, o material didático possuía duas páginas. As frases eram enxutas, como um esquema ou ficha de leitura. “Com a queda do Império Romano do Ocidente, ocorre fragmentação do território e instala-se o sistema feudal”. No parágrafo seguinte estão escritos conceitos pressupondo que o aluno já saiba o significado de servidão medieval: “[Feudalismo] modo de produção, baseado nas relações servis, servo ligado à terra”.

Como no material didático do EJA do Ensino Fundamental da Escola Estadual Profª. Zuzu, as Cruzadas se transformaram no típico movimento religioso e militar causador da destruição do sistema feudal. Segundo os marxistas, todo modo de produção quando chega ao seu apogeu, cria elementos para destruí-lo. Vilar (1963, p. 37) escreve: “temos de imediato que todo elemento contrário ao princípio do modo de produção feudal prepara sua destruição”. Pensando a partir desse raciocínio, o próprio sistema feudal criou elementos para a sua destruição. Por tal abordagem, o diálogo entre este pensamento e o do material apresenta algumas fissuras. O material considera que as Cruzadas tenham dado fim ao Feudalismo. De fato, elas foram um dos sinais de crise do Feudalismo, na medida em que passou a existir um excedente de população – a população guerreira masculina, mais precisamente de segundogênitos sem herança – e a igreja, desejosa de afastar a violência do seio da cristandade, atinou para a necessidade de libertar os lugares santos. Assim, criou um alvo para as ânsias de guerra daqueles “moços”, que não eram mais a população cristã ocidental. Portanto, as Cruzadas são um dos sinais de contradição do Feudalismo, embora não seja o único.

Explicita-se que surgiram relações pré-capitalistas – trabalho assalariado, novas rotas comerciais, feiras medievais – a aliança entre reis e burgueses com o afínco de aumentar o comércio e o poder. Esses elementos deveriam ser um dos aceleradores para o fim do sistema feudal. Ao invés disso, o material apenas descreve esses fatos sem conectar-los ao novo modo de viver se distinguia cada vez mais do sistema feudal. Para finalizar, o material considera a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), como palco para o fim do período medieval, pois a queda de Constantinopla e o bloqueio comercial do Mar Mediterrâneo, já foram referenciados na Idade Moderna.

No cursinho pré-vestibular da Prefeitura Municipal de Catalão, constatou-se que, até 2008, as aulas ocorriam no Instituto Israel Macedo e contavam com uma apostila contendo só perguntas dos diversos conteúdos de História. Para a Idade Média foram oferecidas treze questões. Dentre o conteúdo destaca-se respectivamente: “O Império Bizantino ou Romano do Oriente”, “O Mundo Mulçumano”, “As Invasões Germânicas”, “As Três Culturas Formadoras da Idade Média Ocidental: romana, germânica e cristã”, “As Características do Sistema Feudal”, “A Sociedade Feudal Européia”, “A Cultura na Idade Média e os estilos arquitetônicos góticos e românicos e a filosofia medieval”, “O Século XIII como o Século Das Universidades”, “As Cruzadas e a Expansão da Civilização Cristã no Século XIII e por último A Peste Negra”.

A partir de questões objetivas, ou seja, certo ou errado, a Idade Média foi discutida num tom mais genérico, pressupondo, então, que o aluno já tivesse um pré-conhecimento daquele

momento histórico. Algumas questões foram analisadas com maior profundidade, pois apresentam conteúdos que deram melhor visão do período medieval. O material inicia o tema Idade Média pela seguinte assertiva: “O Império Bizantino ou Romano do Oriente existiu durante a Idade Média, sendo-lhe cronologicamente coincidente”. Como alternativa correta a respeito da afirmativa tem-se: “seu período de maior esplendor e expansão ocorreu sob o governo de Justiniano, que mandou fazer a codificação das leis romanas”.

A segunda questão afirma que: “O mundo muçulmano sempre foi pouco conhecido pelos países ocidentais. A imagem constituída sobre ele foi, em muitos casos, negativa”. Depois, pede-se para marcar a única alternativa errada sobre a atualidade dessa cultura. Segundo o gabarito: “a cultura muçulmana distingue-se da cultura islâmica pelo fato de que no primeiro caso há a utilização apenas do Corão, livro sagrado dos muçulmanos e, no segundo, aceita-se o Velho Testamento, base da cultura hebraico-islâmico” (Sistema de Ensino: Aprende Brasil, 2005/2008, p. 3). Nota-se que os exames exigiam atenção do aluno. O equívoco desta sentença está na distinção entre a cultura muçulmana e cultura islâmica, bem como uma confusão dos livros sagrados.

A terceira questão aborda as características do sistema feudal. Nela há mais de uma proposição correta: “os camponeses, além de produzirem o seu próprio sustento, eram obrigados a executar tarefas suplementares para o senhor e a entregar-lhe parte da produção”, “a sociedade feudal era agrária, sendo a terra a principal fonte de riqueza; na maior parte da sua existência na Europa Ocidental”, o feudalismo ligou-se a formas de governo caracterizadas pela descentralização política” (Sistema de Ensino: Aprende Brasil, 2005/2008, p. 4). Observe que o material conseguiu reunir informações básicas para identificar o Feudalismo. Outra questão para análise: “a sociedade feudal europeia apresentava as seguintes características.” A resposta correta foi: “estamental – dividida entre senhores e servos – patriarcal – a religião determinava os papéis que os grupos sociais deveriam desempenhar” (Sistema de Ensino: Aprende Brasil, 2005/2008, p. 5). Note que há menção ao papel da igreja e de uma sociedade liderada por homens, aspecto que nenhum dos documentos analisados contemplou.

Numa das perguntas (Sistema de Ensino: Aprende Brasil, 2005/2008, ver p. 6) há uma citação de Duby, do livro *O tempo das catedrais*: “no coração da obra, esta ideia: Deus é luz. Desta luz inicial, criada e criadora, participa cada criatura [...] segundo o nível em que o pensamento de Deus hierarquicamente o situou.” Aqui retrata-se o “estilo gótico que predominou na arquitetura e na escultura religiosa da Europa Ocidental no século XIII.” Apresenta-se como alternativa correta: “a luminosidade das catedrais góticas representa uma alternativa dos arquitetos da época de identificar os espaços sagrados com o entusiasmo predominante no século XIII, decorrente das boas condições de vida que se instauravam com a conjuntura e crescimento urbano, mercantil e agrícola que predominou naquele contexto. Com isso, a igreja mantinha atualizados seus discursos e presença como convinha ao otimismo da época” (Sistema de Ensino: Aprende Brasil, 2005/2008, p. 07). Como o material informou, a igreja contou, além de seu discurso litúrgico, com a arquitetura para expressar a efervescência.

Para encerrar o assunto, o material abordou a ocorrência da peste negra em Florença, em 1347, a partir de um trecho da obra de Boccaccio. As alternativas dadas como corretas foram: “a peste negra, conhecida hoje como peste bubônica, teve como elemento facilitador as péssimas condições de higiene das cidades feudais”, “a peste negra foi interpretada por muitos médicos e leigos medievais como um castigo divino”, “nesse momento, o comércio na Europa encontrava-se em desenvolvimento tendo como principais pólos cidades como Veneza, Gênova e Pisa”; “a grande circulação de diferentes moedas por ocasião das feiras fez surgir um novo personagem responsável por fazer a troca de moedas e emprestar dinheiro a juros” (Sistema de Ensino: Aprende Brasil, 2005/2008, p. 7).

Considerações Finais

Durante a análise dos materiais didáticos apresentaram-se resultados já esperados em cursos tão intensivos, que preza aqui discutir. Os materiais do EJA consideraram o Feudalismo, de forma muito parcial ora; como sistema, ora como modo de produção. Elucidaram melhor a relação suseranos e vassalos. De forma rápida, argumenta-se sobre as cidades, mais em aspectos econômicos, como: o crescimento populacional, monetário, trocas comerciais. Entendemos que as atividades motivadoras para a aprendizagem foram pobres, pois nenhum dos materiais didáticos analisados apresentou textos complementares ou documentos que instigassem a pesquisar mais sobre Feudalismo e a Idade Média.

Os cursinhos não fugiram a essa característica, exceto o material didático do Instituto Israel Macedo do pré-vestibular da Prefeitura de Catalão que contemplou alguns autores da historiografia medieval e, mesmo que sucintamente, procurou ser mais abrangente. É claro que, nos cursinhos, o assunto não é esmiuçado porque se pressupõe que o aluno já domine ou esteja mais apto para responder questões concernentes à História. Daí as perguntas objetivas serem bem elaboradas, já que muitas delas são questões de nível universitário. Os chavões aqui foram superados e deu-se ênfase no quesito conhecimento medieval: formação das universidades e filosofia medieval com os pensamentos de Santo Agostinho e Tomás de Aquino.

Entretanto, notou-se a existência de preconceito, por parte de diversos autores, afirmando que o motivo do atraso e das credices devia-se ao controle que a igreja exercia sobre as pessoas, aterrorizando-as com castigos, etc. Não se percebeu o papel social e espiritual da igreja sobre os homens medievais em nenhum dos documentos, isto é, dos materiais analisados.

Anacronismos ou erros de datações não foram identificados, uma vez que restritamente se serviu desse recurso. Contudo, certos textos não registraram nenhuma data ou lugar. Como se situar fora do tempo e do espaço? Todavia, em uma rara exceção, relacionou-se presente e passado, destacando este último.

Os próprios professores admitiram que, houve dificuldades em escolher materiais didáticos capazes de conciliar tempo-conteúdo. Com isto, uma menção à História Medieval portuguesa, não foi feita sendo esta a que nos é mais próxima. O Brasil não possui um passado medieval, porém, vários elementos da cultura medieval – desde artefatos de trabalho como a roda de fiar, o tear, o arado entre outros, até crenças, medos e esperanças – sobrevivem entre nós e nos foram passados pelos nossos antepassados portugueses.

REFERÊNCIAS

- BITENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: BITENCOURT, Circe ET al. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto. 2004, p. 69-90. (Coleção Repensando o ensino).
- _____. Livros e Materiais didáticos de História. In: BITENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 295-302.
- BLOCH, Marc. A vassalidade e o feudo. In: *A Sociedade Feudal*. 2. ed. Tradução de Liz Silva. Lisboa: Edições 70, 1998, p. 159-189.
- COELHO, Maria Filomena. Breves reflexões acerca da História Medieval no Brasil. In: *Atas da VI Semana de Estudos Medievais*. Rio de Janeiro. 2006, p. 29-33.
- COELHO, Maria Helena da Cruz. Aspectos do quotidiano In: *Homens, Espaços e Poderes* (século XI – XVI). Lisboa: Livros Horizonte, 1994, p. 9-104.
- DIAS, Ivone M. Perspectivas da pesquisa de História Medieval no Brasil. In *ESTUDOS Medievais*. 2. ed. Brasília. Editora da Universidade de Brasília. 1994, p. 47-52.

DUBY, Georges. A Era do Feudalismo. In: *Guerreiros e Camponeses: os primórdios do crescimento econômico europeu séc. VII-XII*. Tradução de Elisa P. Ferreira. Lisboa: Estampa, 1978, p. 173-194.

FONSECA, Selva G. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. In: _____. *Didática e prática de ensino de História*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 163-242.

_____. Livros didáticos e paradidáticos de História. In: *Didática e prática de ensino de História*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 49-57.

HOFFMAN, Jussara Maria L. *Contos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 11-32.

MARTINS, Jorge Santos. *Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. Campinas: Armação do Ipê: Autores Associados, 2005.

MELLO, José Roberto de Almeida. O pesquisador em história medieval e o público brasileiro. In: *Estudos Medievais*. 2. ed. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1994, p. 43-46.

MENDONÇA, Manuela. Introdução à História Medieval de Portugal. In: *OPSI – Revista do Niesc – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos Culturais, Dossiê Gênero e Cultura*. Catalão, v. 6. p. 142-155, 2006.

MONTEIRO, Hamilton M. *O Feudalismo: economia e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, Sônia Maria dos. O campo da Didática e sua relação com os saberes. In: SILVA, Sérgio Pereira da (Org.). *Teoria e prática na Educação – O que dizem: novas tecnologias; currículo, inclusão; avaliação; história; estágio; psicologia; didática e antropologia filosófica?* Catalão: Ed. UFG, 2008, p. 163-173.

SCHIMDT, M. Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione. 2004, p. 9- 47; 135-157.

SCHNEIDER, Ledi. *A Docência na Educação de Jovens e Adultos: legislação e possibilidades de formação*. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_LediSchneia.pdf>. Acesso em: jul. 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; BOF, Alvana. *O déficit educacional e a Educação de Jovens e Adultos (versão 28/3)*. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simoneja2005.pdf>>. Acesso em: jul. 2009.

TAPIA, Jesús A.; FITA, Enrique Cártula. *A motivação em Sala de aula*. O que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 65-132.

VILLAR, Pierre. Do Feudalismo ao Capitalismo. In: SANTIAGO, Theo A. (Org.). *Do Feudalismo ao Capitalismo: Uma Discussão histórica*. São Paulo: Contexto, 1963, p. 37-49.

Fontes

Cronograma Curricular da Disciplina História do projeto “Inclusão ao Ensino Superior” do Colégio Estadual Polivalente Dr. Tharsis Campos. Cursinho Pré-Vestibular, Catalão-GO: 2º semestre de 2008.

Material Didático Impresso sobre Idade Média do Colégio CEJA Profª Alzira de Souza Campos. 2º ano do Ensino Médio do Curso Supletivo, Catalão-GO: 2º semestre de 2008.

Material Didático Manuscrito em Caderno de Aluno da Escola Estadual Abrahão André, 2008, Cursinho Pré-Vestibular, Catalão-GO: 2º semestre de 2008.

Material Didático Manuscrito em Caderno de Aluno da Escola Estadual Rita Paranhos Bretas, do EJA do Ensino Fundamental, Catalão-GO: de 2008.

Material Didático Manuscrito em Caderno de Aluno do Colégio Estadual Maria das Dores, 2008, do EJA. Catalão-Go: 2º semestre de 2008.

ORDOÑEZ, Marlene. *Caderno do Futuro – a evolução do caderno. História 7ª série. Resumo da matéria. História Geral – Da Pré-História ao final da Idade Média. Centenas de atividades.* IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas). São Paulo: s/d., p. 187-203.

Sistema de Ensino: Aprende Brasil. Aula 91, História A. Aula 02, História A. Prefeitura de Catalão 2005/2008, p. 4-7.

VICENTINI, Cláudio. *Viver a História: Ensino Fundamental. 6ª série.* São Paulo: Scipione, 2002.

Recebido em: 23 de setembro de 2011.

Aprovado em: 12 de dezembro de 2011.



EIXO II

ENSINO DE GEOGRAFIA

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

TEACHERS' TRAINING IN GEOGRAPHY: THE CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONALITY

Claudivan Sanches Lopes¹

RESUMO: Discutimos, neste artigo, aspectos do processo de apropriação, mobilização e produção dos saberes/conhecimentos de base do ofício de professor de Geografia na educação básica. Para tanto, além de uma pesquisa bibliográfica que focaliza esse campo de investigação, buscamos dados e informações em observações de aula e entrevistas com cinco professores experientes e especialistas na área do currículo escolar que atuam no município de Maringá - PR. Considerando a natureza e os objetivos dessa disciplina, caracterizamos situações ou momentos em que a profissionalidade desses docentes foi sendo configurada e desenvolvida. Desejamos compreender, em suma, a maneira como se apropriaram, produziram e foram transformando, ao longo de seu percurso formativo inicial e, sobretudo, do exercício da atividade profissional, os conhecimentos necessários para proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. Visamos, desse modo, lançar luz sobre os processos de formação inicial/continuada dos professores de Geografia e contribuir para o fortalecimento de sua identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor de Geografia. Ensino de Geografia. Saberes docentes. Profissionalidade.

Introdução

Colocamos em discussão, neste trabalho, aspectos relacionados ao processo de apropriação, produção e mobilização dos saberes/conhecimentos de base do ofício do professor de Geografia no Ensino Fundamental e Médio. Baseado em dados e informações coletados em pesquisa de campo²

ABSTRACT: Aspects on the process of appropriation, mobilization and production of knowledge within the Geography teachers' role in Fundamental Education are provided. Besides analyzing the bibliography in this field of education, the current investigation brings forth data and information on classroom observations and interviews with five expert teachers, specialists in school curriculum, who work in the municipality of Maringá PR Brazil. While taking into consideration the nature and aims of Geography, certain situation and events in which the teachers' professional role was delineated and developed have been identified. The manner they appropriated, produced and transformed the required knowledge throughout their initial formation and especially throughout the exercise of their professional activity, to provide students significant learning, was investigated. Geography teachers' initial/continued formation processes were highlighted and the strengthening of their professional identity enhanced.

KEYWORDS: Geography teachers' formation. Teaching of Geography. Teachers' knowledge. Professionality.

¹ Doutor em Geografia Humana. Professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: cslopes@uem.br

² Trata-se da pesquisa de campo que subsidiou a produção da tese de doutorado intitulada *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*, defendida em março de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, da Universidade de São Paulo – USP, sob orientação da professora Dr.ª Nídia Nacib Pontuschka. Contou com auxílio financeiro do CNPq.

com cinco professores experientes – com mais de oito anos na profissão – que atuam no município de Maringá - PR, buscamos compreender a maneira como eles se apropriaram, produziram e foram transformando, ao longo de seu percurso formativo inicial e, sobretudo, do exercício de sua atividade profissional, os conhecimentos necessários para possibilitar aos alunos aprendizagens significativas. O foco central da análise é, portanto, o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente, isto é, o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades, valores e disposições que constituem a especificidade de ser professor e que um professor de Geografia precisa dominar para exercer a docência (SACRISTÁN, 1998).

Considerando que, no bojo das pesquisas sobre os *saberes docentes* e a profissionalização do ensino (SHULMAN, 2005a; 2005b; GAUTHIER et al.; TARDIF, 2006) o fator distintivo desta são os *saberes do professor de Geografia*, encaminhamos, de maneira relacionada, uma análise a respeito das especificidades do conhecimento geográfico no campo das Ciências Humanas e no currículo escolar. Destacando os propósitos e objetivos dessa disciplina da educação básica, discutimos, sem a presunção de esgotar o debate, o significado do que tem sido denominado por diversos autores como *educação geográfica*. Nessa trilha de investigação, caracterizamos situações ou momentos em que a profissionalidade dos professores participantes da pesquisa foi sendo configurada e desenvolvida.

Ao focalizarmos a relação dos docentes com seus saberes profissionais, foi possível problematizar, de uma perspectiva privilegiada, os paradigmas da profissionalidade que têm balizado a formação do professor de Geografia no Brasil e explicitar, nesse sentido, necessidades formativas. Afirmamos que a clássica dicotomia entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos didático-pedagógico - observada e criticada por diversos autores que analisam os processos de formação de professores (CANDAU, 1999; PONTUSCHKA, 2001; CAVALCANTI, 2006; VESENTINI, 2004) e as concepções implícitas de *saber profissional* a ela relacionada para além de questões ideológicas - são insuficientes para fazer frente aos problemas postos pela realidade social e educacional da atualidade. Pretendemos, assim, lançar luzes sobre os processos de formação inicial/continuada dos professores de um modo geral e, particularmente, do professor de Geografia, visando contribuir para o fortalecimento de sua identidade profissional.

Educação geográfica: as especificidades do fazer pedagógico do professor de Geografia

A Geografia recebe dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como também de outros documentos oficiais, um tratamento específico como área, ou seja, admite-se que possui, como as demais áreas que compõem esse currículo, uma *identidade própria* e é por esse olhar mais específico que se deve considerar os diversos conteúdos por ela trabalhados e objetivos a eles vinculados. Admite-se, em suma, que essa disciplina oferece dados essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social (BRASIL, 1998).

Os objetivos a serem alcançados pelos professores de Geografia são, por um lado, compartilhados com os demais docentes e podem estar ligados às questões vividas pela comunidade na qual a escola está inserida ou expressos no projeto pedagógico da instituição escolar. Por outro lado, o professor dessa disciplina desempenha um papel particular, ou seja, ele tem uma função específica. Isso significa afirmar que se o professor de Geografia não o fizer, outro não poderá fazê-lo ou não o fará. Assim, considerando a natureza e a epistemologia dessa disciplina, entendemos que os saberes que devem orientar sua atividade profissional são constituídos, em grande medida, pelo trabalho com atividades didático-pedagógicas específicas desse campo, ou seja, devem estar alicerçados nos conceitos e procedimentos mais importantes e centrais que caracterizam essa disciplina e a ciência de referência. Cabe ao professor encaminhar atividades que proporcionem aos alunos a oportunidade de se apropriarem dos conteúdos, procedimentos e das habilidades *su generis*, próprios ou específicos dessa área do currículo escolar. (LOPES & PONTUSCHKA, 2011).

Dessa forma, ao afirmar sua identidade por meio do desenvolvimento de conteúdos, procedimentos e habilidades característicos desse campo, a Geografia pode *marcar* seu espaço no rol das disciplinas que compõem o currículo da escola básica. É preciso nos atentarmos para as especificidades do conhecimento geográfico e da *educação geográfica* que se deseja, por intermédio deste, promover. Em outras palavras, é no exercício consciente e sistemático de *práticas geográficas escolares* que, numa perspectiva crítica, a Geografia pode garantir sua legitimidade e importância social. Em decorrência disso, é possível evitar a “naturalização” da disciplina e dos temas selecionados para ensinar, mostrando, em cada tempo e lugar, para além de interesses corporativos, seu valor e relevância social. A própria reflexão sociológica e histórica a respeito das disciplinas ou dos saberes escolares coloca em evidência esse fato (FORQUIN, 1992; CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990). Ensinar e aprender, afirma Forquin (1992, p. 44, grifos do original), “[...] supõe esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza. Por isso é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina *valha a pena*”. O professor, destarte, deve relacionar-se, de maneira autônoma com os conteúdos que ministra, incluindo então, a visão de Geografia presente no livro didático que utiliza, tendo sempre em mente a importância do conhecimento geográfico para a formação integral e cidadã do aluno.

Nesse sentido, é importante observar a preocupação latente dos pesquisadores da área em delimitar e explicitar os objetivos e o papel que essa disciplina deve exercer no currículo escolar. Na análise da literatura, sobretudo a mais recente, que trata do ensino de Geografia, é frequente acesso de expressões como: “educação geográfica” (CASTELLAR, 2005a; 2005b; CAVALCANTI, 2006), “consciência espacial” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007), “alfabetização espacial” (CALLAI, 2005), “olhar espacial” (CALLAI, 2005), “alfabetização geográfica” (SILVA, 2005), “leitura geográfica do mundo” (SILVA, 2005), “raciocínio geográfico” (PONTUSCHKA, 2001; CAVALCANTI, 2002; FOUCHER, 1989), “pensar geográfico” (CAVALCANTI, 2002; 2006), “pensamento lógico espacial” (CARVALHO, 2004) e “imaginação geográfica” (CARVALHO, 2004). Entende-se que tais autores estão buscando, exatamente, concretizar a identidade e a função da disciplina de Geografia na escola básica. Atentam, com muita propriedade, para a necessidade e importância de se considerar *o domínio da dimensão espacial na organização da vida humana e do potencial educativo, político e estratégico da Geografia no dia a dia dos alunos, dos professores e da sociedade de maneira geral*.

Preocupada em reafirmar e explicar a importância do ensino de Geografia para a formação geral de cidadãos, Cavalcanti (2006, p. 34) (grifos nossos) afirma:

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o *raciocínio espacial* é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de *educação geográfica* é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade, a vivida e a ‘apresentada’ pela Geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de *pensar geográfico* é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais.

Estudar geograficamente o mundo torna-se, sob tal perspectiva, um exercício cognitivo muito relevante que supõe o deslindamento da lógica que rege a realidade social por intermédio da observação e do estudo metódico do espaço. Trata-se do desenvolvimento sistemático do *raciocínio espacial* que estabelece, como produto mental, a formação de uma *consciência espacial ou geográfica*.

Pensar o ensino de Geografia como um processo de *educação geográfica* tem implicações diretas tanto nas práticas de sala de aula como nos processos de formação do professor. Destarte, é necessário considerar que a Geografia escolar não é uma mera simplificação didática da ciência

que lhe serve de referência. Embora não possa ser desvinculada desta última, constituiu-se historicamente e conserva certa originalidade que se explica pelo contexto educativo em que está inserida e objetivos a ele relacionados: estamos diante de um saber *transformado* e organizado tendo em vista os objetivos educacionais. O saber selecionado para tornar-se objeto de ensino na escola não é, portanto, o saber universitário simplificado. Trata-se, como afirma Marechal (apud PONTUSCHKA, 2001, p. 132), de “um saber transformado, recomposto, segundo um processo que trata de dominar ao máximo, evitando simplificações que deformam os conhecimentos ou que provocam desvios”.

Com efeito, a imagem do professor como simples passador ou repassador de conteúdos científicos, produzidos na esfera acadêmica, é veementemente questionada. O trabalho do docente ganha relevo porque é dele a tarefa de, no interior de uma comunidade profissional e de uma tradição disciplinar, *transformar*, por meio de uma ação complexa, o conhecimento científico em *conhecimento a ser ensinado*. Conclusivamente, o bom professor ou o professor que domina seu ofício, como assinala Roldão (2007, p. 101) (grifos do original), “[...] é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas *porque sabe ensinar*”. E *saber ensinar*, prossegue a autora,

é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua ação, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. (ROLDÃO, 2007, p. 101-102) (grifos do original).

Podemos identificar, neste ângulo de visão, um dos aspectos distintivos do ofício docente e, particularmente, em Geografia, a capacidade, sempre em contínuo processo de desenvolvimento, de tornar acessível, atraente e útil a todos os alunos o conhecimento geográfico historicamente acumulado pela sociedade humana. A tarefa de ensinar Geografia exige que o professor domine, simultânea e integradamente, seus temas e conteúdos, sua significância social, seu sentido pedagógico e as formas mais adequadas de, em um determinado contexto, representá-lo aos alunos (LOPES; PONTUSCHKA, 2011).

Diante dessa realidade perguntamos: quais os momentos fundamentais do processo de construção e de desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental e Médio? Como ocorre, considerando seu percurso formativo e prática profissional, a passagem da *condição de aluno* para a *condição de professor*? Delineamos, a seguir, os pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos que presidiram a pesquisa de campo que subsidia este trabalho para, em seguida, apresentarmos as categorias que sintetizam seus resultados.

A pesquisa de campo: pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos

A pesquisa de campo que subsidia este trabalho está centrada na investigação dos conhecimentos/saberes acumulados/mobilizados/produtados por professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental e Médio ao longo do processo de construção de sua profissionalidade. Para isso, combinamos a observação *in loco* das práticas desenvolvidas em sala de aula com a realização de entrevistas semiestruturadas, nas quais os sujeitos da pesquisa puderam explicar/explicar suas práticas e teorias implícitas. O objetivo é ter acesso aos conhecimentos em que se baseiam para a tomada de decisões no trabalho pedagógico. Optamos, neste contexto, pela realização da pesquisa de *cunho qualitativo* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BAUER; GASKELL, 2002), na qual

buscamos analisar o percurso formativo e a prática pedagógica de cinco professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental e Médio em Maringá – PR.

De acordo com os pressupostos orientadores da pesquisa, decidimos pela seleção de professores experimentados que resultou na seleção de docentes que possuíam, no momento da coleta dados, entre oito e dezesseis anos de experiência efetiva em sala de aula. Docentes que, de acordo com a categorização proposta por Huberman (2000), já tivessem adquirido uma razoável experiência profissional e atingido, há certo tempo, o estágio da *estabilidade e diversificação* na profissão.

Orientados pela elaboração de “tópicos guias” (BAUER; GASKELL, 2002), realizamos duas sessões de entrevistas individuais com os professores selecionados, intercaladas com a observação *in loco* de situações em sala de aula durante o ano letivo de 2008. De modo sintético, na primeira sessão de entrevistas, solicitamos aos professores que falassem de seu percurso formativo, passando pela escolha da profissão, pela avaliação da formação inicial recebida, o sentido de ser professor e de ser professor de Geografia, de seus projetos de desenvolvimento profissional. Na segunda sessão de entrevistas, mais intimamente relacionada à especificidade do *fazer pedagógico-geográfico* desses professores, nossas questões se centraram no processo de transformação do conhecimento geográfico em conhecimento a ser ensinado aos alunos, ou seja, visavam captar os saberes de base do processo de construção da profissionalidade desses docentes, compreender seus êxitos, suas dificuldades, seus dilemas. As observações estavam centradas nas maneiras de os professores desenvolverem os conteúdos geográficos ensinados aos alunos, de modo a captar, de acordo com os objetivos desta pesquisa, as especificidades dos saberes dos professores da área de Geografia. O corpus da pesquisa foi constituído, portanto, pela sistematização das observações de sala de aula e, fundamentalmente, pela transcrição das entrevistas realizadas (BAUER; GASKELL, 2002).

Após a leitura e imersão no material coletado nas entrevistas e nas observações das aulas, de acordo com a metodologia de *análise de conteúdo* (MORAES, 1999; BARDIN, 2007), construímos um conjunto de categorias analíticas de modo a permitir responder as perguntas formuladas por esta investigação e, ao mesmo tempo, estabelecer diálogo com outros trabalhos preocupados com essa mesma temática.

Territórios privilegiados da apropriação e da produção de saberes

De acordo com a *análise de conteúdo* realizada, foi possível identificar três momentos ou territórios em que, como enfatizam outras pesquisas sobre os saberes docentes, revelam fontes fundamentais da aprendizagem da docência: as *experiências discentes*; as *experiências na graduação* e as *experiências da prática profissional*. Avaliando, entretanto, os objetivos deste artigo e a própria importância dada pelos professores aos saberes adquiridos por meio das *experiências da prática profissional*, enfatizaremos essa última categoria. Cada uma das subcategorias elencadas a seguir – *o choque com a realidade; a relação do professor com o currículo escolar; a compreensão do papel da Geografia no currículo escolar; a constituição do contrato pedagógico com o aluno* – sintetiza momentos fundamentais do processo de construção e de desenvolvimento da profissionalidade docente captada na análise realizada. À luz da própria experiência, os professores falam sobre a formação recebida na graduação e demais cursos que compõem a formação continuada e revelam como, diante dos desafios postos pela prática cotidiana, foram mobilizando/depurando/transformando os conhecimentos/saberes adquiridos na formação inicial e elaborando novos saberes profissionais. Buscamos identificar, neste modo, nos depoimentos dos professores que participaram desta pesquisa, aspectos relevantes da maneira pela qual, ao entrarem em contato com os problemas e desafios postos pela prática profissional, colocaram em movimento sua profissionalidade.

O choque com a realidade

Experimentado pela maioria dos sujeitos da pesquisa, o *choque com a realidade* - expressão que aparece frequentemente nas pesquisas que tratam dos processos de socialização ou de desenvolvimento profissional do docente, refere-se, sobretudo, ao distanciamento existente entre as diversas teorias que são discutidas na formação inicial e na realidade concreta experimentada em sala de aula nos primeiros anos da profissão (HUBERMAN, 2000; ESTEVE, 1995; LAPO; BUENO, 2003; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2003). Trata-se de um rico momento de aprendizagens e descobertas que, paradoxalmente, é acompanhado pelo medo, pela insegurança e pelo sentimento de despreparo profissional. É assim que podemos compreender a frase do professor Francisco:³ "eu custumo dizer que meu primeiro ano foi muito difícil, eu quase desisti. Estive à beira da desistência". Esse impacto doloroso, "o choque com a realidade", é um momento em que, como vimos, desistir da profissão é uma opção sempre considerada

A luta pela superação das dificuldades mais agudas no início da profissão, aqui caracterizadas como "choque com a realidade", é travada em dois campos bem distintos, sem dúvida interdependentes, da atuação docente: os problemas relativos ao domínio da matéria ensinada e ao comportamento dos alunos, à necessidade de manter a autoridade diante da turma. Os professores se deparam, assim, com as duas grandes áreas ou dimensões de competência do professor, defendidas tanto por Shulman (2005a) e por Gauthier et al. (1998), e que estão na base do desenvolvimento da profissionalidade docente. Referem-se, respectivamente, conforme nomenclatura Gauthier et al (1998), à *gestão da matéria* e à *gestão da classe*.

Em nossa análise, a categoria "choque com a realidade" é mais facilmente compreendida quando colocada em contraposição com a necessidade da "desidealização" dos alunos e da escola, em suma: da situação profissional do professor. Nesse sentido, o processo de "desidealização" é uma resposta positiva e necessária ao "choque com a realidade" aqui destacado. A superação dos obstáculos dos primeiros anos é um momento decisivo na conquista da profissionalidade docente e se faz, vale repetir, pela renúncia a modelos idealizados de alunos e de escola, pela impossibilidade de definir *a priori* a situação pedagógica.

O esforço da professora Rita, por exemplo, pela afirmação de sua profissionalidade e superação das dificuldades iniciais da prática profissional, se deu pela implementação de atividades com íntima conexão com a tradição da disciplina de Geografia no currículo escolar, por exemplo, as aulas de campo. "E aí eu comecei a inventar; 'inventar moda', como diziam meus colegas, eu fazia excursões com os alunos, eu procurava tirá-los da sala de aula, fazer muitas loucuras que não faço mais hoje, até porque eu era meio adolescente ainda". (Professora Rita).

A invenção criativa e o trabalho de campo, ainda que não totalmente realizados de forma consciente, foram instrumentos que colaboraram para a ampliação da profissionalidade da professora. A afirmação da profissionalidade se deu pelo processo inventivo. Mesmo com muitas dúvidas e avaliando ter feito "algumas loucuras", a professora indica que esse fato corroborou seu processo de desenvolvimento profissional. As saídas a campo, atividade tradicional de geógrafos e professores de Geografia, serviram, como foram bem sucedidas, para que a docente fosse "reconhecida" como tal, tanto por seus pares como por seus alunos e amenizaram as angústias que a jovem professora possuía, dificuldades de se sentir revestida da autoridade do cargo, de *sentir-se professora*. Portanto, voltamos a afirmar, as tentativas de ultrapassar as dificuldades iniciais não aconteceram longe das características da própria disciplina que a professora ministra.

A superação do "choque com a realidade" e, consequentemente, a decisão de permanecer na profissão coloca rapidamente o professor diante do currículo formal. É o que veremos na categoria que se segue.

³ Os nomes dos professores são fictícios e visam garantir seu anonimato.

A relação do professor com o currículo escolar

A relação dos professores com o currículo e com os programas de ensino é algo, em considerável medida, em que as características da profissionalidade docente são decididas. A visão que o professor tem do currículo escrito e suas possibilidades de decisão sobre este influenciam de maneira significativa sua prática. Como afirma Sacristán (1998, p. 31-32),

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. A evolução dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores. Num nível mais sutil, o papel dos professores está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que a política lhe deixa e o campo no qual se regula administrativamente o currículo, segundo os esquemas dominantes na mesma.

Os professores, foco desta pesquisa, assinalam que o exercício da prática profissional e os problemas dela decorrentes os colocaram, rapidamente, diante da necessidade de superar os modelos idealizados, produzidos na graduação ou fora dela, e promover sua devida contextualização. Para eles, como veremos a seguir, a relação do “neodocente” com o currículo formal é um campo onde se joga um lance fundamental para o êxito do processo de construção da profissionalidade docente. A elevação da qualidade de sua atividade profissional efetiva-se, em certa medida, na capacidade de compreender/refletir criticamente sobre o currículo proposto e de elaborar, considerado o contexto onde atua, seu próprio projeto educativo, sendo este, poderíamos dizer, relativamente original. Nele, estão envolvidos a reflexão crítica contextual, a criatividade do professor, sensibilidade, perspicácia, coragem, teorias e os saberes acumulados ao longo do tempo.

Podemos observar, por exemplo, nas reflexões de Rita, um movimento que oscila entre a efetivação de uma rotina que lhe garanta certa tranquilidade em seu trabalho e, em sentido contrário, tentativas mais audaciosas tem como objetivo inovar e romper com práticas já instaladas que não lhe agradam, ou seja, desejos de ajustamento e de inovação parecem conviver em seu interior. Como se pode depreender pelo exame do excerto que segue, um passo importante para a conquista da profissionalidade é a tentativa de superar a perspectiva prescritiva do currículo que parece ter marcado sua formação inicial.

Quando eu comecei a dar aula de quinta a oitava e Ensino Médio, mesmo tendo a experiência de primeira a quarta, foi uma coisa meio distante, era uma incógnita, então eu cheguei na escola e me deram o currículo.... E o que eu fiz? Eu segui aquilo à risca. A minha inexperiência como professora fez com que eu seguisse aquilo que era imposto, até com algumas críticas, mas com a preocupação de vencer o conteúdo e usar a metodologia que mais fosse apropriada para vencer o conteúdo da forma que eu tinha aprendido. (Professora Rita).

Um aspecto importante, portanto, na construção da profissionalidade dos professores participantes da pesquisa foi, e continua sendo, o papel por eles desempenhado não apenas na constituição do currículo, mas, também e fundamentalmente, na seleção dos conteúdos e na formulação de seus objetivos, ou seja, em sua concepção. Podemos observar que esse processo foi marcado pelo questionamento a respeito de seus fundamentos e pelas possibilidades de *aplicação* em uma determinada realidade. Negando o papel de “simples operários do currículo”, passaram a reivindicar a função de serem ser, também, seus arquitetos (PACHECO, 1999).

Então, eu, particularmente *enquanto professor*, o que eu procuro fazer? Nós temos um planejamento anual a ser seguido na escola, [mas] se o meu aluno não tem condições de entender aquilo que, no primeiro bimestre, a gente chama de noções básicas da Geografia, por exemplo, o que é espaço natural? O que é espaço geográfico? Região, território, orientação e localização do espaço, eu não vou adiante

com os conteúdos. Isso eu falo não só aqui, mas na rede particular, nas outras escolas que eu trabalho também. Então, a primeira coisa a gente tem que fazer é uma associação do conteúdo com o nível de desenvolvimento cognitivo da criança. Muitas vezes já vem o rol de conteúdos para a gente trabalhar com aquela série, mas *ninguém melhor que o professor* para dizer quais daqueles conteúdos dá para se trabalhar com essa série e quais que não dá. (Professor Francisco)

Francisco manifesta, como vimos, em sua relação com o currículo escolar, a preocupação com a aprendizagem de “noções básicas”, com os principais conceitos geográficos a serem dominados pelos alunos em uma determinada série, poderíamos afirmar, os conceitos estruturadores do processo de construção do raciocínio geográfico. De fato, sem a identificação de pré-requisitos na construção do “edifício conceitual” da Geografia, corremos o risco de transformar essa disciplina em um “amontoado” de informações desconexas e sem sentido para os alunos e, por isso mesmo, desinteressantes. O reconhecimento e identificação da existência de pré-requisitos é algo importante na construção do “edifício conceitual” da disciplina Geografia ou qualquer outra. Desse modo, assimilar os aspectos mais importantes de cada matéria, os conceitos que servirão de base para a compreensão de outros conteúdos, são saberes fundamentais para o professor.

Constatamos, assim modo, que um componente importante da profissionalidade dos professores, para além da imprescindível competência técnica, é ter uma sensibilidade em relação às necessidades e aos desejos dos alunos, os beneficiários de seu trabalho. Os professores assumem o papel de *intellectual*, no sentido de que realizam uma mediação sensível, necessária e não mecânica entre o currículo escrito de caráter prescritivo, e seus alunos constroem seu próprio projeto pedagógico, molda, de maneira consciente, o currículo escolar. Os docentes mostram que não faz sentido ensinar conteúdos, mesmo de maneira eficaz, sem levar em conta os interesses, desejos e necessidades sociais dos educandos.

Depreendemos que o elemento definidor da qualidade da prática pedagógica dos professores não é, unicamente, a infalibilidade técnica de suas ações, mas a sensibilidade no que diz respeito ao contexto e às características de seus alunos. A aplicação obstinada e infalível dos conteúdos curriculares oficiais pode, em determinados contextos, agir contra aqueles que deveriam ser seus beneficiários. A sensibilidade, no entanto, não é apenas emotiva, natural ou subjetiva, ou seja, não é vazia de conhecimentos científicos. Ela nasce, sobretudo, de uma mescla entre competência profissional, na qual se destaca a compreensão da natureza da disciplina ministrada, da obrigação moral, e do compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002). Neste sentido, a eficiência técnica, “seguir o planejamento à risca”, mesmo que executado competentemente, revelaria insensibilidade quanto às reais necessidades dos alunos.

A preocupação do professor em relação aos pré-requisitos necessários para a aprendizagem também merece destaque, porque para o desenvolvimento de um *olhar geográfico sobre o mundo* é necessário que o aluno adquira instrumentos geográficos para interpretá-lo, isto é, o mundo precisa ser decodificado, já que sua simples aparência não revela sua realidade. A tarefa de identificar pré-requisitos, entretanto, não é simples. É preciso, do nosso ponto de vista, conhecer a matéria ensinada de maneira especial, levando-se em consideração o contexto e o estado de quem aprende. A identificação de pré-requisitos em cada situação é um fator que revela a *qualidade do conhecimento profissional do professor*, sua peculiaridade na forma de compreender o conhecimento geográfico a ser ensinado. Observamos, desse modo, que na prática real dos professores a Pedagogia e a Geografia são, de fato, inseparáveis.

Todavia, se por um lado, a participação dos professores na autoria do currículo significa um momento de ampliação de sua profissionalidade, por outro, representa o aumento de responsabilidades e de exigências em relação ao seu trabalho. Eles percebem a necessidade de fazê-lo, mas, considerando as restrições estruturais de sua consecução, concluem como Rita: “eu

estou num período da minha história profissional que essas questões curriculares me angustiam muito; eu acho que é o professor que tem que construir, mas nós não temos muito tempo para pensar o currículo".

Em suma: depreendemos que, para Rita, a consecução de sua profissionalidade requer mais autonomia, maior poder de decisão sobre a escolha de conteúdos e metodologias, mas, ao mesmo tempo, as condições estruturais não estão dadas e, assim sendo, sente receio de sobrecarregar-se, de não conseguir dar conta das inúmeras incumbências colocadas. Notemos a ambiguidade das afirmações da professora: se, por um lado, é bom tomar para si a responsabilidade de conceber e implementar o currículo, ou seja, é um risco, por outro lado, é assumir individualmente tal tarefa.

Além disso, observamos uma situação dilemática: o professor deve exercer um papel ativo na concepção do currículo escolar, mas como fazê-lo nas condições dadas? Como podem os professores, nas condições materiais sob as quais trabalham, assumirem o papel de *intelectuais*?

A compreensão do papel da Geografia no currículo escolar

Depreendemos da análise da categoria anterior que a compreensão pelo professor dos conteúdos selecionados no currículo para serem ensinados aos alunos e dos objetivos a eles associados influencia, decisivamente, no sucesso ou não de suas práticas pedagógicas e no próprio decurso de construção de sua profissionalidade. É essa compreensão que guia o processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados, a elaboração das estratégias empregadas no ensino, os tipos de atividades e exercícios ministrados e a própria avaliação. Considerando, entretanto, que quem ensina sempre ensina alguma coisa, a concretização desse processo depende, evidentemente, no caso dos professores de Geografia, da clareza conceitual que possuem a respeito dessa disciplina no campo mais amplo das ciências e, ao mesmo tempo, da compreensão da função mais específica que desempenha no currículo escolar. Em outras palavras, o professor precisa compreender, considerando a formação geral e integral dos alunos, a importância do conhecimento geográfico na organização da vida social e, mais particularmente, na vida de seus alunos. Ele necessita mostrar a relação entre o espaço geográfico, noção central dessa disciplina, a vida humana, a mútua influência existente entre o espaço geográfico e o desenvolvimento de uma determinada sociedade.

Quando perguntado sobre como o conhecimento geográfico reflete na vida do estudante, isto é, a importância do conhecimento geográfico na vida dos alunos, Francisco responde:

Bom, os problemas que nós temos hoje são inúmeros: os problemas de nossa realidade, problemas de ordem econômica, problemas de ordem social e nós temos também problemas de ordem espacial, especialmente espacial. Estão aí os problemas ambientais, as questões sociais, as questões econômicas, eu acho que a Geografia contribui para o aluno fazer essa leitura da realidade, uma leitura social, econômica, e *espacial* também, porque eles serão os futuros gerenciadores da organização do espaço que a gente vive. Então, se eles não tiverem conhecimento da organização do espaço que a gente vive, esse espaço, quando eu digo espaço, é a integração do espaço físico, do espaço econômico, do espaço social, do ambiente, então, nós temos que levar o aluno a fazer essa leitura desse espaço integrado, com todas essas variáveis do espaço de forma integrada, porque o futuro gerenciador do espaço vai ser ele, então temos que instrumentalizá-los para essa leitura, porque esse espaço vai estar nas mãos deles futuramente. (Professor Francisco).

Vitória possui preocupações muito semelhantes as de Francisco:

Eu traduzo a Geografia como essencial, fundamental. Primeiro porque ela leva o indivíduo a ter uma visão de mundo. O papel da Geografia é [ajudar o aluno a] entender a organização desse espaço no mundo. Então, enquanto aluno, ele é, vamos dizer assim, entendedor desse espaço e até transformador dele. O fato de a Geografia passar essa situação é primordial. É a Geografia que faz isso.

Para esses professores, como podemos observar nos excertos transcritos, a Geografia desempenha o papel de instrumentalizar teoricamente o aluno para a leitura, gerência e transformação do espaço geográfico. Os docentes parecem estar convictos da importância dos conteúdos que trabalham para a formação geral dos alunos e, de certo modo, seus objetivos são ambiciosos.

Para Salete, a especificidade da Geografia é evidenciada por meio de seus principais conceitos. São estes que, em sua concepção, fornecem a base para a construção de seu edifício conceitual e garantem sua identidade no currículo escolar:

Olha, eu acredito que, quando a gente fala em educação geográfica, a gente não pode fugir de alguns conceitos. Então, a Geografia tem alguns conceitos que lhe são próprios, como a questão do espaço, a questão da região, a questão do lugar, a questão da paisagem. Então essa educação geográfica vai nascer a partir desses conceitos. Se eu não levar em consideração esses conceitos, qualquer outro conteúdo que eu trabalhe vai ser superficial. O embasamento tem que começar a partir daí.

Para essa professora, como podemos observar no excerto que se segue, a Geografia está a serviço da cidadania, ou da formação geral do educando. Os diversos conteúdos ensinados pelo professor dessa disciplina não possuem um fim em si mesmo, estão a serviço do currículo escolar, da cultura escolar, da promoção da educação global do aluno. Desse modo, ela afirma “através da Geografia o aluno pode fazer uma leitura crítica do mundo, de todas as situações que envolvem a sociedade, as questões da natureza, em relação ao meio ambiente. Então, acho que o papel da Geografia [é favorecer que] o aluno tenha esse olhar mesmo em relação ao mundo, em relação ao contexto que ele está vivendo”.

A natureza e as características da disciplina ensinada condicionam, sem dúvida, a maneira como o professor planeja e escolhe os métodos e procedimentos para ensiná-la. Dessa forma, suas concepções mais globais e a compreensão da função mais específica, que sua disciplina desempenha no currículo escolar, incidem, positiva ou negativamente, sobre a qualidade das práticas desenvolvidas em sala de aula e as possibilidades de levar a bom termo a educação geográfica que se deseja ensinar. É um fator que permite o fortalecimento da identidade da Geografia enquanto disciplina escolar, porque a criatividade do professor germina, se desenvolve e floresce no solo de uma tradição que ele deve, sem dúvida, conhecer para ser bem sucedido. Como a presença da Geografia no currículo escolar é resultado de determinações históricas e não da “vontade divina”, é necessário pensarmos, coletiva e incessantemente, sobre as razões de sua prática. É preciso que o docente domine os cânones da disciplina que ministra e comprehenda que estes não são estáticos, mas estão em movimento. O desejo de produzir “uma cabeça bem feita” ao invés de “uma cabeça cheia,” como afirma Debesse-Arviset (1978), é algo ainda a ser perseguido.

A constituição do contrato pedagógico com o aluno

A questão da indisciplina na sala de aula é, sem dúvida, uma “pedra no sapato” dos docentes de nosso tempo. Trata-se de um problema que consome grande quantidade de energia dos professores e que extrapola, largamente, as questões próprias do ensino ou dos professores de Geografia. A tarefa de manter a disciplina do alunado e de encontrar meios para “prender sua atenção” é uma preocupação patente de todos professores que participaram desta pesquisa. É evidente que o desenvolvimento da profissionalidade docente depende, em grande medida, do sucesso em instituir contratos pedagógicos com os grupos de alunos com os quais trabalham, ou seja, em tornar claros os objetivos pedagógicos da disciplina que ministram por um lado e, por outro, em construir e assumir, coletivamente, regras para nortear as complexas relações interpessoais que se travam em uma sala de aula. Francisco, por exemplo, é enfático: “O maior problema que se tem

hoje em sala de aula é como lidar com a indisciplina"; e Salete afirma que "a situação da qual a gente 'apanha' e, que acaba influenciando a aprendizagem, é em relação à indisciplina dos alunos". Quais as estratégias ou saberes que os professores mobilizam nesse intento?

É curioso, todavia, que situações de indisciplina e de intensa agitação foram observadas apenas pontualmente nas práticas de sala de aula observadas e, a exemplo das aulas de Francisco, estavam praticamente ausentes. Todavia todos os entrevistados citaram e mostraram-se preocupados com essa questão. Podemos inferir, portanto, que esses professores enfrentam e se preocupam com essa questão. Expressam questões enfrentadas coletivamente pelos membros da profissão e indicam que a indisciplina dos alunos e seu desinteresse pelos conteúdos escolares são fatores que podem restringir, seriamente, o desenvolvimento da profissionalidade docente. A habilidade de instituir contratos pedagógicos estáveis e duradouros como os discentes, a competência de se fazer-se ouvir são muito valorizados pelos professores, sendo ponto-chave de seu desenvolvimento profissional.

Esse contrato, todavia, não se limita às regras relacionadas ao aspecto comportamental dos alunos, porque não pode ser estabelecido à margem da disciplina que o docente ministra. O elo da relação pedagógica, ou seja, o elemento que liga o professor ao aluno é exatamente o *ensino* de um determinado conhecimento. Seu sucesso, deste modo, está vinculado à capacidade do professor de mostrar a necessidade e importância social dos conteúdos que ensina.

Considerações finais

Parece ser consenso entre pesquisadores, preocupados com o ensino de Geografia na escola básica, e educadores, de forma geral, que a aceleração no ritmo das transformações sociais e tecnológicas em curso, e que tão bem caracteriza o hoje, acaba por imprimir, no conjunto de saberes necessários à prática docente, um caráter relativamente efêmero (ESTEVE, 1995; PIMENTA, 1999; CALLAI, 2001; PONTUSCHKA, 2001; ENGUITA, 2004; NÓVOA, 1995). Essa realidade reivindica um processo de formação perene, um processo de produção de saberes, no qual "saber reinventar sua prática todos os dias" é tarefa imprescindível para a profissão docente em todas as áreas ou, como afirma Pimenta (1999, p. 25), trata-se de "reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação".

O professor deve estar, portanto, aberto ou apto a mudanças constantes, porque o aluno, o seu principal interlocutor no trabalho educativo, por sua natureza, traz em seus gestos desejos e esperanças, inevitavelmente, o novo. Cientes da natureza inconclusa do ser humano e, por consequência, da sociedade humana, é preciso, como nos ensina Freire (2000), cultivar constantemente a "curiosidade epistemológica" para continuar a conhecer e aprender a ensinar sempre.

Não basta saber Geografia e dominar os conhecimentos dessa ciência, é fundamental saber e aprender ensiná-la continuamente. É indispensável, nesse mesmo processo, renunciar a modelos idealizados de escola, de professores e de alunos, resistindo à adoção de modelos ou esquemas apriorísticos que não possuem sustentação social, uma base real. Trata-se, enfim, de incorporar, em um fluxo contínuo, saberes que permitam subsidiar o trabalho pedagógico. É preciso, enfim, estar aprendendo a ensinar permanentemente e investindo nos processos de produção de saberes e de identidade profissional, como defendem Gauthier et al. (1998), Tardif (2006), (1995), Enguita (2004), Nóvoa (1995), Shulman (2005a; 2005b) e Roldão (2007).

Verificamos, em consonância com outras pesquisas que tratam da socialização profissional de professores (HUBERMAN, 2000; ESTEVE, 1995; DINIS, 1999; LAPÓ; BUENO, 2003), que a passagem da *condição de aluno* para a *condição de professor* tem se revelado, de modo geral, um processo complexo, desafiante e, não raro, desestimulante. O "choque com a realidade", amenizado, no caso de duas professoras, pela experiência anterior no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, é uma categoria que exprime muito bem essa situação que, frequentemente, é a causa da desistência e abandono da profissão.

Não obstante, nossos entrevistados decidiram continuar, e as categorias elencadas para descrever e analisar esse processo revelam aspectos relevantes da maneira pela qual, ao se defrontarem com as questões próprias da prática profissional, mas insatisfatoriamente trabalhadas na formação inicial, colocaram em movimento sua profissionalidade. Eles sintetizam, assim, momentos privilegiados do processo de construção e de desenvolvimento da profissionalidade docente em Geografia.

Ficou evidenciado que cabe ao professor dessa disciplina, por força mesmo da natureza e da função social da instituição escolar, pensar continuamente nas possibilidades pedagógicas de sua disciplina no currículo escolar. Mais do que isso, e desejavelmente, cabe-lhe pensar de maneira crítica sobre a real contribuição que sua disciplina, seus temas e conteúdos selecionados para comporem os currículos e os programas escolares oferecem para a formação geral dos educandos. Essas constatações nos possibilitam afirmar que os saberes mobilizados/produzidos pelos professores colaboradores desta investigação em sua prática profissional são “tingidos” pelas cores e tons do campo disciplinar com o qual trabalham: a Geografia. Eles percebem que a afirmação do discurso geográfico, com seus temas, conceitos e procedimentos no currículo escolar, é um fator importante para o fortalecimento não apenas da identidade da disciplina, como também de sua própria profissionalidade. Eles se definem como professores em seu sentido mais genérico, porém se reconhecem e são reconhecidos como professores de Geografia. Pela organização e implementação de práticas e atividades de educação geográfica, eles se apropriam e mobilizam, em diversos níveis de profundidade conceitos, temas, procedimentos e valores que estão em constante evolução e tocam outros campos do currículo escolar, mas sempre expressando especificidades dessa área disciplinar. O professor incorpora, nesse movimento, uma determinada *tradição geográfica escolar* que, alimentada pelo desenvolvimento histórico da ciência de referência e pelo próprio saber produzido e acumulado pela experiência profissional, é avaliada, criticada e recriada continuamente.

O processo de reinvenção ou reconstrução de práticas e saberes e as possibilidades de edificação de uma nova identidade profissional dos professores não podem ser concretizadas, irrefletidamente, pelo descarte daquilo que é “velho” e pelo acolhimento acrítico daquilo que é “novo”. Pelo contrário, a fim de dar respostas às necessidades postas pela prática social da educação, o professor prudente, na concepção aqui apresentada, retira de seu *bom tesouro profissional* coisas novas e coisas velhas.

Sendo assim, é salutar que o docente de Geografia “beba” frequentemente nas fontes de sua tradição, de seus temas clássicos, de seus grandes autores. Aliás, todo momento de crise ou situação difícil sugere um “retorno”, “um olhar para trás”, certa “saudade” compreensiva. Trata-se, todavia, de um processo de exegese, uma oportunidade profícua de reflexão, de (re)criação da disciplina, considerando o contexto atual, a sociedade atual e a contribuição singular que essa disciplina pode oferecer aos alunos e alunas de hoje.

Ressaltamos, enfim, que este trabalho, em conjunto com outras pesquisas semelhantes, pode constituir um “repertório de casos” que, discutidos e criticados, passe a desempenhar uma função importante nos processos de formação de professores de Geografia. As análises baseadas “nesses casos” não podem, seguramente, ser generalizadas de maneira indiscriminada, porém deixam evidentes, como afirma Shulman (2005a; 2005b), “imagens possíveis” de uma docência de qualidade. Elas enriquecem o processo formativo, fornecem pistas de desenvolvimento profissional e construção da profissionalidade, podendo, talvez, amenizar angústias e desconfortos futuros. Do nosso ponto de vista, acreditamos que conhecer em profundidade esse processo, ou seja, de que forma os saberes profissionais são apropriados, mobilizados e produzidos na prática pedagógica do professor de Geografia, contribui de maneira significativa para a formulação de propostas de formação que considerem esses saberes e a sua constituição como ponto de partida dos projetos de formação, valorizando esses profissionais como produtores de saberes. Não obstante, a teorização

produzida não servirá de “receita” a possíveis processos pedagógicos. Na verdade, ela apresenta mapas, desenhos ou representações de possíveis itinerários que devem ser apropriados pelos professores, considerando, de maneira crítica e criativa, o contexto onde cada um deles atua.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Setenta, 2007.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Geografia*, Brasília, DF: MEC, 1998.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CALLAI, H. C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. O. (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 255-259.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. CASTELLAR, S. M. V. (Org.). Educação geográfica e as teorias de aprendizagens. *Cadernos Cedes*, Campinas v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b, p. 30-50.
- CARVALHO, M. I. *Fim de século: a escola e a Geografia*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- CASTELLAR, S. M. V. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005a.
- CASTELLAR, S. M. V. (Org.). Educação geográfica e as teorias de aprendizagens. *Cadernos Cedes*, Campinas v. 25, n. 66, p. 129-272, 2005b.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, L. S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006, p. 27-49.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CONTRERAS, J. A *autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEBESSE-ARVISET, M. L. *A educação geográfica na escola*. Coimbra: Almedina, 1978.
- DINIS, M. S. *Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início de carreira*. 1999, Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995, p. 93-124.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCHER, M. Lecionar a Geografia apesar de tudo. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus, 1989, p. 13-29.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 231-254, 1990.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 33-61.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. O. (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 221-231.

LAPO F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LOPES; C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. *Geosaberes*, Fortaleza v. 2, n.3, p. 88-104, 2011.

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

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, ano 22, n. 37, p. 7-37, 1999.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVIA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995, p. 13-34.

PACHECO, J. A. *Curriculum: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1999.

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

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, A. F. (Org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto. 2001, p. 111-142.

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

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1998, p. 63-92.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005a.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2007.

SILVA, J. L. B. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? – primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. O. (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 313-322.

SILVA, J. L. B. Formação de professores de Geografia e suas abordagens didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 7. Dourados, MS. *Anais eletrônicos...* Dourados, MS: UFMS, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 219-248.

Recebido em: 29 de setembro de 2011.

Aprovado em: 17 de novembro de 2011.

A GEOGRAFIA E A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: DE NADA ADIANTA SABER LER UM MAPA SE NÃO SE SABE AONDE QUER CHEGAR

GEOGRAPHY AND CARTOGRAPHIC LANGUAGE: THE PROFITS KNOW NOTHING TO READ A MAP IF NOT WANT TO KNOW WHERE TO GET

Andrea Coelho Lastória¹
Silvia Aparecida de Sousa Fernandes²

RESUMO: Neste artigo, apresentam-se reflexões sobre as seguintes questões: a Geografia é uma ciência? Qual o papel desta ciência nos anos iniciais? Por que ela não é ensinada apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental? É possível ensinar a linguagem cartográfica desde a Educação Infantil? Utiliza-se, para isso, autores que ajudam a entender a complexidade existente nas mesmas. O objetivo é possibilitar uma discussão sobre a Geografia nos anos iniciais tomando como pressuposto sua finalidade como disciplina escolar no currículo. A partir daí, busca-se ressignificar a importância da linguagem cartográfica como uma das ferramentas essenciais utilizadas pelo professor de Geografia para educar na atualidade. Finaliza-se apresentando duas atividades práticas que envolvem o uso e construção de maquetes na sala de aula, como exemplos que podem contribuir para a aprendizagem significativa desta temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação geográfica. Linguagem cartográfica. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This article exhibits reflections about the following questions: Geography is a science? What is the role of such a science in Early Years? Why is not taught only from the Late Years of Elementary School? Is it possible to teach the cartographic language to learners in early years? In order to address such questions the work refers to authors who attempt to explain the complexity to be found in them. The aim of the work is to promote a discussion about Geography in Early Years considering it as a discipline in the syllabus. From then on it is attempted to reassess the importance of the cartographic language as an essential tool on which Geography teachers can depend in order to teach the subject nowadays. The work finishes by presenting two practical classroom activities that involve the use and the construction of models as examples that can contribute to the meaningful learning of this subject matter.

KEYWORDS: Geographical Education. Cartographic Language. Early Years of elementary school

Introdução

Qual o papel da Geografia nos anos iniciais? Por que ela não é ensinada apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental? É possível ensinar a linguagem cartográfica desde a Educação Infantil? Estas questões, aparentemente simples, são frequentes nos cursos de formação de professores. Elas costumam surgir nos diálogos tanto dos professores em formação inicial como nas reflexões dos que se envolvem com processos ou eventos de formação continuada.

Os professores, de modo geral, possuem inúmeras dúvidas sobre a Geografia (enquanto ciência) e sobre a própria Geografia escolar. Muitas delas estão relacionadas à própria formação de professores que nem sempre possibilita uma adequada base para atuação na docência da Educação

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo - FFCLRP / USP. E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br

² Doutora em Sociologia. Professora do programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: silvia_sffernandes@mouralacerda.edu.br

Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observamos que tal fragilidade está relacionada, não a má vontade dos formadores, mas a vários outros aspectos.

No Brasil, o profissional que vai atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais é o pedagogo. Esse profissional é formado nos cursos de Pedagogia e não nos cursos de Geografia. A licenciatura em Geografia habilita o profissional para atuar aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A formação inicial do pedagogo nem sempre permite uma consistente aquisição de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao campo disciplinar da Geografia. Por outro lado, nas licenciaturas em Geografia, o professor é pouco (ou nada) preparado para compreender o complexo universo das crianças no início da escolarização. Enfim, há um “hiato” entre esses dois grupos de professores, tanto no processo de formação básica, quanto no exercício profissional e nos contextos de formação continuada. Poucos são os momentos em que esses grupos se encontram para refletir e discutir sobre o currículo escolar de modo amplo e não seriado.

A falta de clareza a respeito da importância dos saberes geográficos no desenvolvimento do chamado “raciocínio espacial” também é um dos responsáveis pela fragilidade da formação de professores. Não se ensina a raciocinar o espaço, pois nem sempre o professor reconhece o próprio conceito de espaço e suas principais categorias (ou recortes) que nos ajudam a entendê-lo. Estamos nos referindo a paisagem, ao território, a região e ao lugar.

Há dúvida sobre “o que” e “como” ensinar nos anos iniciais tendo em vista a faixa etária desses alunos. Encontramos planos de aulas para o quarto ano que são pautados em manuais didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Este equívoco deve-se, dentre outros motivos, ao fato de que, por muitos anos, a Geografia foi ensinada como um dos “conteúdos” da disciplina escolar denominada de Estudos Sociais. A mudança realizada da década de 1980, que extinguiu os Estudos Sociais deixou uma lacuna a respeito de quais conteúdos geográficos deveriam ser ensinados nos anos iniciais. A dificuldade em entender as novas propostas curriculares fez com que os professores seguissem diferentes caminhos. Alguns continuaram ensinando Estudos Sociais como um conjunto desarticulado de conhecimentos sobre História, Geografia, Educação Moral e Cívica, etc. Outros se apoiaram em livros de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental buscando “garantir” o ensino de conteúdos geográficos. Tiveram, portanto, dificuldades com a adequação da linguagem e complexidade dos conceitos e noções geográficas. Outros, finalmente, buscaram entender a importância de ensinar e aprender Geografia tendo em vista a construção de um novo currículo escolar no Brasil.

A dificuldade de compreender e, consequentemente, ensinar a linguagem cartográfica é, também, um dos principais problemas apontados pelos professores dos Anos Iniciais. Além do desconhecimento sobre possibilidades concretas para “alfabetizar” e, ao mesmo tempo, ensinar Geografia, História, Ciências, etc.

Neste artigo, refletimos sobre essas questões. Utilizamos, para isso, autores que nos ajudam a entender a complexidade existente nas mesmas. Nossa ideia é possibilitar uma reflexão sobre a Geografia nos anos iniciais tomando como pressuposto sua importância como disciplina escolar no currículo. A partir daí, buscamos ressignificar a linguagem cartográfica, apresentando-a como uma das ferramentas essenciais utilizadas pelo professor de Geografia para educar na atualidade.

A ciência geográfica

A Geografia passou por muitas alterações em suas definições e formulações até chegar aos dias de hoje. Tais mudanças foram necessárias para constituir seu próprio “corpo” epistemológico.

Em tempos passados, desde meados do século XVIII até meados do século XX, a Geografia estava relacionada aos estudos sobre os aspectos físicos de um dado espaço territorial. Os geógrafos buscavam conhecer o relevo, o clima, a vegetação e outros elementos “da natureza” de um determinado lugar para, depois, identificar e classificar os aspectos relacionados ao chamado

“quadro” humano. Dentro desse, estudavam a história dos habitantes, traçavam suas rotas de comércio ou navegação, definiam sua população, etc. Paul Claval, geógrafo francês, ao refletir sobre as concepções atuais da Geografia, denomina esse modelo de concepção naturalista, pois buscava influência das ciências naturais, para entender a natureza e a diversidade encontrada na superfície terrestre. A Geografia Humana tinha a preocupação de entender as relações entre os grupos humanos e os ecossistemas (ou geossistemas) dos espaços em que vivem (CLAVAL, 2002).

Nessa concepção, a Geografia era a responsável pelo estudo e descrição dos “lugares” da Terra. O que explicava, inclusive, sua própria denominação. Geo como prefixo relativo à Terra e grafia era associado à escrita e à descrição.

A partir da década de 1950, outros modelos de ciência geográfica tentam entender o espaço. Influenciada pelas ciências sociais, a Geografia passou a assumir outras finalidades e definições. Uma das mais recorrentes é a que a define como ciência da organização do espaço. O estudo dos grupos humanos, e como estes organizam o espaço geográfico, passam a ocupar o centro das análises. Assim, ganham importância a dimensão econômica, o estudo das indústrias, das áreas urbanas e das regiões. Claval (2002) denomina essas abordagens de concepção funcionalista, em que o espaço é produto de uma história.

Conforme Troppmair (2004, p. 8):

A Geografia é a ciência que estuda a Organização do Espaço, suas estruturas (disposição dos elementos), suas interrelações (todos os elementos são correlacionados e interdependentes) e sua dinâmica (a mudança do espaço geográfico, da paisagem).

Muitos professores que estão em pleno exercício profissional tiveram, enquanto alunos, aulas de Geografia a partir da concepção naturalista e/ou funcionalista. Elas eram veiculadas nos livros e manuais didáticos, nos discursos e práticas pedagógicas, até meados dos anos de 1980. A partir de então, começaram a ocorrer mudanças. O período de redemocratização política no Brasil abriu possibilidades para professores reconstruírem os currículos escolares, os materiais de ensino, as práticas e ações educativas tendo em vista as novas demandas e necessidades sociais, políticas, culturais e econômicas. Os geógrafos e professores reconheceram que a Geografia estava em crise, pois seus métodos e “formulações” científicas e escolares não serviam mais para atender a mudança que o país e o mundo estavam vivendo com o fim do governo militar e o fim da Guerra Fria.

Para repensar a Geografia e o espaço geográfico duas concepções que se desenvolveram na Europa nos anos de 1970 influenciam o pensamento geográfico brasileiro na década de 1980. A primeira denominada Geografia crítica, de influência marxista, concebe o espaço como espaço produzido. A segunda, a Geografia cultural, insere na análise geográfica a perspectiva do indivíduo, preocupa-se em desvendar como o espaço é percebido. Para Claval (2002, p. 32) a perspectiva cultural “parte do indivíduo e de suas experiências porque é através delas que os homens descobrem o mundo, a natureza, a sociedade, a cultura e o espaço.”

A Geografia precisa ser compreendida pelos alunos e professores dos anos iniciais como uma ciência. Neste sentido, é importante que os alunos e professores entendam que toda ciência possui um conhecimento temporário. Nada é considerado eterno para o cientista dedicado a qualquer área do saber. O fato da Geografia possuir uma trajetória não linear, repleta de diferentes vertentes (ou tendências acadêmicas que a distinguiram em termos de métodos, definições, concepções, etc.), como apresentado acima, não significa que ela não é uma ciência, ou ainda, que se trata de uma ciência menos importante ou de “segunda categoria”. Pelo contrário, a trajetória da ciência geográfica nos revela que se trata de uma ciência viva, em constante transformação. Tal fato evidencia seu compromisso com o mundo atual e a busca pelo entendimento de nossa sociedade complexa e desafiadora.

O espaço geográfico e suas subdivisões: território, região, lugar e paisagem

A Geografia, como ciência, possui como objeto central (ou categoria principal) o *espaço geográfico*. Para melhor compreendê-lo, tal espaço pode ser estudado como *território, região, lugar e paisagem* (CAVALCANTI, 2001; JACINTHO, 2004).

As quatro categorias citadas visam facilitar o nosso entendimento sobre o conceito de espaço geográfico. Por mais de duas décadas, o espaço geográfico apareceu em livros didáticos como sendo relativo ao espaço do planeta Terra, tomado como parte do espaço sideral. Esses manuais explicitavam a Geografia como estudo do planeta Terra e, portanto, como parte do Sistema Solar. Contribuíram, portanto, para o equívoco que se formou a respeito das noções de Astronomia fazerem (ou não) parte das aulas de Geografia. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, tal assunto foi amplamente esclarecido. As noções astronômicas passaram a ser atribuídas à disciplina de Ciências, tal como já havia ocorrido na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, publicada em 1988.

O espaço geográfico não pode, simplesmente, ser tomado como sinônimo de espaço terrestre. No espaço geográfico a sociedade constrói nossa História. Há, portanto, relações e atividades humanas desempenhando importante papel na configuração do espaço. Ele não é, puramente, um espaço físico.

O *território* é compreendido pelos geógrafos como um espaço apropriado num determinado período de tempo, numa relação de poder institucional, governamental, judiciário, econômico, etc. Por exemplo: a rua onde uma escola está instalada pode ser entendida como um território dos feirantes se em um determinado dia da semana ela é ocupada pela movimentação e instalação de comércio ao ar livre. Tal ocupação do espaço é temporária e definida *a priori* por pessoas que vendem e compram produtos alimentícios, de limpeza e outras utilidades domésticas, sob autorização do governo municipal. Outro exemplo: o território de um estado brasileiro, definido no mapa político, foi instituído pela unidade federativa do Brasil. Parece imutável, mas está sujeito aos critérios definidos pelo governo federal para uso e ocupação política do território brasileiro. Assim, um estado pode ser “dividido” ou incorporado. O mais novo estado brasileiro criado foi o de Tocantins. Seu território era ocupado pelo estado de Goiás e pertencia a região Centro-Oeste. Atualmente, Tocantins é um estado inserido na região Norte do Brasil.

O conceito de *região* também nos ajuda a entender o espaço geográfico. Nos anos iniciais, é comum os professores apresentarem a divisão regional do Brasil, instituída pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Este tem sido um conteúdo bastante usual nas salas de aula do nosso país. No entanto, ao abordar a divisão regional, os professores nem sempre desenvolvem o próprio conceito de região como um espaço delimitado por critérios estabelecidos por diversos fatores (ambientais, políticos, socioeconômicos, etc.). Nem sempre a região é estudada a partir de suas contradições e diversidades. Pelo contrário, o ensino das regiões, numa perspectiva mais tradicional da Geografia, parece buscar uma falsa homogeneidade. Por exemplo, na região Nordeste predomina o sertanejo enquanto que na região Sul do Brasil o tipo humano característico é o gaúcho dos pampas.

Dentre as categorias usadas para estudar o espaço geográfico, o *lugar* e a *paisagem* são apresentadas, como as mais significativas para o ensino de Geografia nas séries iniciais e, por isso, são mais conhecidas pelos professores dos anos iniciais. O *lugar* tem sido muito explicitado nas variadas propostas curriculares dos últimos anos. Ele está relacionado ao espaço de vivência e é entendido como a porção do espaço onde as relações humanas acontecem. Segundo Callai (2005, p. 236):

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades.

Um desafio a ser enfrentado pelos professores é que o lugar apresentado pelo livro didático nem sempre é o lugar real em que os alunos vivem. Os livros abordam um lugar fictício ou exibem exemplos de lugares inseridos nas grandes capitais do Brasil. Materiais didáticos que trazem os lugares das diversas localidades brasileiras são raros. Entendemos, ainda, ser fundamental que o professor busque relacionar o lugar onde vivem seus alunos com o espaço global. Essa busca pode ser mais bem entendida por meio do conceito de *glocalidade*, já amplamente estudado por SANTOS (2006). Sobre o referido conceito, Lastória e Mello (2008, p. 31) explicam:

pensar o lugar como espaço que está intimamente relacionado com o global—glocalidade—é compreender a existência de uma tensão dialética entre aquilo que se entende por mundo e como o próprio se mostra nos diversos lugares do globo. É crer o local como muito mais que uma aldeia fechada em si mesma, mas uma aldeia que lê o mundo de sua forma e devolve ao mundo a sua leitura apropriada, específica, é ainda, creditar valor planetário a uma dimensão que até então era menosprezada pelos geógrafos.

A *paisagem* é definida como o espaço do visível e envolve a dimensão da percepção subjetiva de cada um de nós. A paisagem aparece em muitos livros didáticos dos anos iniciais como sendo de dois tipos: natural ou artificial (ou humanizada, ou ainda, produzida pelos seres humanos). A complexidade do nosso mundo exige que os professores ultrapassem essa divisão perpetuada até então para entender a paisagem como um conjunto de elementos heterogêneos. O solo, os rios, a vegetação, dentre outros elementos de um dado espaço estão sendo alterados pelas ações humanas. Estas produzem um espaço com diferentes combinações, ou seja, com pastos, cidades, fábricas, reflorestamentos, etc. O estudo da paisagem permite que heranças herdadas por tempos passados sejam reveladas, e ajuda os professores a relacionar duas importantes categorias teóricas para o ensino de Geografia e de História: o espaço e o tempo.

A Geografia escolar nos anos iniciais

A ideia de que a ciência geográfica é importante para a formação de alunos críticos e atuantes na nossa sociedade brasileira já é um consenso entre os professores. No entanto, qual o papel dessa ciência nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Uma boa resposta é apresentada por Callai (2005, p. 229), quando afirma que o papel é *aprender a pensar o espaço*. No entanto, concordamos com Castellar (2004, p. 17) quando ele afirma que,

Na grande maioria das escolas, o ensino de Geografia nas séries iniciais ainda é marcado por um conteúdo estruturado em informações descontextualizadas, ou seja, sem qualquer significado, sustentado apenas pela crença de que a Geografia nas séries iniciais serve somente para ensinar algumas definições como as de planalto e planície, foz e nascente, margem direita e esquerda, cidade e campo etc., destituídas, no entanto, de quaisquer significados.

Entendemos, portanto, que a Geografia praticada nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser mais explicativa do que informativa. Um documento que nos ajuda nessa tarefa são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História e Geografia (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998).

Entendemos que ensinar Geografia nos anos iniciais significa poder desenvolver conhecimentos tendo em vista nosso comprometimento com a educação de modo mais amplo. Se pretendemos educar para a participação cidadã no mundo atual devemos educar para gerar autonomia e criatividade perante a ação junto aos complexos processos que envolvem as relações da nossa sociedade com a natureza.

Como afirma Callai (2011) a capacidade de perceber como é o lugar e sua relação com o mundo é fundamental para que possamos fazer escolhas, definir formas de ação, organização e compreensão do mundo.

Essa Geografia, comprometida com tais ideais, possibilita o desenvolvimento de várias habilidades, dentre elas as de observação, de descrição, de registro, de análise e, ainda, de transformação. Não é, portanto, uma disciplina escolar que apenas possui conteúdos conceituais para transmitir.

A Linguagem cartográfica nos anos iniciais e na Educação Infantil

As crianças na faixa dos seis aos dez anos de idade, aproximadamente, estão em processo de desenvolvimento e apropriação de diversas linguagens. A linguagem escrita e a linguagem matemática, sem dúvida, são reconhecidamente valorizadas pelos professores, pais e até mesmo pelas crianças. Os pais preocupam-se quando o filho de sete anos ainda não lê palavras ou copia frases. Eles dizem que a criança ainda não foi “alfabetizada”.

A falta de entendimento a respeito da aquisição da leitura e da escrita como um processo constante e complexo, e não como um ato de decodificação do alfabeto, é a principal causa de tal preocupação. Segundo (ALMEIDA, 1999, p. 131),

O ensino da leitura e escrita, geralmente chamado de alfabetização – que significa ‘ação de ensinar o código alfabético’ - não consiste apenas em levar o aprendiz a codificar a língua escrita. Nesse processo interagem fatores pedagógicos, psicomotores, lingüísticos e sociais cuja abrangência reveste o domínio da língua escrita de maior complexidade. Essa é uma das razões de encontrarmos, na literatura estrangeira específica da área, a expressão: ‘leitura e escrita’ com maior freqüência do que ‘alfabetização’, que predomina em português.

Para a autora, ser alfabetizado não se limita a possuir habilidade em decodificar palavras, já que envolve uma maior complexidade. A referida preocupação dos pais nos revela, portanto, que a aquisição de diferentes linguagens é pouco reconhecida nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Callai (2005) coloca que a Geografia precisa ser compreendida como parte do processo de alfabetização, pois ela é importante para aprender a ler o mundo. Para compreender as relações entre as ações humanas e os fenômenos naturais. Também Fonseca (2009) enfatiza sobre o mesmo tema em seu texto “É possível alfabetizar sem ‘História’? Ou... como ensinar História alfabetizando?” Essas duas autoras, nos explicam que não faz sentido separar a leitura e a escrita “da palavra”, da leitura “do mundo” se pretendemos educar para a atualidade.

Para aprender “a ler” o mundo de hoje é fundamental o desenvolvimento de diversas linguagens, dentre elas, a cartográfica. A linguagem cartográfica é popularmente conhecida como a linguagem dos mapas, mas não se restringe apenas a eles. As plantas, os croquis, os gráficos, os globos terrestres, as anamorfoses (representações com formas alteradas), as fotografias aéreas e as imagens de satélite, são alguns exemplos de materiais que envolvem tal linguagem. Os mapas são, contudo, os mais usuais nas práticas escolares.

Castellar (2005^a, 2007) utiliza o termo “letramento cartográfico” para se referir ao processo de aquisição da linguagem cartográfica na escola de Ensino Fundamental. Outros pesquisadores (LE SANN, 2009; SIMIELLI, 2007; PASSINI, 1994; ALMEIDA, 1999) utilizam outros diversos termos para se referirem ao mesmo processo. São eles: “alfabetização cartográfica”, “educação cartográfica” ou “iniciação cartográfica”. Todos giram em torno da valorização de se trabalhar a Cartografia “para” e “com” as crianças e escolares.

Os pesquisadores brasileiros da área da Cartografia escolar têm destacado a importância que o ensino de mapas (e não apenas o ensino “com” mapas) possui nos anos iniciais e na Educação Infantil. Alguns destes estudos buscam novas metodologias para se trabalhar a Cartografia com crianças. Várias questões estão ocupando a atenção desses pesquisadores. Algumas delas são: como ensinar a pensar o espaço por meio das maquetes, plantas e mapas? Como ler o mundo por meio da leitura dos mapas? É possível trabalhar a linguagem cartográfica desde a Educação Infantil?

A prática educativa apresentada³ a seguir foi desenvolvida na Espanha para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais. Trata-se de um exemplo simples que permite desenvolver as noções de localização e orientação espacial de modo lúdico. Possibilita, ainda, que as crianças começem a entender a “passagem” da tridimensionalidade para a bidimensionalidade por meio da observação de maquete e sua representação no plano bidimensional.

A maquete apresentada na FIG. 1, construída com madeira e tecido, representa um dormitório completo com cama, armário, espelho, penteadeira, cadeira, mesa, etc. Apenas três lados do dormitório foram construídos, buscando facilitar o manuseio dos objetos pelas crianças.

FIGURA 1: Maquete de um dormitório.

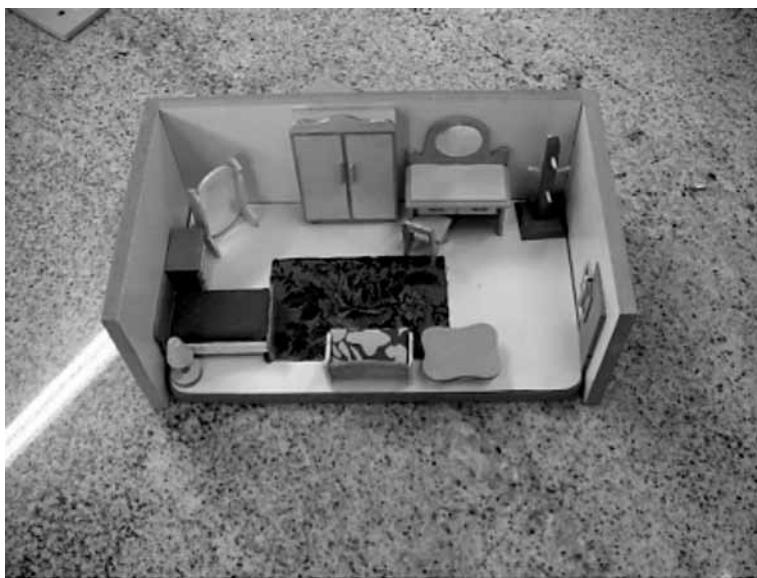


FOTO de Daniel Bueno Junta.

³ Esta prática foi desenvolvida pela professora Dra. María Del Rosario Pineiro Peteleiro da Universidad de Oviedo, em Oviedo, Principado de Asturias, Espanha. Tal experiência foi readaptada por Daniel Bueno Junta, sob orientação da primeira autora, durante o Projeto “Produção de materiais didáticos para o ensino de História e Geociências”, desenvolvido no Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE), na FFCLRP/USP. Projeto financiado pelo Programa Aprender com Cultura e Extensão da USP, durante os anos de 2008 e 2009.

Cada um dos objetos foi representado numa base plana, respeitando seu exato tamanho e sua forma do ponto de vista vertical, ou seja, “de cima” da maquete, num ângulo exato de 90 graus. A FIG. 2 exibe tal base.

FIGURA 2: Representação do dormitório em um plano.

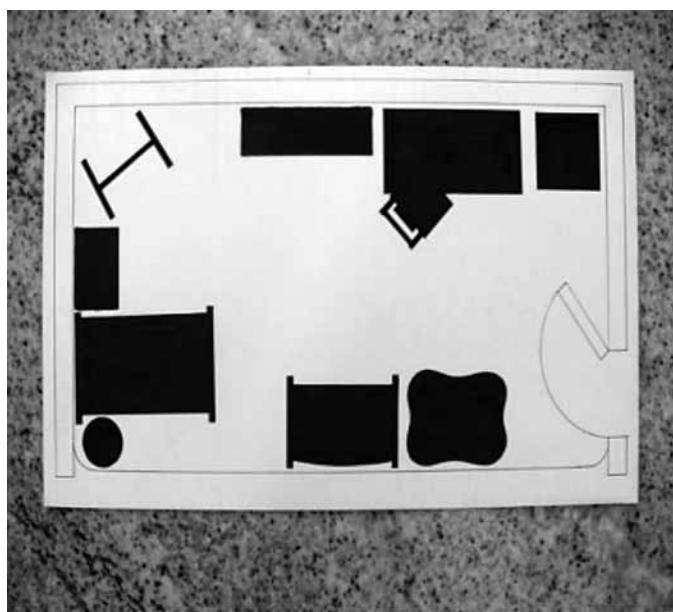


FOTO de Daniel Bueno Junta.

A intenção da prática é partir de uma história infantil. Ela pode ser criada pelo professor e pelos alunos, com personagens fictícios. No exemplo que criamos, dois pequenos bonecos são utilizados para “ocupar” tal maquete. Um deles possui uma pequena bolsa que é “perdida” no dormitório para que o outro possa procurá-la. Uma das crianças, fazendo o papel da boneca, esconde tal objeto em qualquer lugar do dormitório e as demais devem procurar. A “brincadeira” de esconder e procurar a bolsa é realizada na maquete. É possível esconder “encima” do armário, “embaixo” da cama, “atrás” da porta, em frente o abajur, etc. Assim, a *ordem espacial* de direita/esquerda, frente/atrás e acima/abaixo são desenvolvidas a partir da maquete.

Essa atividade pode ser justificada pela ideia de Le Sann (2007, p. 117) a respeito da noção de localização anteceder a de espaço. Segundo a autora “A localização é o conjunto das características de um ponto preciso no espaço. A noção de espaço é suporte para qualquer estudo geográfico: não há geografia sem espaço, assim como não há escala sem espaço.”

Após esta fase, as crianças são convidadas a *reorganizar* o dormitório, alterando a localização de seus móveis, diminuindo ou aumentando a quantidade deles no restrito espaço físico do mesmo. Essa “brincadeira” permite que a criança estabeleça critérios para organizar tal espaço de acordo com seus interesses imediatos ou de acordo com as sugestões do professor e dos outros alunos. Entendemos que essa é uma maneira de explorar ludicamente o conceito de espaço como *lugar* de vivência. Assim como, introduzir a ideia de que um determinado *território* pode ser reorganizado e alterado. Outra possibilidade que a prática com a referida maquete permite é a associação que a criança pode fazer com os objetos (que são tridimensionais) e os da base plana (que são bidimensionais). A pergunta para desenvolver tal associação pode ser: se a bolsa da boneca está sobre a cama no dormitório onde ela estaria nessa representação? Salientamos que a inversão facilita a “descoberta”, ou seja, colocamos a bolsa sobre um objeto da representação plana e pedimos para a criança colocá-lo no lugar equivalente na maquete.

A prática colabora com o ensino e a aprendizagem de uma difícil compreensão a respeito da passagem de algo que está no mundo tridimensional (vivido por nós) para o bidimensional (que é o dos mapas) com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais. Sobre essa passagem e a importância de se trabalhar as noções de lateralidade e referência Simielli (2007, p. 92) explica que:

O conceito de orientação espacial deve, antes de qualquer coisa, ser trabalhado pelas noções de lateralidade e referências. Muitas vezes, o problema do aluno não está na orientação espacial e sim nas noções que antecedem esse conceito, ou seja, nas noções de lateralidade e referências. Outro problema que o aluno enfrenta no aprendizado dessas noções é que o professor trabalha muitas vezes, logo no início, no espaço bidimensional, quando na realidade esse item deveria ser trabalhado no espaço tridimensional, e somente após o aluno ter efetivo domínio das referências e de lateralidade.

Outra prática que remete à construção da noção de espaço por meio do estudo do lugar de vivência, a partir do ensino de cartografia nos anos iniciais, é a produção de maquetes do espaço escolar. A representação tridimensional da sala de aula é sugerida por vários autores (dentre eles: ALMEIDA; PASSINI, 1991) como uma das atividades que permitem codificar o cotidiano, a partir do exercício da função simbólica. A construção de uma maquete como prática que considere, além da representação dos objetos, a proporcionalidade entre o objeto a representação na maquete, contribui para que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebam noções de distância e lateralidade, tal como proposto por Simielli (2007).

A maquete da sala de aula apresentada na FIG. 3 foi elaborada por alunas do curso de Pedagogia, durante a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia⁴. A prática realizada iniciou-se com a medida da sala de aula, a representação bidimensional em escala de 1:100 e, a partir dela, a construção da maquete. Deve-se ressaltar que a representação em desenho exige uma organização mental que levará à construção gráfica. Tal ação é parte importante no processo de “educação cartográfica”. Independente da idade dos alunos, muitos, mesmo já estando na idade adulta, passaram por este processo no decorrer da prática aqui descrita. No caso das alunas da Pedagogia, cada grupo elaborou estratégias próprias e usou materiais distintos para a confecção da maquete. Os materiais usados foram papel cartão, papel sulfite, filme plástico, papelão e tinta guache. Essa atividade durou quatro aulas de cinquenta minutos.

FIGURA 3: Maquete da sala de aula.

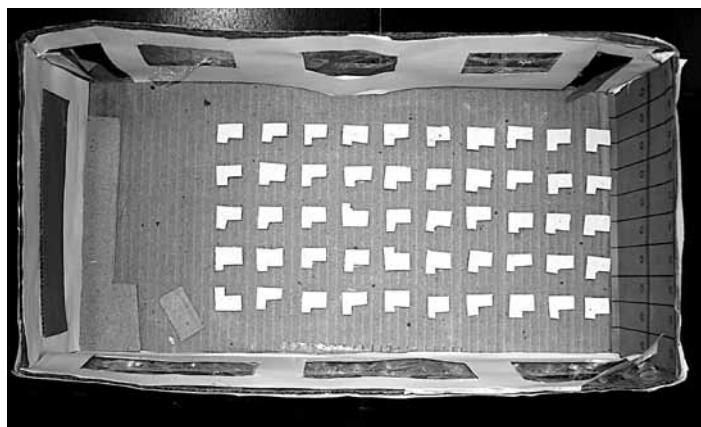


FOTO de Silvia Ap. Sousa Fernandes, fev. 2010.

⁴ Alunas do 4º semestre do curso de Pedagogia, do Centro Universitário Moura Lacerda. As maquetes foram elaboradas no primeiro semestre de 2010, sob responsabilidade da segunda autora, durante a disciplina de Metodologia do Ensino de História e Geografia.

Durante o processo de elaboração da maquete, foi possível identificar algumas dificuldades comuns e outras próprias de cada grupo de alunas. Uma delas foi o uso da escala, pois apenas algumas alunas tinham habilidades e noções sobre o uso do sistema métrico e conversão de medidas.

Para auxiliar a compreensão das dificuldades apresentadas na construção da maquete, cabe descrever o espaço representado. A sala de aula mede 7m x 12,9m x 3,5m, possui na frente, um degrau (tablado) para que o professor se posicione num patamar mais elevado, característica típica de salas de aula construídas até a década de 1970. Tomando como referência a frente da sala, definida pela posição do quadro negro, esta possui armários ao fundo, três janelas na parede lateral direita, três janelas e duas portas na lateral esquerda. A dificuldade em definir a escala vertical do tablado e o material mais adequado para representá-lo, foi expressa do seguinte modo: “o que fazemos com esse degrau aí na frente? Ele é torto e baixinho.” Neste caso o grupo estava se referindo à irregularidade na forma a ser representada. Outro grupo concluiu que se tratava de um polígono irregular e que teríamos que medir todos os lados para representá-lo. Outra dificuldade foi a diferença na medida das janelas da sala, pois, em cada parede as janelas tinham medidas distintas.

Como afirma Silva (2006), os professores que irão trabalhar com o ensino de Geografia necessitam compreender que, além de deter o domínio da linguagem cartográfica, é necessário considerar as habilidades e esquemas cognitivos específicos dos quais as crianças dispõem em cada nível de ensino e que possibilitam compreender as relações espaciais, as noções de orientação e localização espacial. Ressaltamos que a prática pedagógica de construção da maquete possibilitou a compreensão de noções de lateralidade, escala e orientação entre as futuras professoras, para que estas possam, no exercício da docência, valorizar a educação cartográfica.

A atividade de construir maquetes da sala de aula tinha o intuito de oferecer às futuras pedagogas condições de “ler” o espaço (lugar de vivência) e retomar (ou construir) as noções espaciais vivenciadas em seus anos escolares. Após o desenvolvimento das maquetes da sala de aula, os alunos da Pedagogia refletiram sobre as técnicas utilizadas, o tempo que levaram para desenvolver toda a atividade, as aprendizagens alcançadas e as dificuldades que, sob a ótica delas, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental teriam. Com base nessas dificuldades, retomamos nas aulas seguintes a importância dos professores em sua prática pedagógica cotidiana, ao valorizarem e oferecerem atividades que permitam a iniciação, o desenvolvimento e a aquisição da linguagem cartográfica na escola. Concordamos com Romano (2006) quando afirma que a ampliação do repertório de conhecimentos geográficos permite aos professores oferecer aulas mais motivadoras, facilitando ao aluno a leitura e análise de mapas e, com isso, a compreensão da produção e transformação do espaço.

Considerações finais

Neste artigo apresentamos questões que nos convidam a refletir sobre a provocação expressa no título diz que “*de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar*”.

Entendemos que o papel da Geografia nos anos iniciais e na Educação Infantil merece ser ressignificado nas práticas escolares e nos processos de formação de professores tendo em vista suas potencialidades como ciência da organização do espaço. De nada adianta ensinar Geografia se não se tem claro a concepção de escola, de ensino, de mundo e de sociedade que se quer ajudar a construir.

Consideramos que se soubermos aonde queremos chegar com a escola que ajudamos a construir, poderemos planejar um ensino de Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais mais condizente com as necessidades de nossos alunos na atualidade.

Um caminho que tem se mostrado muito promissor é o que valoriza a construção de práticas escolares compromissadas com uma educação cidadã, isto é, práticas planejadas e executadas tendo em vista os objetivos da própria Geografia como ciência social.

As práticas educativas com as maquetes (do quarto de dormir e da sala de aula), mostradas neste capítulo, nos convida a criar novas “brincadeiras” e possibilidades de desenvolver noções e conceitos relativos ao espaço. Afinal, concordamos com Almeida (2007, p. 159) que enfatiza:

Considerando que a maestria sobre o espaço surge da ação sobre ele, os procedimentos que melhor contribuem para sua aquisição são aqueles que permitem manipulação e, ao mesmo tempo, instigam a reflexão sobre como representá-lo através de diferentes meios. Maquetes, desenhos (ou fotos) das maquetes, sob diversas perspectivas, e projeções desses modelos no plano são procedimentos que atendem essas exigências.

A educação geográfica, nesse sentido, deve valer-se de diferentes materiais didáticos e recursos pedagógicos auxiliares na leitura do mundo. Como aponta Callai (2011) ler o mundo significa compreender e estabelecer relações entre o espaço local, o lugar, o território e o espaço global. Entendemos que a linguagem cartográfica por meio da elaboração e interpretação de maquetes e mapas, possibilita esse olhar integrador e amplo sobre o espaço.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 145-171.
- _____. Podemos estabelecer paralelos entre o ensino da leitura e escrita e o ensino de mapas? *Boletim de geografia*, Maringá, ano 17, n. 1, p. 131-135. 1999.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. *O espaço geográfico ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. v. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. v. 5. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI. H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CALLAI, H. (Org.). Apresentação. *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011, p. 15-33.
- CASTELLAR, S. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.
- _____. Da alfabetização ao letramento cartográfico: a ação docente. *Revista Ciência Geográfica*, Bauru, v. XI, p. 68-75, jan./abr. 2005a.
- _____. A geografia no ensino fundamental. In: GIOMETTI, A.B. R. dos; BRAGA, R. (Org.). *Cadernos de Formação: Ensino de Geografia*. São Paulo: Unesp, 2004, p. 17-21.
- _____. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: CASTELLAR, S. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 38-50.
- CAVALCANTI, L. S. de *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- CLAVAL, P. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da geografia. In: MENDONÇA, F. KOZEL, S. (Org.). *Elementos da epistemologia da Geografia contemporânea*. Curitiba: UFPR, 2004, p. 1-43.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem ‘História’? Ou...como ensinar História alfabetizando? In: FONSECA, S. G. (Org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Alínea, 2009, p. 241-266.

JACINTHO, S. M. C. Considerações sobre o ensino da Geografia. In: GIOMETTI, A.B. R. dos; BRAGA, R. (Org.). *Cadernos de Formação: Ensino de Geografia*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 77-83.

JUNTA, D. B.; LASTORIA, A. C. Maquete para exercício da percepção de localização plana e espacial. *Anais... I Encontro baiano de ensino e pesquisa em geografia: Perspectivas e desafios na formação inicial e continuada de professores de geografia*. Feira de Santana: UEFS, Bahia. 2008.

LASTORIA, A. C.; MELLO, R. C. Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar. *Universitas*, Fernandópolis, v. 4, p. 27-34, 2008.

LE SANN, J. G. Metodologia para introduzir a geografia no ensino fundamental. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 95-118.

_____. *A geografia no ensino fundamental I*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

PASSINI, E. Y.; DOIN, R.; MARTINELLI, M. A cartografia para crianças: alfabetização, educação ou iniciação cartográfica? *Boletim de Geografia*, Maringá, v. 1, Ano 17, p. 125-136, 1999.

PASSINI, E. Y. *Alfabetização cartográfica e o livro didático, um análise crítica*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

ROMANO, S. M. M. Alfabetização cartográfica: a construção do conceito de visão vertical e a formação de professores. In: CASTELLAR, S. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 157-167.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed, 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 71- 94.

SILVA, L. G. Jogos e situações problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, S. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 137-156.

TROPPMAIR, H. A geografia e os elementos naturais da paisagem. In: GIOMETTI, A.B. R. dos; BRAGA, R. (Org.). *Cadernos de Formação: Ensino de Geografia*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 7-16.

Recebido em: 21 de setembro de 2011.

Aprovado em: 28 de novembro de 2011.

CRIANÇAS E PRÁTICAS ESPACIAIS NO MUNDO GLOBALIZADO¹

CHILDREN AND SPATIAL PRACTICES IN A GLOBALIZED WORLD

Iara Guimarães²

Kênia Alves Santos³

Lásara Marcelle Dutra Machado⁴

RESUMO: As concepções espaciais das crianças, que vivenciam a globalização, não se constroem de maneira linear, partindo do espaço próximo para o distante. As relações próximo/distante e entre lugar/mundo estão sendo profundamente (re)significadas diante dos imperativos da globalização e da cultura midiática, muito presentes no cotidiano delas. Nossa propósito, neste texto, é refletir sobre como trabalhar, em sala de aula, o mundo globalizado, as múltiplas escalas geográficas, a multiterritorialidade e as novas relações lugar/mundo que se projetam no atual contexto. Essa é uma questão muito importante para os professores que atuam nos anos iniciais com os conteúdos geográficos, tendo em vista que um dos objetivos mais caros do ensino de Geografia é tornar o mundo sensível e compreensível para os alunos, propiciando-lhes o reconhecimento e a análise da experiência humana no espaço.

ABSTRACT: The spatial conceptions of children who experience globalization are not built in a linear way, starting from the near to the distant space. The near/far relations and the relations between place and world are deeply re-signified before the imperatives of globalization and the media culture, which are present in children's daily life. This paper aims to discuss how to work the globalized world in the classroom, the multiple geographic scales, the multi-territoriality and new place/world relationships that are projected in the current context. This is one of the most important issues for teachers who work geography contents in the elementary level, given that one of the most important goals of teaching Geography is to make the world understandable to students, enabling them to recognize and analyze human experience in space.

KEYWORDS: Children. Globalization. Multi-territoriality. Spatial practices.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Globalização. Multiterritorialidade. Práticas espaciais.

Introdução

O que é hoje, a consciência do lugar? Não nos embaracemos com essa questão, penúltima herança das idéias (sic) estabelecidas em um mundo quase imóvel. Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar. (SANTOS, 2005, p. 191)

¹ Este artigo é resultado da pesquisa “Território, territorialidades e globalização no discurso jornalístico produzido para o público infantil escolar”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a coordenação da Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães. Dentre outros pontos, a pesquisa teve como objetivo contribuir para uma compreensão crítica de artefatos culturais produzidos para o público infantil e subsidiar o desenvolvimento de propostas pedagógicas no campo do ensino de Geografia dos anos iniciais da educação básica.

² Doutora em educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Grupo de Pesquisa: Formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia. E-mail: iaraguimaraes@faced.ufu.br

³ Aluna do curso de Pedagogia/UFU. Bolsista de iniciação científica/Fapemig. E-mail: kenia.ped@hotmail.com

⁴ Aluna do curso de Pedagogia/UFU. Bolsista de iniciação científica/Fapemig. E-mail: lasaramarcelle27@gmail.com

A globalização tornou-se uma palavra da moda que serve para explicar o momento histórico em que vivemos, os nossos dilemas, desafios e as perspectivas e possibilidades que se projetam no âmbito das relações sociais, da cultura e da economia. Esse tema tem sido amplamente divulgado pelos meios de comunicação. A imprensa periódica, a televisão, o rádio, a internet, entre outros, informam, analisam, opinam, falam de maneira recorrente sobre globalização. Desta forma, vemos que, cada vez mais, ela tem-se tornado uma terminologia utilizada pelas pessoas cotidianamente, um assunto popular que serve para explicar os desafios da atualidade. Como nos mostra Bauman (1999, p. 7), “a globalização está na ordem do dia e se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros”.

O debate sobre este evento nos remete para muitas outras ideias que interessam a Geografia e seu ensino, tais como o encurtamento as distâncias, velocidade do tempo, desenvolvimento científico e tecnológico, informação instantânea e planetária, novas relações entre lugar/mundo, redes. A globalização nos leva à análise do processo de produção do espaço no mundo contemporâneo e sobre o modo como as práticas espaciais estão sendo urgidas pelos sujeitos sociais.

As transformações impostas pelo processo de globalização certamente têm provocado mudanças de atitudes, um pensar/agir diferenciados em relação ao tempo e ao espaço não estando as crianças, os jovens – e da mesma forma os professores – isentos de viver e sentir as suas consequências, imposições e também possibilidades. O fato é que, por mais que a globalização torne o mundo mais acessível por meio das informações simultâneas sobre os diferentes recantos do planeta, compreender esse mundo mostra-se uma tarefa desafiante a todos nós.

Entretanto esse desafio não pode inibir os docentes frente à tarefa de realizar uma análise que busque uma maior compreensão sobre a sociedade atual. Pelo contrário, essa busca se mostra como fundamental para os estudantes que estão em processo de formação. É nesse sentido que o ensino da Geografia tem uma importante contribuição à formação das crianças.

Diante da tarefa de ensinar sobre o mundo, o professor que trabalha com os conhecimentos geográficos necessita buscar novas trilhas, sabendo que, muitas vezes, elas serão difíceis de serem percorridas. O desafio de compreender e ensinar sobre o mundo de hoje pressupõe pensar na nossa relação com o mundo e questionar se é possível entendê-lo por meio da lógica restrita e fragmentada. Desse modo, podemos questionar: no ensino de Geografia, o que significa, afinal, trabalhar com conteúdos significativos para as crianças? Como fazer a conexão entre o lugar, a realidade vivida e o mundo mais amplo em sala de aula? Essas são, sem dúvida, questões que nos fazem pensar sobre os propósitos e a relevância de ensinar Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nosso propósito, neste texto, é refletir sobre como trabalhar, em sala de aula, o mundo globalizado, as múltiplas escalas geográficas e as novas relações lugar/mundo que se projetam no atual contexto. Essa é uma questão muito importante para os professores que atuam nos anos iniciais com os conteúdos geográficos, tendo em vista que um dos objetivos mais caros do ensino de Geografia é tornar o mundo sensível e comprehensível para os alunos, propiciando-lhes o reconhecimento e a análise da experiência humana no espaço.

Globalização e relações espaciais

A globalização diz respeito a um processo de maior integração entre os diversos países e povos do mundo por meio da circulação acelerada de mercadorias, investimentos financeiros, informações, ideias e pessoas. É um nome que se dá para a atual fase histórica em que vivemos, na qual o capitalismo se expandiu por todo o globo promovendo intercâmbios variados entre os diferentes lugares por meio de uma ampla rede de transporte e telecomunicações.

A globalização rompe com um passado em que os sujeitos viviam circunscritos a um lugar e se relacionava com sua vizinhança. Um passado no qual a comunicação era difícil e as longas distâncias

a serem transpostas faziam com que o conhecimento do mundo fosse restrito, limitando-se ao próprio lugar de vivência. Hoje, os acontecimentos do planeta estão perto de todos nós, não importa em que lugar estejamos. As imagens e notícias do mundo circulam com uma rapidez desmedida e nos permitem saber o que acontece em todos os cantos da Terra. As novas possibilidades de comunicação, transporte e fluxos entre os lugares são marcantes para a organização do espaço e do tempo no mundo de hoje.

Santos (1997, p. 178) afirma que os processos de comunicação transformaram a nossa capacidade de perceber o mundo, permitiram-nos conviver com os acontecimentos locais e não-locais simultaneamente e, assim, espaços e acontecimentos distantes estão cada vez mais presentes em nossas preocupações cotidianas. De acordo com o autor:

Chegamos a este final de século em que somos capazes de participar da contemporaneidade simultânea. Antes havia a contemporaneidade, mas nós não participávamos. Essa nova situação muda a definição dos lugares. O lugar está em todo lugar, está dissolvido no mundo inteiro, graças à televisão, graças à instantaneidade. Temos ainda o satélite que nos dá o movimento da Terra. É como se fizéssemos cinema: acompanhamos a terra, o mundo. (SANTOS, 1997, p. 178)

A globalização está presente no nosso cotidiano, nos nossos hábitos culturais, em nossa alimentação, nas músicas que ouvimos, nos filmes, programas e noticiários da TV aos quais assistimos, nas palavras e expressões de outras línguas que falamos. Nesse processo, outros lugares e países estão mais perto de nós, no lugar em que vivemos. Há, no mundo atual, uma acelerada circulação de capitais e de mercadorias; os hábitos culturais dos diferentes povos tornam-se cada vez mais semelhantes; os acordos políticos internacionais sobre meio ambiente, segurança, ajuda humanitária, etc. são muito frequentes.

Entretanto, é preciso assinalar que a globalização é um processo contraditório. Por mais que as sociedades estejam conectadas, não ocorreu a diminuição das diferenças e desigualdades marcantes no mundo. Há desigualdades sociais e econômicas entre ricos e pobres, há inúmeras diferenças culturais (os hábitos, os gostos e os costumes). Tudo isso faz com que os mais de seis bilhões de habitantes do planeta Terra apresentem uma acentuada diversidade. O fato é que a velocidade das informações e o encurtamento das distâncias, a maior integração entre os povos e países não serviram para diminuir as desigualdades econômicas e sociais e mesmo as diferenças culturais.

Esse processo é produtor de perversidades, deturpações, sobretudo porque é excludente e gerador de mais pobreza. A maior parcela da humanidade não usufrui dos benefícios gerados pela globalização e, ainda hoje, sofre com tudo que a violência ecocômica e a pobreza provocam. Harvey (1994, p. 115) nos mostra que os efeitos positivos e negativos deste evento variam em intensidade de lugar para lugar, sendo que ela, ao mesmo tempo que gera pobreza, desemprego e degradação do padrão de vida da população, “concentra riqueza e poder e promove oportunidades político-econômicas numas poucas localidades seletivamente escolhidas e no âmbito de uns poucos estratos restritos da população”.

A presença do mundo nos lugares não significa a iminência de um processo de homogeneidade do espaço geográfico. Pelo contrário, é possível verificar que à medida que os lugares tendem a se tornar globais, muitas singularidades podem ser preservadas ou mesmo produzidas, pois as forças da globalização, ao se depararem com as condições preexistentes, que estruturam e organizam um determinado lugar, produzem novas condições e, inclusive, fragmentações. O impacto da globalização não é o mesmo em todos os lugares. Apesar das semelhanças que podem ser encontradas em determinados elementos do espaço, ela pode ser contrariada no lugar, visto que o processo é contraditório e depende da organização social preexistente. Isso justifica a negação da homogeneidade e a afirmação de que o espaço mundial só existe de maneira metafórica.

Desse modo, o mundo ainda não se tornou uma “aldeia global”. Essa ideia sugere que, na globalização, as relações de comunicação e interlocução entre o lugar e o mundo agregam a

simplicidade de se encontrar, comunicar e de se relacionar com o vizinho presente na aldeia. Essa noção desconsidera a complexidade do mundo que, em nada, pode comparar-se com a simplicidade de uma aldeia, assim como o conflito e a complexidade iminentes da globalização. Assim, diferentemente do que ocorre nas aldeias, o processo de comunicação e informação não se dá pela interação entre as pessoas, mas pela notícia produzida e em circulação por meio da mídia global.

O que pode ser constatado é que o sistema técnico atual, pela primeira vez na história, se faz presente em todo o planeta, permitindo a experiência com o tempo real, a convergência dos momentos, a fluidez, a velocidade, a possibilidade de conhecer o planeta de forma extensiva. Isso muda, de maneira significativa, a nossa relação e percepção do tempo e do espaço. Na fase atual do capitalismo, entretanto, estamos longe da pretensão de termos um só mundo e de todos poderem usufruir das possibilidades oferecidas pelo sistema técnico em relação aos novos horizontes e experiências com o espaço e o tempo.

As escalas geográficas e o ensino de Geografia nos anos iniciais

A globalização certamente tem trazido repercuções importantes para os professores que trabalham com o ensino de Geografia. Esses são chamados a contextualizar, buscar relações e lidar com as intrincadas relações entre todo/partes, mundo/lugar.

Nessa perspectiva, podemos questionar o modo como as disciplinas têm tratado os conhecimentos de forma fragmentada e isolada, o que dificulta e impede o vínculo entre as partes e o todo e, nessa medida, embaraça a apreensão da realidade e a compreensão do mundo em sua complexidade e em seu conjunto. Para Morin (2003), a situação atual da educação impõe a necessidade de uma profunda reforma do conhecimento e do ensino, capaz de promover a religação dos saberes e uma nova maneira de desenvolver o conhecimento e a apreensão dos problemas globais e locais. Não se trata de opor o global ao local, o universal ao particular e o concreto ao abstrato. Para Morin (2003, p. 108), trata-se de “perceber e descobrir as relações de inseparabilidade e inter-retroação entre qualquer fenômeno e seu contexto e de qualquer contexto com o contexto planetário”.

Nesse contexto, atribui-se ao professor o papel de construir com a criança saberes e conhecimentos sobre o grupo e o lugar dela no mundo mais amplo. A preocupação recorrente tem sido em torno da proposição de trabalhar com o pensamento do aluno, aliando conhecimento sistematizado e ação pedagógica de modo a estabelecer fortes vinculações entre a realidade, ou seja, de tudo que está ligado à experiência de vida dele que lhe seja significativo e o espaço mais distante. O desafio é considerar que a realidade do aluno e o espaço de vivência dele contêm e estão contidos no mundo.

A relação entre os habitantes do lugar é redimensionada pelas interações que se estabelecem entre o local-global. O mundo está em toda parte, está no lugar onde vivemos. Entretanto, não podemos esquecer que, apesar da força do mundo sobre o lugar, o processo de globalização possibilita também redescobrir a corporeidade, o espaço vivido da vida enraizada. Para Santos (1997, p. 251):

O mundo da fluidez, da vertigem, da velocidade, da freqüência (sic) dos deslocamentos, da banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender.

Tal fato aponta para a questão de como devemos tratar as escalas geográficas no ensino de Geografia, especialmente com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. As escalas geográficas são partes ou dimensões do espaço da superfície terrestre.

Para Vesentini (2005, p. 13), o conceito de escala geográfica é diferente do conceito de escala cartográfica, apesar guardarem alguns pontos em comum:

A escala cartográfica se refere a uma proporção matemática entre um mapa e a área que ele representa; é uma medida ou relação quantitativa. A escala geográfica vai, além disso: ela também é uma propriedade do espaço, uma dimensão deste, mas não apenas quantitativa (as distâncias ou a área); é principalmente qualitativa – as relações e interações entre os elementos físicos e humanos daquele espaço e, de forma especial, os laços ou traços de união entre os moradores e destes com o resto do mundo.

Os chamados círculos concêntricos – concepção que historicamente serviu como base para a organização e seleção dos conteúdos geográficos trabalhados na escola – já não conseguem mais explicar as novas relações entre lugar/mundo e os sentidos de se viver em um mundo globalizado. Por meio dos círculos concêntricos, os conteúdos da Geografia eram organizados começando pelo espaço próximo até chegar ao mais distante. Assim, no ensino fundamental, seguia-se uma seqüência escalar, que se iniciava pelo estudo do “eu”, da casa, da escola, do bairro, da cidade/ município, do Estado, do país, dos continentes até que, finalmente, chegasse ao mundo. Acreditava-se, desse modo, que seria respeitado o grau de maturidade das crianças e jovens partindo sempre da referência mais próxima para, somente quando as condições de abstração dos alunos estivessem mais consolidadas, trabalhar os espaços mais distantes. A análise geográfica seguia, portanto, um percurso linear e fragmentado ao tratar as escalas geográficas.

Essa concepção desestabilizou-se com as novas relações entre os lugares e o mundo e com as novas percepções espaço-temporais, fruto do processo de globalização: quais são os espaços e os fenômenos mais próximos dos alunos de hoje? Como podemos definir as distâncias em uma época de produção e circulação de notícias instantâneas e simultâneas sobre todos os recantos do planeta? Nesse sentido, Callai (2000, p. 108) afirma que:

Iniciar pelo “eu” e avançar circularmente é considerar, equivocadamente, que o mundo e a vida das pessoas acontecem numa seqüência (sic) linear de distâncias. O mundo não é tão simples assim. As relações sociais são complexas e vão muito além de uma simples seqüência (sic) de escalas e de uma explicação encadeada do menor para o maior e mais distante.

Assim, as concepções espaciais das crianças, que vivenciam a globalização, não se constroem de maneira linear, partindo do espaço próximo para o distante. As relações próximo/distante e entre lugar/mundo estão sendo profundamente (re)significadas diante dos imperativos da globalização e da produção da mídia que circula em tempo real pelo mundo. A compreensão de que o mundo está presente no lugar e nas vivências cotidianas já é uma realidade que desafia o ensino de Geografia, assim como o fato de que a geração atual de alunos que frequentam a escola tem maior acesso à informação do que a de todos os tempos, pois cresceram participando diretamente das transformações radicais dos meios de comunicação ocorridas nas últimas décadas. Viver em um lugar é participar da complexidade do mundo, é ter de enfrentar a tarefa de percebê-lo de forma contextualizada e significativa, é entender a complexa relação lugar/mundo. Para Straforini (2008, p. 82):

A realidade evoca a idéia (sic) de totalidade. Não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo. O mundo atual é fragmentado no sentido de que a globalização produz espaços da globalização, ou seja, os espaços hegemônicos ou hegemonizados, os que ditam as ordens e os que as executam. Mas o mundo não é a somatória desses espaços tomados separadamente.

Como argumenta Ortiz (1994, p. 220), “já não é mais a distância, a viagem, que nos conecta aos quadros espaço-temporais da mundialidade. Nossa contemporaneidade faz do próximo o distante,

separando-nos daquilo que nos cerca, ao nos avizinhar dos lugares remotos". Assim, o imponente desafio do ensino de Geografia é promover uma interpretação cuidadosa sobre os lugares em relação ao todo planetário que permita a compreensão sobre o que é o mundo e o que são os lugares. Em um mundo complexo, no qual o todo se expressa nas partes, provocando uma relação intrincada entre semelhança e diversidade, próximo e distante, uma das maiores incumbências do ensino de Geografia é tratar o conhecimento sobre o mundo de maneira contextual e globalizada. Diante desse quadro, o modo de pensar que considera apenas uma escala geográfica pode ser errôneo e questionável. Conforme aponta Haesbaert (2004, p. 116):

Hoje poderíamos afirmar, a experiência integrada do espaço (mas nunca total, como na antiga conjugação íntima entre espaço econômico, político e cultural num espaço contínuo e relativamente bem delimitado) é possível somente se estivermos articulados (em rede) através de múltiplas escalas, que muitas vezes se estendem do local ao global. Não há território sem uma estruturação em redes que conecta diferentes pontos ou áreas. Se antes vivíamos sob o domínio da lógica dos territórios-zona, que mais dificilmente admitiam sobreposições, hoje temos o domínio dos territórios-rede, espacialmente descontínuos, mas intensamente conectados e articulados entre si.

Desse modo, é necessário que os professores ampliem o seu saber profissional para além dos conteúdos e programas de ensino. A construção do seu ofício deve ser marcada, também, por uma aguçada preocupação em compreender o contexto dos sujeitos aos quais destinam os seus esforços. Sabemos que a ação educativa adquire significado para esses sujeitos quando é associada às vidas concretas, aos interesses e projetos deles. Para Cavalcante (2006, p. 73):

No caso específico da Geografia, trata-se de ajudar alunos a desenvolver modos de pensar geográfico: internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade, ter consciência da espacialidade das coisas. Esse modo de pensar geográfico é importante para realização de práticas sociais variadas, já que elas são sempre práticas socioespaciais. O entendimento é de que há um movimento dialético entre as pessoas e os espaços, formando espacialidades. Esse fato torna o conhecimento geográfico importante para a vida cotidiana. A vida cotidiana é composta de arranjos espaciais, de relações espaciais complexas.

Tendo como referência a criança, sujeito do conhecimento, cabe ao professor propor o desenvolvimento de conteúdos e atividades variadas sobre o espaço e o tempo. A condução refletida e ativa do professor é essencial para que o trabalho produza resultados significativos no processo de construção de conhecimentos pelos alunos. É fundamental construir uma proposta pedagógica para trabalhar os conteúdos geográficos que considere:

- O questionamento da realidade e a reflexão sobre as práticas espaciais vivenciadas pelas crianças.
- O uso de diferentes formas de linguagens (poesias, músicas, fotografias, textos jornalísticos, história em quadrinhos, etc.) que possibilitem a produção, a expressão de ideias e a interpretação do lugar e do mundo.
- A realização de atividades que permitam às crianças perceberem a diversidade de opiniões e de pontos de vista sobre um determinado tema. Dessa forma, os relatos de vivências, depoimentos, argumentações e todas as formas de expressão oral, constituem-se o caminho mais profícuo para a análise. O saber do aluno ganha, nessa etapa, um importante realce, pois é para ele e com ele que a análise deve ser construída. As crianças, ao falarem, escreverem e representarem por meio de diferentes formas de expressão sobre as vidas e sobre o espaço vivido delas, expressam formas de apreender o mundo. Portanto, é preciso deixar que elas falem de si, do grupo de convivência e do espaço em que vivem.

- A compreensão reflexiva de como os diferentes objetos e ações do seu lugar de vivência estão relacionados uns com os outros.
- A problematização, a observação, a descrição, a busca de dados e informações em diversas fontes, a comparação, a análise e a exploração das características dos lugares e de diferentes paisagens geográficas. O questionamento da realidade com a criança e a organização de instrumentos de pesquisa – que permitam a busca de dados e informações sobre as questões levantadas – favorecem e ampliam-lhe a capacidade de reflexão, iniciando-a na investigação e análise crítica sobre a vida, o espaço vivido e seus espaços mais amplos.

Essas questões são fundamentais para a prática pedagógica do professor com a relação lugar-mundo. Para compreender o mundo cotidiano, é preciso pensar de maneira relacional na existência de outros mundos, de outras realidades, muitas vezes, distantes e diferentes da nossa.

Possibilidades pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental

Propor um trabalho pedagógico diferenciado com as chamadas escalas geográficas requer estabelecer conexões entre o que se encontra na perspectiva do nosso campo de visão, do lugar de vivência e o que se encontra além dele, buscando sempre uma relação com a totalidade de modo a compreender que os acontecimentos vividos em nossa cidade, em nosso lugar, podem influenciar, e ser influenciados, por outras escalas geográficas. Devemos entender que as escalas geográficas vão além de simplesmente estabelecer distância e extensão, elas são qualitativas, envolvem “as relações e interações entre elementos físicos e humanos daquele espaço e, de forma especial, os laços ou traços de união entre os moradores e destes com o resto do mundo” (VESENTINI, 2005, p 13).

Ao trabalharmos com a questão da relação mundo/lugar e as escalas geográficas nos anos iniciais, estabelecemos como preocupação a criação de atividades para que os alunos pudessem ser capazes de produzir aprendizagens significativas, além de despertar-lhes o desejo da participação, o interesse pelos estudos. Nossa objetivo foi, também, criar estratégias para que eles pudessem refletir criticamente sobre a questão, estabelecendo as relações necessárias entre o que já conhecem e os conhecimentos novos que apresentávamos.

Nesse sentido, mostrou-se fundamental a utilização de materiais diversificados e lúdicos que permitissem às crianças pensarem de maneira crítica e também prazerosa, sobre a questão em foco. A experiência com a sala de aula, cada vez mais, tem-nos mostrado que assim os conhecimentos geográficos ganham ressonância e significado para os alunos, servindo para reorganizar e enriquecer a percepções deles sobre as relações espaciais.

A experiência que relatamos, a seguir, foi realizada com crianças de oito anos em uma turma de uma escola pública. Ela se mostrou motivadora e rica para a construção de aprendizagens pelas crianças e, por isso, poderá servir de subsídios para a construção de outras experiências docentes em outros contextos. Sem a intenção de darmos receitas pedagógicas, relatamos a experiência realizada.

1) O que conhecemos sobre o nosso mundo?

Iniciamos propondo aos alunos uma conversa sobre os aspectos que envolvem as escalas geográficas. Para tanto, utilizamos a canção “Ora bolas,” do grupo Palavra Cantada (CD Canções de Brincar, MCD Word Music. São Paulo, 1996), que faz referência direta às escalas geográficas de forma descontraída e divertida:

Oi, oi, oi... Olha aquela bola
A bola pula bem no pé, no pé do menino
Quem é esse menino? Esse menino é meu vizinho...

Onde ele mora? Mora lá naquela casa...
Onde está a casa? A casa tá na rua...
Onde está a rua? Tá dentro da cidade...
Onde está a cidade? Lá no alto da floresta
Onde é a floresta? A floresta é no Brasil
Onde está o Brasil? Tá na América do Sul, no continente americano, cercado de oceano
Castelos mais distantes de todo o planeta
E como é o planeta? O planeta é uma bola que rebola lá no céu
Oi, oi, oi... Olha aquela bola
A bola pula bem no pé, no pé do menino.

Seguindo a letra no papel, ouvimos e cantamos a canção. Em seguida, realizamos um debate cuja a intenção foi descobrir quais eram os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema. De maneira geral, elas demonstraram compreender bem o zoom geográfico, partindo do próximo para espaços mais distantes. Muitos alunos relataram não saber bem o que é um continente, o que é América do Sul e mesmo como se organiza o mapa do Brasil. Anotamos todas as dúvidas para que elas pudessem ser retomadas posteriormente.

Após a conversa sobre o que a letra da canção nos apresentava e o que os alunos sabiam sobre a temática, propomos a construção de desenhos sobre os lugares familiares a eles, enfatizando sempre que o importante era retratarem o que sabiam e conheciam, pois estávamos apenas começando o projeto de trabalho. A partir dos desenhos prontos e coloridos, cada um mostrou o que produziu e expôs o porquê da escolha de determinado lugar. Alguns desenharam a casa, outros o bairro onde moram, a cidade, o mapa do Brasil, o planeta Terra.... Para finalizar, montamos, com os desenhos feitos, um painel em sala de aula cujo título foi “Lugares que já conhecemos ou queremos conhecer”.

2) Explorando o globo terrestre e o mapa-múndi

Com a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, realizada na atividade anterior, dividimos os alunos em três grupos e entregamos um globo terrestre para cada um. O objetivo era observar aquela representação e que escolhessem um colega para que fosse apresentado tudo o que o grupo conseguisse descobrir. Constatamos que a atividade se mostrou muito prazerosa para os alunos com um significativo grau de interação entre eles. Ao final da atividade, informamos que o globo terrestre é uma representação que imita o formato da Terra. Além disso, pedimos a atenção para detalhes que nenhum dos grupos tinha conseguido observar: os continentes, os oceanos, os maiores países do mundo, os menores, as linhas imaginárias etc.

Depois da exploração do globo terrestre, partimos para a exploração do mapa-múndi político, por meio de um exemplar de bom tamanho, que foi fixado na parede – e que nela ficaria – para nos auxiliar nas dúvidas e consultas sempre que necessário. Informamos aos alunos que se tratava de um planisfério, uma representação em superfície plana de toda a esfera terrestre. Conversamos muito sobre o mapa e eles se mostraram curiosos sobre a organização dos países, o tamanho, a configuração dos continentes, dos oceanos. Mais uma vez explicamos o porquê da existência das linhas imaginárias cujas principais foram identificadas no mapa.

Em um segundo momento, os alunos receberam um mapa-múndi com os contornos dos continentes e países, porém de forma incompleta, exatamente para que eles pudessem completá-lo com as informações que tinham aprendido nas aulas e também consultando o exemplar do mapa fixado na parede. Dessa forma, escreveram o nome dos continentes colorindo-os com cores diversas, identificaram os oceanos e as linhas imaginárias. É importante ressaltar que a maior parte das crianças identificou o Brasil e quis colori-lo com um tom diferente, o que foi então estabelecido para toda a turma. Agora cada um já tinha seu próprio mapa para consultar quando necessário.

3) Por que existem tantos países?

Na atividade anterior, os alunos identificaram que o mundo atual é composto por muitos países. Nosso próximo passo foi trabalhar essa questão de forma mais aprofundada. Questionamos então: nosso mundo é formado por mais de duzentos países, por que será que existem tantos?

Para discutir esse assunto, os alunos leram e discutiram dois textos jornalísticos produzidos para o público infantil escolar. O primeiro foi publicado pela *Recreio*, revista infantil publicada semanalmente pela Editora Abril:

Como houve a divisão entre os países?

Para geógrafos e historiadores, os países são chamados de Estado ou nação. As fronteiras dos Estados foram definidas ao longo do tempo, por diversas razões. Em alguns casos, um acidente natural virou fronteira porque era difícil de ser atravessado. Em outros, um Estado invadiu um país vizinho e aumentou seu território, ou fez um acordo e dividiu uma área com outra nação. Há, ainda, Estados que nasceram como colônias de países mais poderosos e viraram países. Vale lembrar que as fronteiras atuais também podem mudar no decorrer da História.

FONTE: Revista Recreio, 13 jan. 2011, p. 5.

O segundo texto foi retirado da revista *Ciência hoje das crianças*, publicada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

O mapa que nunca fica pronto

Nas décadas de 1950 e 1960, nasceram na África e na Ásia dezenas de novos países, depois de essas regiões terem sido dominadas pelos europeus por cerca de 500 anos.

Do lado de cá, nas Américas, a primeira colônia a se tornar um país foi os Estados Unidos, que romperam com a Inglaterra em 1776. A partir de então, vários novos Estados independentes surgiram, inclusive o Brasil, que se liberou de Portugal em 1822. Como você vê, o mapa do mundo mudou bastante ao longo dos tempos!

Até mesmo na Europa, onde ficam os países mais antigos do mundo, nem sempre o mapa foi como é hoje. E ainda pode mudar mais... Por exemplo, os irlandeses, na Grã-Bretanha, e os bascos, na Espanha, lutam para formar seu próprio Estado soberano.

O mapa do mundo não muda só quando nasce um país. Às vezes, países já formados querem definir novas fronteiras, ou seja, querem que uma área que pertence a outro país faça parte de seu território. Assim os dois países disputam um mesmo pedaço de terra. Dependendo de quem ganhar a guerra, as fronteiras podem mudar de lugar. Aliás, a palavra fronteira veio de front- uma área disputadas por dois países onde se dá o confronto direto entre os dois exércitos.

Na verdade, todas essas brigas acontecem porque um determinado grupo de pessoas quer ter mais poder sobre um território, ou seja, essas pessoas desejam decidir algumas questões, por exemplo, econômicas, religiosas ou culturais.

Vistas como uma forma de dividir melhor o poder entre as diversas populações de nosso planeta, essas lutas parecem justas. Mas, se olharmos os países que já existem, percebemos que nem sempre há justiça dentro deles. Veja o Brasil: ocupa um lugar enorme no mapa, mas muita gente no país passa fome. Isso mostra que aparecer no mapa como um país não é suficiente para que o povo viva bem. De qualquer forma, a humanidade não pára de geografar o planeta (geo = terra, grafar = marcar). É por isso que o mapa do mundo nunca fica pronto.

FONTE: Carlos Walter Porto Gonçalves. Ciência Hoje das Crianças, ano 10, n. 66, 1997.

Tendo por base os textos e a discussão realizada foi proposto um trabalho em conjunto, no qual a turma se dividiu em quatro grupos para discutir as seguintes questões: a) O que é um país ou Estado-Nação?; b) Como os países são formados?

Depois da discussão, os grupos elaboraram textos contendo as conclusões as quais chegam e que foram lidos para toda a turma. No nosso ponto de vista, essa atividade se mostrou muito proveitosa para sistematizarem as ideias e percepções dos alunos sobre as atuais configurações territoriais do mundo, além de desenvolver-lhes a noção de que o mapa do mundo foi sendo construído historicamente e ainda está em processo de construção.

4) Pela internet: conhecendo o Brasil e o mundo

Com a intenção de ampliar o conhecimento dos alunos sobre o Brasil e também sobre o mundo em que vivemos, a próxima atividade desenvolveu-se no laboratório de informática da escola. Lá, visitamos o site desenvolvido especialmente para crianças de sete a 12 anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O site disponibiliza variadas informações sobre o território brasileiro e seu povo, que foram contextualizadas com a turma por meio de discussões e brincadeiras. As crianças conheceram um pouco mais sobre o trabalho realizado pelo instituto, montaram quebra-cabeças especialmente com os mapas da América do Sul e do Brasil. Ainda construiram uma miniatura do planeta Terra conforme orientação contidas no site.

Ao retornarmos para a sala, pedimos que as crianças escrevessem o que tinham aprendido sobre o Brasil e o mundo. Em duplas, elas montaram frases significativas contando sobre as descobertas feitas no laboratório de informática, que foram expostas no mural da sala de aula. Pelo que pudemos constatar, os alunos gostaram das atividades e ficou claro que o computador realmente é uma das mídias mais atraentes para eles, o que pode ser bastante positivo na exploração de conteúdos geográficos.

5) A circulação de informações sobre o mundo

Pedimos que os alunos assistissem, em casa, a um telejornal registrando, no caderno, três informações sobre lugares distantes de nossa cidade. Explicamos que era necessário situar as notícias colhidas no tempo e no espaço em que ocorreram. Para isso, elaboramos algumas questões que pudessem orientá-los no registro da notícia veiculada pela TV: a) De onde foi retirada a informação e quem a produziu? Escreveu? Falou? (fonte); b) O que ocorreu? (o fato, o acontecimento); c) Quando? (tempo: dia, ano, mês, década, século se for o caso); d) Onde? (lugar: país, cidade, estado, região); e) Os porquês (causas); f) Essa notícia tem alguma relação com a nossa cidade, estado, país?

Em tempo oportuno, discutimos as informações registradas, em uma roda de conversa, usando sempre o mapa-múndi para a localização dos lugares apresentados nas notícias. Os alunos se mostraram muito interessados na atividade e demonstraram perceber o quanto é intensa a circulação de informações sobre os diferentes lugares do mundo. Essa atividade serviu para alargar a percepção deles sobre os lugares distantes que, de algum modo, estão presentes em nosso cotidiano por meio da informação.

Após a conclusão dessa atividade, entregamos para os alunos diferentes revistas para que, em grupos, pudessem folhear, ler algumas partes, identificar imagens e textos do interesse deles.

Depois dessa exploração inicial, pedimos que eles prestassem atenção nas páginas que continham a publicidade de diferentes produtos (carros, alimentos, roupas, brinquedos, computadores, telefones, viagens, etc.) e que recortassem alguns deles tentando descobrir onde eram fabricados ou criados. Com os recortes colocados no mural da sala, os alunos montaram,

em seus cadernos, uma tabela contendo o nome dos produtos e dos países onde se localizavam as empresas fabricantes. Muitos produtos geraram dúvidas e exigiram uma pesquisa por parte dos alunos e da professora. Ao final, ficamos sabendo que muitos produtos do nosso dia a dia, na verdade, vêm de diferentes países. Posteriormente, as crianças localizaram cada país no com o auxílio do mapa-múndi. Essa atividade foi importante para que elas percebam como o mundo está presente no lugar em que vivemos.

6) Crianças de diferentes lugares do mundo

Com o objetivo de conhecer a cultura e o modo de vida de crianças de diferentes partes do mundo, trabalhamos com os alunos o livro *Crianças como você*, de autoria de Barnabas e Anabel Kindersley. Como a biblioteca da escola contava apenas com cinco exemplares, organizamos a sala de modo que cada aluno pudesse levar um deles para casa e o ler com atenção. Depois da leitura, dividimos a turma em cinco grupos e pedimos que respondessem as seguintes questões: gostaram do livro? O que chamou a atenção do grupo em relação ao que o livro nos mostra? Qual criança o grupo achou mais interessante? Por quê? Como é a criança brasileira retratada no livro? Será que todas as crianças do nosso país são parecidas com ela? Por que os autores acharam importante escrever um livro contando como são as crianças de diferentes países do mundo?

Depois de responderem às questões em grupo, fizemos um debate. As crianças demonstraram perceber, com clareza, que o mundo possui diferenças sociais, econômicas e culturais marcantes nos dias atuais.

Para finalizar, lemos em sala de aula um texto publicado pelo suplemento infantil *Folhinha*, do jornal *Folha de São Paulo*. Cada criança recebeu uma cópia do texto e depois pode observar o exemplar do suplemento, suas imagens, legendas e informações adicionais. Após a leitura, a turma discutiu sobre as semelhanças e diferenças entre a vida das crianças mostradas no texto jornalístico e suas próprias vidas. O debate foi interessante para acentuar como o mundo é diverso e plural. Hoje, quando se fala em globalização, podemos observar o quanto o mundo é marcado por diversidades culturais, sociais e econômicas.

À caça de ratos e cupins

Conheça a vida de crianças de vila de Moçambique, onde há insetos no café da manhã.

Nem bem amanhece e lá estão as crianças moçambicanas à caça do alimento diário. Enquanto umas recolhem os ratos nas armadilhas, outras escavam a terra à cata de cupins. Uma folha de coqueiro é introduzida no cupinzeiro e zapt, os insetos são arrancados e devorados no café da manhã.

Assim começa o dia de uma criança na vila de Gilé, que fica no distrito de Gilé em Moçambique (África), onde vivem os descendentes do povo macua-lomué.

Depois da caçada, é hora de ir para a escola. Já os pequenos de até seis anos ficam em casa para cuidar dos irmãos menores.

Lá, no Gilé, há um rio importante que corta pequena vila, o rio Molócue. Nele a garotada brinca, toma banho, navega em canoa feita de casca do baobá (árvore conhecida na África como "embondeiro") e pesca. Do rio também se retira a água para beber e fazer comida.

A moeda oficial em Moçambique é o metical (com um real se compra 15 meticais). Mas no Gilé é raro ter meticais. Boa parte das negociações é feita à base de escambo (troca de uma mercadoria por outra), em mercados e feiras.

FONTE: Folhinha, 03 ABR. 2010, p. 6)

7) Como somos nós?

Finalizando as discussões que nos permitiram entender as influências mundiais no lugar de vivência, sugerimos para a turma pensar sobre a importância de cada criança e as experiências delas vividas em um determinado tempo e espaço, assim como sobre como é bom compartilhar conhecimentos e histórias do presente e do passado, particular e familiar. Propomos, então, a escrita de um livro que contivesse as próprias histórias e experiências deles cujo título escolhido foi *Como somos nós?* Para a realização da atividade, solicitamos que cada aluno escrevesse uma página contando o que gosta de fazer, quais são seus sonhos, onde mora, quem são seus pais, seus amigos, como é viver em nossa cidade e no Brasil. Para ilustrar esse livro, a turma realizou – com a ajuda da professora de artes – um autorretrato feito com materiais diversos, acompanhado de um texto.

Os textos foram corrigidos e reescritos pelos alunos. Depois da correção, compartilhamos as produções com toda a turma. Cada criança leu o seu texto e mostrou o seu autorretrato. Partimos, então, para a confecção da capa e a montagem do livro. Os alunos se envolveram intensamente com a atividade. Ao final, eles mesmos expuseram o livro da turma para as demais salas da escola.

8) Avaliação do trabalho

Visando avaliar o trabalho desenvolvido com os alunos, foi distribuído a eles cópias do poema “Esse pequeno mundo,” de Pedro Bandeira:

Sei que o mundo é mais que a casa,
mais que a rua, mais que a escola,
mais que mãe e mais que pai.

Vai além do horizonte,
que eu desenho no caderno,
como linha reta e preta,
que separa azul de verde.

Sei que é muito, sei que é grande,
sei que é cheio, sei que é vasto.

Me disseram que é uma bola,
que flutua pelo espaço,
atirada pelo chute
de um gigante poderoso;
vai direto para um gol,
que ninguém sabe onde é.

Mas pra mim o que mais conta
é este mundo que eu conheço
e que cabe direitinho
bem debaixo do meu pé.

(BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*. São Paulo, Moderna, 1984)

Tendo por base o poema e as atividades desenvolvidas, os alunos foram convidados a expor o que aprenderam sobre o mundo, o Brasil, o próprio lugar onde moram e sobre como é ser criança nesse lugar. De maneira geral, a avaliação foi muito positiva, sobretudo em relação ao envolvimento da turma com as atividades.

Considerações finais

As mudanças vivenciadas no contexto da sociedade globalizada têm exercido influência em todos os níveis de ensino, em especial, no nível fundamental do ensino de Geografia, uma vez que essa disciplina tem a responsabilidade de atuar no processo formativo das crianças para que elas possam entender os seus espaços de vivência e o mundo mais amplo de maneira mais significativa e crítica. As posturas adotadas pelos professores e as concepções de mundo e de Geografia que eles têm também são afetadas em graus de intensidade diversificados.

Consideramos que o mais importante é levar para a sala de aula atividades significativas que propiciem oportunidades dos alunos perceberem as intrincadas relações que se estabelecem entre os lugares no mundo globalizado. Como vimos anteriormente, os impactos da globalização são sentidos de diferentes modos nos lugares, e as forças locais convivem dialeticamente com as forças globais. Assim, contradiitoriamente, o lugar abarca mobilidade e vida enraizada, tempo lento e vertigem, solidariedade e individualismo exacerbado, encontros e desencontros, familiaridade e estranhamento, cotidiano compartilhado e solidão. Por isso, as novas relações entre lugar e o mundo redimensionam a perspectiva de trabalho do ensino de Geografia. Segundo Santos (1997, p. 252), “para apreender essa nova realidade do lugar, não basta adotar um tratamento localista, já que o mundo se encontra em toda parte”. Esse é o grande desafio para os professores que atuam nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*. São Paulo, Moderna, 1984.
- BAUMAN, Z. *Globalização – as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- CALLAI, Helena. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CATROGIOVANNI, A. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTE, Liana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos no processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia. *Educação Geografia: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-78.
- HAESBAERT, Rogério. Des-caminhos e perspectivas do território. In: RIBAS, D. A. L. e outros. *Território e desenvolvimento: diferentes abordagens*. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1994.
- KINDERSLEY, Barnabas e Anabel. *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo*. Tradução de Mário Vilela Filho. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- MORIN, E. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANTOS, M. *Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.
- STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2008.
- VESENTINI, W. J. *Sociedade e espaço*. São Paulo, Ática, 2005.

GEOGRAFIA E ENSINO: PRÁTICAS EDUCATIVAS AGROECOLÓGICAS NA REDE ESCOLAR¹

GEOGRAPHY AND TEACHING: AGROECOLOGICAL EDUCATIVE PRACTICES IN THE SCHOOL NETWORK

Marcelo Rodrigues Mendonça²

RESUMO: Este artigo resulta de pesquisas coletivas desenvolvidas em diversos projetos por alunos e professores da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão, através do Núcleo de Pesquisa Geografia e Trabalho e Movimentos Sociais (GETeM/CNPq). Propõe-se a destacar as ações pedagógicas construídas tendo como centralidade a relação entre Geografia e Agroecologia, considerando a necessidade de produzir, organizar e disponibilizar materiais didáticos para a rede escolar. Foi baseado em revisão bibliográfica, mas, fundamentalmente, nas atividades de (in)formação desenvolvidas com estudantes e professores das escolas do campo em Catalão/GO. Foi feita uma parceria entre a Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão e a Secretaria Municipal de Educação de Catalão (SME) para articular a capacitação de jovens residentes no campo em práticas agroecológicas, pois percebeu-se que não era suficiente apenas “ensinar” aos jovens e disponibilizar material didático e pedagógico aos professores. Por fim, destaca-se que a produção do material didático e pedagógico e a maioria das ações desenvolvidas foram norteadas pela compreensão de que campo e cidade são unidades espaciais imbricadas, e tornadas assim pelas relações tecidas no movimento de produção e acumulação do capital e seus desdobramentos espaciais, no caso, no Cerrado goiano mais especificamente. Isso implica em problematizar o modelo de tecnificação da agricultura fundado na degradação do homem e da natureza, denominado como modernização do território, fortalecida com a modernização da agricultura, depois agronegócio e mais recentemente *agrohidronegócio*.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia. Ensino de Geografia. Práticas agroecológicas. Produção de material didático. Cerrado goiano.

ABSTRACT: This article result of collective research developed in diverse projects for pupils and teachers of the Federal University of Goiás/Campus Catalão, through the Nucleus of Research Geography Work and Social Movements (GETeM/CNPq). It is considered to detach the pedagogic actions built given that centrality the relation between Geography and Agroecology considers to needs to produce, to organize and to offer learning didactic materials for the school network. It was based on bibliographical revision, but fundamentally on the activities of formation developed with students and teachers of the field schools at Catalão/state of Goiás. Was developed a partnership between the Federal University of Goiás/Campus Catalão and the Municipal Board of Education of Catalão, to coordinate the formation of young residents in the field in Agroecological practices, because it perceived that it was not enough only “teach” young and to offer learning didactic materials and pedagogical to the teachers., and Finally, we emphasize that the production of teaching materials and educational and most of the actions taken were guided by the understanding that rural and urban spatial units are interrelated and thus made links created by the movement of production and capital accumulation and its consequences space in the case in Brazilian Savannah more specifically. This involves questioning the technical model of agriculture founded on the degradation of man and nature, known as modernization of the territory, strengthened by the modernization of agriculture, agribusiness and more recently after agrohidrobusiness.

KEYWORDS: Geography. Teaching of Geography. Agroecological practices. Production of Didactic Material. Brazilian Savannah.

¹ O artigo resulta de diversas atividades desenvolvidas desde 2005 em projetos de pesquisa e de extensão e cultura junto às comunidades campesinas. Parcela das reflexões apresentadas foram construídas coletivamente, por vários pesquisadores, principalmente bolsistas do Programa Bolsas de Licenciatura(PROLICEN).

² Doutorado em Geografia. Professor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão. Coordenador do Núcleo de Pesquisa Geografia Trabalho e Movimentos Sociais – GETeM/UFG/CNPq. E-mail: ufgmendonca@gmail.com

Introdução

Este artigo resulta de atividades desenvolvidas no projeto *A produção e organização de material didático para a disciplina geografia no ensino fundamental em Catalão/GO* organizadas por alunos e professores da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão através do Núcleo de Pesquisa Geografia Trabalho e Movimentos Sociais (GETeM/CNPq) que propôs ações pedagógicas tendo como centralidade a relação entre Geografia e Agroecologia, considerando a necessidade de produzir, organizar e disponibilizar materiais didáticos para a rede escolar da microrregião de Catalão/GO.

Resulta também do projeto *Cidadania, trabalho e juventude no campo: formação, qualificação e geração de renda a partir da agroecologia* – Edital MCT/CNPq/CT-AGRONEGÓCIO/MDA - Nº 23/2008 - Programa Intervivência Universitária, que desenvolveu atividades pedagógicas que fomentaram reflexões sobre alternativas de atividades produtivas sustentáveis no campo a partir da agroecologia. Essas atividades asseguraram aos jovens que estão no campo capacitação e orientação, a partir de suas realidades, com o intuito de potencializar a formação deles enquanto condição de se tornarem agentes de transformação do sistema agroquímico-industrial para o sistema agroecológico nas comunidades camponesas. Este projeto se iniciou em julho de 2009 e foi finalizado em janeiro de 2011. As atividades foram realizadas em módulos semestrais na Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão e consistiram em oficinas, dias de campo, palestras e acompanhamento nas comunidades camponesas, atendendo aproximadamente cerca de oitenta jovens.

O desenvolvimento desses projetos se deu devido a necessidade e o interesse em identificar os principais problemas encontrados pelos professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, no que tange ao material didático utilizado nas aulas de Geografia, principalmente sobre a modernização da agricultura e os efeitos sócio-ambientais nas áreas de Cerrado. Desta forma, a partir das atividades desenvolvidas, como os trabalhos de campo, palestras e oficinas, foram elaborados materiais para uso didático (artigos, audiovisuais, depoimentos, etc.) que após serem testados foram disponibilizados para os professores do ensino fundamental e do médio. Intenção é que os professores tenham materiais didáticos alternativos disponíveis e que possam ser utilizados em suas práticas pedagógicas, diversificando a própria dinâmica das aulas e tecendo novas ações que possam contribuir para o *desvendamento* das contradições produzidas no processo de apropriação dos espaços cerradeiros.

As atividades e ações pedagógicas, como oficinas, exposição de vídeos e filmes, palestras e experiências práticas, como manejo de solo, apicultura, compostagem e artesanato, a partir de princípios da agroecologia, foram desenvolvidas em quatro escolas, das quais três estão situadas no campo – Escola Municipal Maria Bárbara Sucena (Comunidade Cisterna), Escola Municipal Arminda Rosa de Mesquita (Comunidade São Domingos); Escola Municipal Santa Inês (Comunidade Martírios) – e uma no núcleo urbano do Distrito de Santo Antônio do Rio Verde (Escola Estadual Gilberto Arruda Falcão) e, também, com alguns jovens oriundos do Assentamento Olga Benário (Ipameri/GO).

Através de uma parceria firmada entre a Universidade Federal de Goiás/UFG/CAC e a Secretaria Municipal de Educação de Catalão/SME também foram, juntamente com as outras atividades, desenvolvidas ações para a capacitação de jovens residentes no campo em práticas agroecológicas, pois percebeu-se que não era suficiente apenas ensinar teorias aos jovens e disponibilizar material didático e pedagógico para os professores.

Foram enfrentadas inúmeras dificuldades na realização dessas ações, como por exemplo, o transporte até as escolas, mas compensadas pelo esforço da Equipe Executora. Embora a maioria dos participantes, estudantes e professores não acreditasse que com as situações que iam se apresentando, os projetos pudessem ser executados de forma a se alcançar os objetivos, eles foram executados e a maioria de seus objetivos alcançados.

As soluções foram encontradas, e decidiu-se por elas, coletivamente. Por exemplo, o problema do transporte, quando foi solicitado o apoio a universidade. Numa reflexão coletiva de avaliação, resolveu-se trazer os estudantes à universidade durante quinze dias a cada semestre e ir até as escolas uma vez ao mês com uma equipe multidisciplinar e realizar, conforme foram denominados, dias de campo.

As atividades dos projetos ocorreram por dois anos, tendo como principal objetivo assegurar aos jovens que estão no campo *capacitação* e *orientação* em sua formação que lhes propiciassem condições de se tornarem agentes de transformação em suas comunidades, e aos educadores uma reflexão qualificada acerca de temáticas e metodologias que permitem uma maior interação com os estudantes no processo de produção do conhecimento geográfico. Embora todas as metodologias sejam amplamente conhecidas, o que se percebeu é que não são colocadas em prática, pois os professores, por vários motivos, preferem, conforme os casos verificados, usar a aula expositiva, baseada no livro didático como procedimento predominante nas ações pedagógicas.

A partir dessa constatação, as ações pedagógicas não poderiam se limitar ao espaço da sala de aula e/ou da escola. Fundado no movimento do real que permeia as vivências experienciadas pelos sujeitos, buscou-se compreender e questionar cada realidade, propondo práticas transformadoras. Assim, a concepção de que os sujeitos são capazes de, estando no mundo, saber-se nele, e, por isso, os que criam a realidade histórica em que vivem, são os mesmos que podem prosseguir transformando-a (FREIRE, 1979).

Desse modo, buscou-se fortalecer o uso de princípios da agroecologia nas comunidades camponesas e conhecer as experiências, que já estavam em curso, de aplicação de princípios agroecológicos na agricultura praticada, como armazenamento de sementes crioulas, produção de alimentos sem agrotóxicos para o autoconsumo e geração de renda através da comercialização direta dos alimentos produzidos pelas próprias famílias camponesas. As práticas agroecológicas, além de essenciais para o meio ambiente e para a saúde humana, podem gerar novas possibilidades de permanência na terra com trabalho e geração de renda. As ações desenvolvidas também visavam a valorização dos *saberes-fazeres* camponeses na lida com terra, água, sementes, plantas, animais, etc., considerando a diversidade cultural e natural do Cerrado.

A compreensão de educação do campo, considerando a necessidade de se assegurar autonomia às escolas, que norteou os projetos é aquela que observa as especificidades na construção de conhecimentos que possuem sentidos para os sujeitos envolvidos, que podem ser aplicados nas ações transformadoras que lhes são necessárias, no caso, para a permanência na terra e para não se ter que aceitar a *imposição* de modelos urbanos, que, na maioria dos casos, incentivam os estudantes a abandonarem a terra e/ou a buscarem, nas áreas urbanas, quase sempre, na proletarização, melhores condições de vida.

Não se trata de separar campo e cidade como unidades espaciais distintas, mas de compreendê-las a partir das relações tecidas no movimento de produção e acumulação do capital e seus desdobramentos espaciais no Cerrado goiano, problematizando o modelo de tecnificação da agricultura fundado na degradação do homem e da natureza, denominado modernização da agricultura, depois mais apropriadamente, agronegócio e mais recentemente, *agrohidronegócio*.

Assim, também a relação entre universidade, escolas rurais e comunidades camponesas pôde ser fortalecida a partir da troca de experiências e conhecimentos entre os sujeitos envolvidos, professores, alunos, gestores das escolas e camponeses, pautada na relação sujeito-sujeito enquanto relação de aprendizado recíproco, comunhão de saberes, luta e busca por uma sociedade mais justa, pois, como afirma Freire (1979, p.14), “o homem não é uma ilha. É comunicação. Há uma estreita relação entre comunhão e busca”. Essas atividades expressam o compromisso da universidade em praticar ensino, pesquisa, extensão e cultura como indissociáveis. Embora as condições para ampliar *extramuros* o papel da universidade sejam precárias e pouco estimuladoras, pôde-se confirmar, a partir das experiências construídas, que esse compromisso deve ser incentivado e fortalecido.

O ensino de geografia e os desafios nos territórios em disputa: *agrohidronegócio x práticas camponesas agroecológicas*

Os efeitos sócio-ambientais (expropriação camponesa que amplia a miséria no campo e nas periferias dos centros urbanos, precarização das relações de trabalho, extinção da fauna e flora, contaminação do solo e da água, etc.) resultantes da (re)produção e da modernização do capital, implantadas nas áreas do Cerrado brasileiro a partir da década de 1970, necessitam de pesquisas capazes de problematizar e *desvelar* as contradições deles constantes e que configuraram novos territórios, e em disputa.

A territorialização do *agrohidronegócio* (termo que agrupa o agronegócio propriamente, as agroindústrias e suas demandas à montante e à jusante e que faz uso intensivo de água e das usinas hidrelétricas que acumulam água para produzir energia e/ou para irrigação), que aumenta a produtividade da terra e do trabalho, mas que degrada o meio ambiente, os trabalhadores e os camponeses permitiu a atuação de movimentos sociais que questionam suas motivações e as consequências de suas atividades. Devido a essas circunstâncias e a própria conjuntura da educação do campo são necessárias pesquisas que possam dar visibilidade a esses cenários e aos sujeitos envolvidos na produção social.

Nesse sentido, pesquisas e projetos vêm sendo propostos e desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa Geografia Trabalho e Movimentos Sociais (GETeM) da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (UFG/CAC), indagando sobre a natureza do processo de acumulação no Cerrado brasileiro, corroborada na citação de Mendonça (2007, p. 20) quando ele diz que:

a capacidade metamorfoseante do capital, territorializada no agronegócio, precisamente nas áreas de Cerrado, nas últimas décadas, expressa a necessidade de indagar acerca da natureza desta produtividade e, mais, questionar sobre os efeitos sociais e ambientais decorrentes dessa forma de uso e exploração da terra, da água e dos homens.

Devido ao processo de *modernização conservadora da agricultura*³ nas áreas do Cerrado brasileiro, milhares de famílias têm sido expulsas da terra, migrando para as periferias urbanas ou se deslocando para as áreas de fronteiras e, às vezes, se “refugiando” nas bordas das chapadas e nos fundos de vales, áreas que estão sendo apropriadas total e diretamente pelo *agrohidronegócio*.

Na última década, os fundos de vale vêm sofrendo a construção de dezenas de hidrelétricas que os *afogam* e expropriam milhares de famílias, sem mencionar os prejuízos sócio-ambientais. São exemplos dessa situação a Usina Hidrelétrica Serra do Facão (no Rio São Marcos) na divisa entre Catalão e Davinópolis já em funcionamento e outras em construção. E também as Pequenas Centrais Hidrelétricas de Goianira e Nova Aurora no Rio Veríssimo, todas num raio de cinquenta quilômetros da área urbana de Catalão.

O uso intenso e sem qualquer controle da água (por pivôs centrais nas chapadas) diminui consideravelmente a vazão dos cursos d’água e a utilização maciça de agrotóxicos contamina solos e águas, atingindo todos aqueles que estão à jusante, portanto, os camponeses, que se territorializaram nas bordas e nos vales, que é a parte que tinha lhes cabido, porque não interessava ao agronegócio, devido o relevo com declividades elevadas. Todavia, recentemente, a construção de usinas hidrelétricas expulsou os pecuaristas tradicionais, ribeirinhos, garimpeiros, trabalhadores e camponeses dos fundos de vale.

³ Conforme Thomaz Júnior (2009, p. 188) “Com o atributo de conservadora entende-se a modernização como algo capaz de conservar inalterado o espectro de desigualdades, sobretudo, a concentração fundiária, não se associando sequer aos princípios das políticas compensatórias distributivistas, como também, extremamente seletiva, tendo em vista que a apropriação não é realizada por todos, mas apenas por uma minoria”.

Tudo isso tem transformado as relações de produção e trabalho, de solidariedade e os *saberes-fazeres*, ou seja, a história social e cultural construída pelos povos cerradeiros,⁴ alvos da complexificação, intensificação e precarização do trabalho, diante dos (re)arranjos do capital no Cerrado brasileiro. Além disso, as flores, as cores, os odores, os saberes e os sabores do Cerrado brasileiro (MESQUITA, 2009) são contaminados por esse modelo que, fortalecido pelo Estado, insiste em sua expansão destrutiva.

Estudos desenvolvidos por estudantes e professores dos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás têm mostrado as contradições do capital no estado de Goiás e no Sudeste Goiano, de forma particular, que se territorializa através do agronegócio (soja, agroindústria canavieira, eucaliptais), das hidrelétricas e das minero-químicas. Aos interesses do capital agroindustrial, do químico e do financeiro somam-se os capitais barrageiros, minero-químico e os grandes irrigantes, levando à necessidade de pensar e conceituar o *agrohidronegócio*. Assim, iniciam-se discussões e reflexões mais qualificadas acerca da compreensão dos territórios em disputa nas áreas cerradeiras, ainda incipientes, no ensino de Geografia e no das demais disciplinas afins.

Problematizar os efeitos espaciais do *agrohidronegócio* e, ao mesmo tempo, propor atividades que valorizem as *culturas cerradeiras*, fortaleçam as alternativas agroecológicas para as famílias camponesas, reconheçam seus *saberes-fazeres* na lida com a terra, garantindo uma vida com maior dignidade e qualidade no campo, é o desafio posto para as escolas de ensino fundamental e médio de toda a região, mas, principalmente, as do campo, por isso optou-se pelas escolas mencionadas e pelas atividades descritas.

Na pesquisa desenvolvida em 2005/2006 como PROLICEN - *O Cerrado no ensino de geografia em Catalão (GO)*: uma proposta de material didático e pedagógico como complemento do livro didático para o ensino fundamental - Venâncio (2006) apresentou dados que permitiram reflexões mais cuidadosas acerca do ensino de Geografia a partir de ações pedagógicas que enfrentassem o problema.

Nessa pesquisa o interesse era verificar como temas relacionados às transformações espaciais, às ações dos movimentos sociais e a luta pela permanência na terra, pela reforma agrária, pela água, compareciam nos livros didáticos. Como os livros didáticos estabelecem uma sequência de conteúdos que se iniciam pelos aspectos físicos (natureza), tomam os aspectos humanos (sociedade) e, por último, trazem os aspectos econômicos (economia), eles geralmente não permitem inter-relação entre as partes que os constituem e, na devida proporção ou não, os temas afetos à realidade local e regional, não propiciam qualidade na aprendizagem deles.

No caso específico das séries iniciais, pode não haver nem a utilização de livros didáticos alem de serem poucos os professores que dispõem, minimamente, das condições efetivas de realizar o ensino de Geografia com qualidade por não possuírem formação adequada. Daí a necessidade, principalmente para essas séries, da produção de material didático-pedagógico com o intuito de amainar o problema colocado. Embora esse não tenha sido o objetivo inicial da pesquisa, constatada a necessidade cumpria satisfazê-la.

Considerava-se inicialmente que o processo de ocupação indiscriminada nas áreas de Cerrado, a ação dos movimentos sociais, os efeitos e os conflitos sócio-ambientais não compareciam nos livros didáticos e/ou também não fossem discutidos pelos professores. Essa possibilidade foi confirmada. O QUADRO 1, mostra os temas aos quais os professores dão ênfase, considerando as questões regionais do Cerrado nas aulas ministradas para os estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental.

⁴ Segundo Mendonça (2007, p. 27) "compreende-se esses povos (indígenas, quilombolas, camponeses, trabalhadores da terra propriamente tradicionais, etc.) como aqueles que historicamente viveram e vivem nas áreas de Cerrado, constituindo formas de uso e exploração da terra a partir das diferenciações naturais-sociais de produção e de trabalho muito próprias e em acordo com as condições ambientais, resultando em múltiplas expressões culturais. Entretanto, o que os diferencia, além da perspectiva de se manterem na terra, constituindo modos de ser e de viver, é a ação política na defesa da terra de trabalho e da reforma agrária a partir de diversos elementos, dentre eles a cultura como determinante de ações políticas de raiz revolucionária".

A pesquisa foi feita com onze professores de Geografia que aceitaram ser entrevistados na rede escolar em Catalão/GO. Observou-se que 49% dos entrevistados usavam livros didáticos nas aulas de Geografia, mas, apenas livros didáticos. Alegaram que não tinham acesso a materiais didáticos que contemplassem as temáticas locais e regionais. Disseram que muitas vezes era necessário eles mesmos produzirem materiais didáticos a partir dos livros, mas como a maioria dos professores trabalhavam em até três escolas, com uma carga horária semanal que variava de 40 a 60 horas aulas semanais, não havia como produzi-los. Assim, é possível dizer que existem inúmeras dificuldades para se trabalhar os assuntos locais e regionais nas escolas.

QUADRO 01 – Temas relacionados com o Cerrado trabalhados na rede escolar em Catalão/GO.

Temas	Nº de professores
Crescimento urbano e econômico	11
Agronegócio/agricultura moderna	11
Agricultura familiar/campesina	11
Industrialização/urbanização	11
Impactos ambientais	10
Recursos Hídricos (água)	09
Luta pela terra e pela reforma agrária (movimentos sociais)	01
Modelo energético e/ou barragens (conflitos sócio-ambientais)	01

FONTE: VENÂNCIO, M. (Org.), 2005.

Nota: Para que os professores respondessem foi apresentado esse quadro com os temas. Ainda podiam escrever outros que não compareciam, mas eram trabalhados em sala de aula.

No caso de Goiás, e especificamente de Catalão, se, por um lado, o Cerrado vem sofrendo grandes transformações, ultimamente pela construção de barragens, por outro lado verifica-se o aumento crescente da ação dos movimentos sociais. Mas, como o QUADRO 1 demonstra, essas questões são pouco trabalhadas, pois, segundo os professores, não há material didático disponível. Ressaltam ainda que, quando há materiais disponíveis, eles são muitas vezes mal elaborados (não adequados ao nível dos estudantes) e de difícil compreensão. Daí a relevância da produção de materiais didáticos e a disponibilização deles à rede escolar.

Não são apenas esses os problemas. Há outra questão: a ação pedagógica não está descolada da concepção política de mundo construída para “impedir ou fortalecer” temáticas que evidenciam, mais claramente, o movimento do real. Por isso, pode se dizer que há múltiplas realidades e também se deve considerar a relação e os desdobramentos da totalidade do mundo no lugar, as espacialidades e a *força viva* do lugar enquanto materialidade e imaterialidade da existência. Logo, a ação pedagógica pode ser muito influenciada pela visão de mundo do professor.

Muitos dos estudantes e dos professores sofrem os efeitos diretos da ação das monoculturas, dejetos das agroindústrias, das mineradoras, dos agrotóxicos e das barragens, mas não comprehendem os sentidos e significados, nem as modificações nos seus modos de vida, nem os efeitos sócio-ambientais causados, naturalizando situações que são histórico-sociais.

Dado isso, o ensino de Geografia que não contempla os conflitos, os territórios em disputa, mascara as realidades espaciais e pode, assim, criar um *afastamento entre a realidade e o sujeito* (CALLAI, 1999). Na área de pesquisa, especificamente no Cerrado goiano a ação do capital está produzindo, a passos largos, esse afastamento.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) existem diretrizes que indicam a necessária compreensão das realidades vivenciadas pelos estudantes:

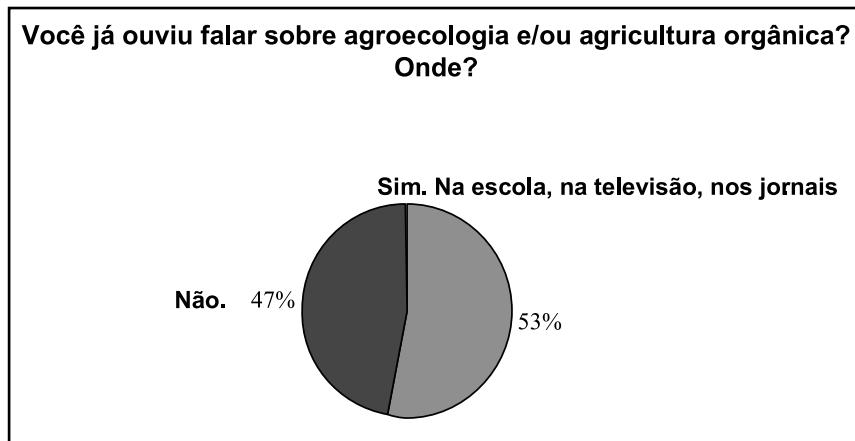
É fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua experiência. Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma interativa. No ensino, professores e alunos poderão procurar entender que tanto a sociedade como a natureza constituem os fundamentos com os quais paisagem, território, lugar e região são construídos (PCNs, 1998, p. 30).

Nessa perspectiva, Callai (1999) diz que é necessário dar condições para o estudante reconhecer-se como um sujeito que tem uma história, que tem um conhecimento prévio e que é capaz de construir o seu conhecimento, ou seja, compreender a sociedade em que vive, a sua história e o espaço por ela produzido como resultado da vida dos homens. A autora diz ainda que ao trabalhar o município no ensino de Geografia faz-se uma opção política que quer fazer com que o aluno se situe no espaço em que vive e que compreenda o processo no qual a sociedade se constrói. Dessa forma, o livro didático, por excelência bloqueia essa realidade, implicando na não formação de sujeitos que possam transformar suas histórias.

Como a maioria dos professores usa apenas o livro didático como recurso didático em suas aulas, o ensino de Geografia não contempla os objetivos colocados pelos PCNs (1998) e também por Callai (1999), o que foi constatado na maioria das escolas pesquisadas.

No que tange à Agroecologia a questão ainda é mais preocupante. Nas atividades com os estudantes, 43% responderam que nunca haviam ouvido falar em Agroecologia e/ou agricultura orgânica (GRAF. 01) e 53% que sim. Em um município onde a Agroecologia se fortalece a cada dia através de ações como cultivo das sementes crioulas, as “pamonhadas”, simpósios sobre as feiras camponesas e diversas outras ações, nas escolas, esse desconhecimento nas escolas se torna incompreensível e até inaceitável.

GRÁFICO 01 – Catalão (GO).



FONTE: pesquisa de campo. fev., 2008. FERREIRA, A. P. M.(Org.), 2008.

O objetivo não é transformar os estudantes especialistas em Agroecologia, mas, sim, estimular os a se interessar pelo seu espaço de vivência. Fazê-los descobrir o que é a Agroecologia, onde surgiu, como e por que essa prática se desenvolveu no município e na região, quais as diferenças em relação à agricultura moderna (monoculturas), enfim, são inúmeras as indagações que eles necessitam fazer e cujas respostas precisam ser construídas na relação ensino-aprendizagem. E a partir daí ter-se-ia o conhecimento do processo de transformação socioespacial do município de Catalão nas últimas décadas.

É necessário assegurar formas de manejar os recursos naturais que permitam a reprodução do homem e da natureza, conservando a sociobiodiversidade ecológica e cultural. Sobre a Agroecologia e seu significado, destacamos que resgata a relação simbiótica com o meio sem agredir a sociobiodiversidade, por compreender homem e meio, como *natureza una*. Isso significa outros usos da terra, muitos dos quais já existem há séculos, e, certamente, mais compatíveis com as condições edafoclimáticas e sócio-históricas e geográficas do Bioma Cerrado.

Essa reflexão é fundamental para a Geografia, pois o que está em jogo é a defesa dos *territórios de vida* (camponês, indígena, quilombola, ribeirinho, seringueiro, cerradeiro). A defesa das condições de vida e de relações imbricadas e equilibradas com a natureza é possível a partir da garantia da permanência na e do acesso a terra através de uma reforma agrária que assegure dignidade aos trabalhadores/campões e que consiga incorporar os saberes da vida. Assim, deve-se levar em conta as especificidades do solo, do clima, dos recursos hídricos e, principalmente, os *saberes-fazeres*, as experiências e vivências dos sujeitos – protagonistas – da mais importante ação política deste país, qual seja, a luta pela terra, pela reforma agrária e pela água, ou seja, a luta pela vida.

Tomada como prática social, a educação tem um papel central para que a compreensão das contradições que marcam a apropriação do *território cerradeiro* pelo capital possa ocasionar ações transformadoras e emancipatórias. Assim, pautadas na relação entre Geografia e Agroecologia, alternativas podem ser construídas no campo, através de metodologias pedagógicas, contrapondo o modelo da agricultura convencional, as formas de uso da terra e da água, implementadas pelo *agrohidronegócio*, em sua maioria, promotoras de impactos sociais e ambientais.

Se desejamos transformar a educação em uma prática de esperança devemos nos atentar para as palavras do mestre Paulo Freire, pois “[...] uma educação sem esperança não é educação [...] e quem não tem esperança na educação dos campões deverá procurar trabalho noutro lugar” (FREIRE, 1979, p. 15). Essa foi uma das preocupações que nortearam as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Ensinando/aprendendo Geografia nos territórios hegemonizados pelo *agrohidronegócio*

A modernização da agricultura em meados da década de 1970 promoveu alterações significativas, dentre as quais, se destaca o deslocamento de milhares de famílias que viviam no campo para as áreas urbanas. A introdução de inovações biotecnológicas no campo, como máquinas, adubos, fertilizantes, sementes híbridas e venenos, fez com que os agricultores/campões se tornassem dependentes do capital e da indústria e, consequentemente, alvo fácil das grandes empresas que monopolizam a produção de sementes e demais insumos modernos.

Na agricultura modernizada a produção de alimentos se torna produção de mercadorias e muitos agricultores/campões, que antes produziam para o autoconsumo e comercializavam o excedente, perdem seu espaço para as empresas rurais. Neto (1990) reforça a afirmativa quando diz que:

Com este processo de transformação da agricultura, os chamados agricultores [...] – cuja principal determinação da produção é o consumo próprio da família trabalhadora, levando ao mercado apenas o *excedente* da produção – vão dando lugar ao surgimento das empresas rurais, capitalistas, onde as determinações do mercado e a racionalidade do lucro são os condicionantes fundamentais do processo de produção. (NETO, 1990, p. 26).

O agricultor/camponês perde sua autonomia e sua produção é voltada para atender as demandas do mercado. Como o mercado tem pressa de obter lucros cria as condições para elevar a produtividade, o que é alcançado com o uso de fertilizantes, adubos químicos e venenos. Acontece que a produtividade pode até aumentar, mas a qualidade dos alimentos não é a mesma, e ainda,

para ter como comprar todos esses agentes químicos o produtor acaba se endividando e, muitas vezes é obrigado até a vender sua propriedade.

Diante dos efeitos socioambientais causados pela modernização da agricultura, o cultivo das sementes crioulas significa a recuperação da autonomia do camponês e também o resgate da sociobiodiversidade e da cultura das populações locais que estão sendo perdidas com o passar dos anos. As sementes não pertencem à indústria e, sim, ao homem do campo, como antes, quando os cultivos eram feitos de forma agroecológica. Se muitos pensam que a agroecologia é uma coisa nova, enganam-se, não é, com a introdução do capital e da agroindústria no campo é que essas práticas foram sendo induzidas ao esquecimento. Com a modernização, a transformação da agricultura foi tão intensa e agressiva que agora a agroecologia ressurge como alternativa de dias melhores para o trabalhador camponês, bem como para os consumidores, preocupados com uma alimentação mais saudável.

Outra consequência da modernização da agricultura é o intenso uso de venenos os mais diversos nas plantações, denominados agrotóxicos e, para aqueles, que apostam no modelo monocultor agroquímico de “defensivos agrícolas”. O uso inadequado de agrotóxicos tem causado a morte de milhares de trabalhadores do campo por envenenamento. Essas substâncias significam um perigo para quem as manuseia e, também, para quem consome alimentos envenenados.

Segundo o Sindicato Nacional da Indústria de Produtos em Defesa Agrícola (Sindag) e Centro de Informação Toxicológicas (CIT), em matéria divulgada no “Jornal O Popular”, 23 de agosto de 2011, em Goiás, entre o período de 2004 a 2008 ocorreu o aumento do consumo de agrotóxicos em 42,2%, passando de 39.334 para 55.960 toneladas, sendo a soja, a cultura que apresentou maior consumo, 45% do total dos agrotóxicos. No mesmo período a produção agrícola aumentou apenas 14,9% e a área cultivada sofreu a redução de 2%, entretanto, ocorreu o aumento das contaminações dos trabalhadores que passou de 147 para 195 pessoas.

De acordo com Moreira et al. (2003), 70% dos casos de contaminação ocorrem nos países periféricos, dada a precariedade com que o uso desses agentes é imposta, sem maiores esclarecimentos e orientação de uso, pois não há a preocupação com o agricultor e com o trabalhador e, sim, com o aumento da produtividade.

Há os que defendem o uso dessas substâncias com a desculpa de que apenas são nocivos se aplicados de forma incorreta e em doses elevadas. Mas como saber se quem utiliza esses venenos, com a finalidade de obter mais lucros, se preocupa com isso e, se realmente, sabem como manuseá-los sem prejudicar a saúde dos homens e dos outros seres vivos do ambiente.

Sabe-se que esses agentes químicos são *empurrados* a esses produtores com o único objetivo de aumentar a produção e, consequentemente, os lucros, e que não há, na maioria das vezes, orientação alguma com respeito ao manuseio e às doses adequadas. Mas o problema não é apenas para os trabalhadores que aplicam os venenos, mas também para o solo, a água, a flora, a fauna e, principalmente, para os consumidores. Nas andanças pelo campo, é comum encontrarmos produtores pulverizando suas plantações e ou similares e quando questionados sobre a possível contaminação dizem: “isso é pra vender”, como se aqueles alimentos não fossem ser ingeridos por alguém. Essa é a lógica do capital, que contraria a lógica da vida.

Geografia e ação: as metodologias desenvolvidas

O Estado dispensa pouca atenção ao ensino público e gratuito em Catalão/GO, conforme o faz na maioria das escolas públicas brasileiras. Contudo, a educação em Catalão apresenta alguns elementos que asseguram pequenas, mas importantes diferenças, destacando-se entre eles, a presença da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão - desde meados da década de 1980 com cursos de Licenciatura e Bacharelado (Geografia, História, Pedagogia, Matemática, Educação Física e Letras) e outros que já formaram um número expressivo de profissionais.

Após atendida a demanda da formação inicial, há de se considerar a presença da universidade como propulsora de conhecimentos que auxiliem na compreensão das questões sociais (aí inclusas as educacionais e as culturais) através da constante atualização dos profissionais, via formação continuada e, precisamente, apoando a elaboração e a sistematização de materiais didáticos com o intuito de melhorar as reflexões no espaço da sala de aula.

Esse processo é compreendido como mecanismo indispensável para a *inclusão social* e ação consciente dos sujeitos na realidade concreta em que vivem. A realidade do campo brasileiro, particularmente nas áreas do Cerrado, com a expansão da (re)produção do capital, através do agronegócio, necessita de uma compreensão crítica dos antagonismos que ela representa. Diante da territorialização do *agrohidronegócio* no Cerrado goiano e, em específico, no Sudeste de Goiás, o ensino de Geografia nas escolas pode contribuir para o entendimento do que vem ocorrendo no campo. Assim, a elaboração e a disponibilização de materiais didáticos alternativos, assim como as novas práticas metodológicas voltadas para o ensino, podem colaborar, *desvendando as contradições que eivam os territórios cerradeiros*.

Desta forma, a elaboração e a organização de materiais didáticos e as oficinas, as palestras e os trabalhos de campo realizados nas escolas permitiram a reflexão e o conhecimento das mudanças espaciais que resultam da modernização da agricultura, mas, também, propor alternativas, como as práticas agroecológicas, valorizando as experiências e os saberes campesinos.

Nas escolas, foram desenvolvidos diversos minicursos, como: confecção de colares, bijuterias de papel e PET, plantas com propriedades inseticidas e herbicidas, aproveitamento integral dos alimentos, artesanato com bolsas e fuxicos, compostagem, etc. Além dos minicursos, foram ministradas palestras que trataram de temas como modernização da agricultura, Bioma Cerrado, legislação ambiental, utilização de recursos naturais e Agroecologia.

Os minicursos e oficinas são propostas práticas que podem ser desenvolvidas pelos professores nas escolas e também pelas famílias que vivem nas comunidades. Além do significado pedagógico, as atividades foram conduzidas buscando utilizar técnicas sustentáveis de produção e, também, capazes de gerar renda. O intuito é incentivar as famílias campesinas a praticarem ações, como o artesanato e o uso de produtos orgânicos que, além de garantirem e contribuírem para uma maior organização das comunidades, desperte mais a consciência ecológica nas pessoas que as compõem, restabelecendo uma relação mais saudável com o meio ambiente e em consonância com as reais necessidades humanas.

Uma das principais intenções foi fomentar a formação dos jovens enquanto agentes políticos em suas comunidades e instigar suas potencialidades. Dessa forma, através de minicursos, a equipe desenvolveu atividades com o propósito de possibilitar reflexões mais críticas acerca da Agroecologia e das questões que se relacionam com esta temática, para uma conscientização ecológica e sustentável, mostrando que é possível produzir e gerar renda sem agredir o meio ambiente.

As palestras, minicursos e as atividades de campo (recuperação de nascentes degradadas, cultivo de hortaliças orgânicas, construção de minhocários, recuperação de áreas de preservação permanentes, etc.) proporcionaram uma interação entre a universidade, professores, alunos e as próprias famílias, pais e mães dos alunos, que participaram de algumas atividades desenvolvidas nas escolas. Ainda, foram selecionados e apresentados diversos vídeos (curtas, reportagens, entrevistas, etc.) e documentários que abordam temas como modernização da agricultura, uso de agrotóxicos, contaminação dos alimentos e riscos para a saúde, alimentos orgânicos, questão agrária, reforma agrária, movimentos sociais, sementes crioulas, entre outros.

A proposta básica objetivava articular a aquisição de novos conhecimentos pelos jovens envolvidos e a permanência deles no campo por meio da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em suas propriedades rurais, fortalecendo a geração de trabalho e a renda a partir de uma produção sustentável. Além disso, buscava-se informá-los acerca dos cursos de graduação existentes na UFG/Campus Catalão, Universidade Estadual de Goiás/Ipameri e de nível técnico no Instituto Federal Goiano/Urutaí, a fim de ajudá-los em suas escolhas profissionais.

Todas as atividades desenvolvidas foram planejadas e acompanhadas por professores, técnicos das escolas, pais e mães. As atividades foram registradas (fotografias e filmagens) como subsídios para a produção de mais material didático a ser disponibilizado às escolas. Esse material audiovisual foi gravado em DVDs e entregue para as escolas, conforme os temas que podem ser trabalhados na sala de aula com os alunos por estarem deslocadas da realidade vivenciada pelos alunos e suas famílias. São famílias que presenciam o processo de modernização da agricultura, a expropriação camponesa e a luta pela terra ou para permanecer nela e, diante, das pressões do *agrohidronegócio*, algumas praticam alternativas como a Agroecologia.

Descreve-se apenas um, a título de exemplo, dos tantos que foram realizados: “Tema: agrotóxicos e saúde”. Dado trabalho aborda assuntos como: intoxicação dos agricultores, do solo e da população que consome alimentos contaminados com agrotóxicos, os riscos para a saúde e as doenças resultantes do uso de agrotóxicos e a contaminação dos homens e do meio ambiente. Algumas reportagens foram apresentadas:

- *Veneno invisível*: transmitido pela TV Paraná – denuncia o uso excessivo de agrotóxicos clorados nas lavouras do Paraná que gera intoxicação dos camponeses e trabalhadores.
- Reportagem da TV Gazeta – relata as diferenças de preços entre os produtos orgânicos e os químicos e de modos de produção.
- Jornal Hoje da TV Globo – mostra a intoxicação do leite materno no município de Lucas de Rio Verde/MT.

Tanto a realização de oficinas, minicursos e palestras quanto a organização e disponibilização de vídeos nas escolas são propostas que visam a utilização de outros procedimentos teórico-metodológicos que não a simples aula expositiva no processo ensino-aprendizagem e a prática da transversalidade na aquisição do conhecimento. Os temas discutidos possibilitam a elaboração e a execução de projetos coletivos, principalmente nas escolas que se localizam nas comunidades camponesas, mas também para serem postos em prática pela comunidade.

Através de todas as atividades descritas que foram colocadas em prática nas escolas, mostrou-se a importância do ensino de Geografia, comprometido com a compreensão das tramas tecidas no processo de apropriação do espaço e na produção dos territórios. Com os materiais didáticos e pedagógicos disponíveis para os professores nas escolas, a reflexão em sala de aula pode ser mais qualificada, proporcionando novas fontes de conhecimento sem perder de vista a materialidade e a imaterialidade dos territórios em disputa.

Considerações finais

Enquanto milhares de homens e mulheres lutam pela terra e para permanecer na terra, a territorialização do capital nas áreas do Cerrado brasileiro nas últimas décadas, através do *agrohidronegócio*, acentuou os problemas e os conflitos sócio-ambientais no campo e na cidade, porque expropria camponeses, desmata, contamina os solos e a água, envenena animais, assoreia e/ou faz barramentos nos rios afogando nascentes, matas ciliares, veredas, etc. Diante desse cenário, o fortalecimento das práticas agroecológicas se apresenta como uma alternativa que busca a valorização da vida e das culturas cerradeiras e também, expressa formas de (*Re*)Existência dos Povos Cerradeiros.

O *agrohidronegócio* é insustentável, expropriador e destrutivo da sociobiodiversidade, pois se baseia na racionalidade do capital (técnica e científica) que está fundada na busca crescente da mercadorização da vida. Por isso, é cada vez mais urgente repensar esse modelo e propor alternativas, baseadas na diversificação da produção e em práticas baseadas na Agroecologia. É preciso valorizar as experiências da agricultura camponesa, o que significa reconhecer e conservar

os ecossistemas, as culturas e os conhecimentos, pensando na autonomia dos povos, comunidades e na soberania alimentar.

Nesse sentido, a universidade e os movimentos sociais (Movimento camponês popular, Movimento dos trabalhadores rurais sem-terrás e Movimento dos atingidos por barragens), considerando a necessidade de fortalecer a perspectiva política, econômica, cultural e sócio-ambiental realizaram entre os dias oito e dez de julho de 2011 a *Feira e festa de sementes, mudas e raças crioulas em defesa da biodiversidade* e o *Seminário biodiversidade e sementes crioulas* na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. O evento reuniu cerca de 2.000 participantes, entre lideranças políticas, integrantes de movimentos sociais, estudantes, pesquisadores, professores, camponeses, quilombolas, pescadores, indígenas, etc., de diversos estados do Brasil e de outros países como África do Sul, Haiti e Moçambique. Propiciou a troca de experiências e saberes e questionou o modelo predatório do *agrohidronegócio*, contribuindo, significativamente, para dar visibilidade à importância das práticas agroecológicas, do uso de sementes crioulas e da valorização dos *saberes-fazeres* camponeses.

Através de pesquisas e projetos é possível contribuir para *desvelar* as contradições do *agrohidronegócio* no Cerrado brasileiro e demonstrar a importância da agricultura camponesa e das práticas agroecológicas, mascaradas pelos discursos estereotipados, pois mais da metade dos produtos da cesta básica brasileira são produzidos em unidades familiares/camponesas.

Enquanto os empresários rurais, altamente capitalizados concentram terras e renda, camponeses expropriados engrossam as fileiras dos sem-terra, sem trabalho, sem vida digna. Insiste-se: o modelo do *agrohidronegócio* é insustentável. É preciso pensar e colocar em prática alternativas sustentáveis, considerando a sociobiodiversidade, as culturas e todas as formas de vida do Cerrado.

O que pode contrapor-se ao modelo do *agrohidronegócio* implantado no Cerrado brasileiro são as práticas das famílias camponesas que continuam na terra (*Re*)Existindo e inventando, reinventando e conservando práticas capazes de garantir a permanência na terra com dignidade como alternativa ao excludente e injusto modelo impetrado pelo capital. As experiências desenvolvidas pelos camponeses contribuem para a valorização dos próprios *saberes-fazeres* que permeiam as culturas desses sujeitos e da sociobiodiversidade do Bioma Cerrado. São jovens, homens e mulheres, crianças e velhos que continuam na terra ou estão lutando por ela. É preciso reconhecer que no território se materializam ações contraditórias e exploratórias, mas também possibilidades transformadoras. Diante disso, também é necessária uma educação de qualidade no campo, pautada no movimento e nas dimensões espaço-temporais de cada realidade.

A Geografia propicia uma compreensão profunda do processo de apropriação, dominação do espaço e produção dos territórios, por isso, pode ajudar a *desvendar* a natureza contraditória da modernização nas áreas de Cerrado e apontar alternativas. Uma das formas de assegurar que esse debate ocorra no espaço escolar é através de material didático adequado, palestras, oficinas e trabalhos de campo.

Finalmente, as transformações espaciais nas áreas de Cerrado devem ser também compreendidas a partir da relação Geografia e Agroecologia, (*des*)construindo os discursos hegemônicos que circulam pela grande mídia e pouco contribuem para a compreensão crítica das contradições que envolvem o processo de territorialização do capital nas áreas de Cerrado através do *agrohidronegócio*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. G. de. (Org.) *Tantos Cerrados*. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.
- BARBOSA, A. S. *Andarilhos da claridade*: os primeiros habitantes do Cerrado. Goiânia: Universidade Católica de Goiás: Instituto Trópico do Subúmido, 2002.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BIZERRIL, M. X. A. O Cerrado nos livros didáticos de Geografia e Ciências. *Jornal Ciência Hoje*, abr. 2003.
- _____. FARIA, D. S. A escola e a conservação do Cerrado: uma análise no ensino fundamental do Distrito Federal. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 10, jan/jun. 2003, p. 19-30.
- CALLAI, H. C. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANI, A. C. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB/Seção Porto Alegre, 1999. v. 1 p. 75-80.
- CARVALHO, H. M. (Org.). *Sementes: patrimônio do povo a serviço da humanidade*. São Paulo: Expressão popular, 2003.
- FERNANDES, B. M. *Questão agrária, pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. O livro paradidático em sala de aula: do planejamento ao uso. In: CASTROGIOVANI, A. C. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: AGB/Seção Porto Alegre, 1999. v. 1 p. 149-151.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Livro didático contribui para uma imagem distorcida do Cerrado*. nov. de 2005.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- FUNDAÇÃO Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Informações diversas*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 26 jan. 2011.
- GRAZIANO NETO, F. *A questão agrária e ecológica*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Vôos).
- GOODLAND, R. J. A.; FERRI, M. G. *Ecologia do cerrado*. Tradução de E. Amado. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979.
- GUTERRES, I. (Org.). *Agroecologia militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- JORNAL O POPULAR. *Aumento no uso e agrotóxicos preocupa os goianos*. Cidades, 23 ago. 2011.
- MARTINS, J de. S. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MENDONÇA, M. R. *A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano*. 2004. 457 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.
- _____. *Bioenergia e viabilidade da produção de alimentos: para quem? Tendências e Debates*. Revista *Formação*, v. 2 n.15, p.189-226, 2008.
- _____. O agronegócio nas áreas de Cerrado: impasses, preocupações e tendências. 2007. In: *II Forum de C&T no Cerrado. Impactos econômicos, sociais e ambientais no cultivo da cana de açúcar no território goiano*. Goiânia/GO, 05 de Out. de 2007.
- MESQUITA, H, A de. *Onde estão as flores, as cores, os odores, os saberes e os sabores do Cerrado brasileiro? O agro/hidronegócio comeu!* Terra Livre, São Paulo, v.2, n.33, p. 17-30, 2009.
- MOREIRA, J. C. et al. Avaliação integrada do impacto do uso de agrotóxicos sobre a saúde humana em uma comunidade agrícola de Nova Friburgo, RJ. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csc/v7n2/10249.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2010.

- OLIVEIRA, A. U. *A agricultura camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. *Revista Terra Livre*, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.
- _____. Os mitos sobre o agronegócio no Brasil. *Revista Sem Terra*, Ano VI, n. 24, mai/jun. 2004.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- THOMAZ JÚNIOR, A. *Dinâmica geográfica do trabalho no século XXI: limites explicativos, autocrítica e desafios teóricos*. São Paulo: 2009. v. 1. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/ceget/LD/_htm/f2.html>. Acesso em: 10 fev. 2010.
- _____. Trabalho mutante e territórios em disputa. *Revista Pegada*, Presidente Prudente, v.8, n.1, p. 1-46, 2007.
- _____. Desafios teóricos para a Geografia do trabalho no século XXI. 2009. In: THOMAZ JÚNIOR, A.; FRANÇA JÚNIOR, L. B. (Org.). *Geografia do trabalho no século XXI*. Presidente Prudente: Centelha, 2009.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- VENANCIO, M; MENDONÇA, M. R. As implicações socioambientais na construção de barragens nas áreas de Cerrado: o caso do AHE Serra do Facão no Sudeste Goiano. In: I Semana de Geografia do Campus de Catalão, 2003, Catalão. *Anais...* Campus de Catalão, Universidade Federal de Goiás.
- _____. Discutindo a problemática das barragens nas áreas de Cerrado: o caso do AHE Serra do Facão no Sudeste Goiano. In: V Jornada de Geografia, 2003, Jataí. *Anais...* Campus de Jataí, Universidade Federal de Goiás.
- VLACH, V. R. F. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991.

Recebido em: 17 de outubro de 2011.
Aprovado em: 20 de dezembro de 2011.

OS MAPAS DA GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA DOS MAPAS: ALGUNS RECORTES PARA ANÁLISE¹

MAPS OF GEOGRAPHY AND GEOGRAPHY OF MAPS: SOME CUT-OUT ANALYSIS

*Maria Adailza Martins de Albuquerque²
Aldo Gonçalves de Oliveira³*

RESUMO: A cartografia é um elemento que se apresenta, a partir da ideia de representação, como inherentemente à produção do conhecimento em geografia. Nesse artigo empreendemos uma discussão acerca das relações entre espaço e representação, tendo como referência os mapas confeccionados em diferentes tempos. Para dar conta de tal objetivo, enfatizamos as representações cartográficas e as relações com o espaço, tendo como base teórica de análise a Cartografia Histórica; e por último apresentamos algumas leituras espaciais a partir da análise de um conjunto de mapas de diferentes períodos históricos. Essa discussão elucida questões relativas à epistemologia da cartografia, uma vez que estamos discutindo diferentes concepções de conhecimento espaço, entendendo os elementos que se colocaram na base de sua produção, tendo como foco de análise os mapas de diferentes períodos históricos. Faz-se necessário colocar que não partimos da ideia de conhecimento científico apregoadado pela modernidade, analisamos o conhecimento cartográfico tendo como base o processo de busca por compreensão da realidade espacial a partir das ideias de geografia que se colocaram nos respectivos recortes temporais de que o texto trata.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento. Geografia. Cartografia Histórica. Mapas.

ABSTRACT: Cartography is an element that arises from the idea of representation as inherent to the production of knowledge in geography. In this paper we discuss about the relationship between space and representation, with reference to the maps made at different times. To achieve this goal, we emphasized the cartographic representations and relations with the space, based on the Historical Cartography to conduct our theoretical analysis. We finally presented some readings of the space based on the analysis of a set of maps from different historical periods. This discussion clarifies issues concerning the epistemology of cartography, since we discussed different conceptions of space knowledge, understanding the elements that have been placed on its production base, and focusing on the analysis of maps from different historical periods. It is necessary that we do not start from the idea of scientific knowledge advocated by modernity. We analyze the cartographic knowledge based on the process of search for understanding the spatial reality from the ideas of geography that were placed in the time periods discussed in the text.

KEYWORDS: Knowledge. Geography. Historical Cartography. Maps.

¹ Este trabalho resulta das pesquisas elaboradas para a dissertação de mestrado intitulada: *A cartografia escolar e o ensino de geografia no Brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982)*, defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB, de autoria de Aldo Gonçalves de Oliveira, orientada por Maria Adailza Martins de Albuquerque.

² Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: dadamartins@ig.com.br

³ Mestre em Geografia. Professor do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande-PB. E-mail: aldojua@yahoo.com.br

Compreendendo os mapas: uma perspectiva teórica

Para que possamos discutir a cartografia enquanto conhecimento faz-se necessário que delimitemos a abordagem teórica acerca dos mapas, numa perspectiva de desenvolvermos uma reflexão que nos possibilite compreender os diferentes contextos históricos e geográficos a partir dos mapas elaborados pelas sociedades humanas. Para tanto, partiremos de uma abordagem ligada a Cartografia Histórica que busca compreender o processo de construção dos mapas a partir de diversos elementos, entre os quais cabe destacar: artístico, cultural, discursivo, técnico e econômico.

Gomes (2004), baseada em Harley (1987), afirma que os estudos em história da cartografia surgem e consolidam-se ao longo do século XIX, quando começa a haver uma preocupação com mapas antigos em contrapartida àqueles elaborados nesse período. E aponta os elementos responsáveis por esse processo de valorização dos mapas antigos:

o impulso principal desse movimento crescente, especialmente após 1850, decorreu na emergência e institucionalização da geografia enquanto ciência, aliado ao crescimento dos acervos cartográficos das nações em formação e ao desenvolvimento, na Europa e nos Estados Unidos, de um mercado antiquário de mapas. (GOMES, 2004, p. 68).

Relacionamos, dessa forma, três elementos primordiais ao surgimento de um ramo de estudos preocupado com a história dos mapas: a institucionalização da geografia que permitiu a criação de um acervo material de bibliotecas e arquivos que favoreceu o processo de compilação de documentos cartográficos. A necessidade de compreender e fortalecer o processo de formação dos Estados Nacionais que motivou a criação de arquivos oficiais de mapas e cartas, além disso, a dominação do espaço demandou a sua representação, para facilitar a ocupação e uso. E por último, um mercado de mapas antigos, desenvolvidos por colecionadores preocupados com a manutenção e conservação que, eram marcados por elementos artísticos. É preciso evidenciar que estamos discutindo aqui os mapas da sociedade ocidental, outras civilizações, em outros tempos, desenvolveram outras cartografias que não serão incluídas especialmente neste texto.

Esse processo de fomento da Cartografia Histórica, enquanto um ramo de estudos, teve maior ênfase a partir do século XX, mais especificamente na década de 1930. Isso aconteceu quando houve um afastamento dessa vertente de pesquisa da Geografia. Três elementos primordiais influenciaram esse processo de autonomia acadêmica: a veiculação de um conjunto de obras acerca da história da Cartografia; a publicação da *Imago Mundi*, que se constitui em uma revista voltada especificamente para o tema e a aquisição da autonomia da Cartografia enquanto disciplina acadêmica, com bases teóricas e técnicas próprias, diferentes da Geografia. Esses elementos relacionam-se com um processo maior de matematização do espaço a partir de dados georeferenciados, o que reflete o processo de desenvolvimento do capitalismo e a busca por um conhecimento mais aprofundado sobre o espaço geográfico mundial.

Nas palavras de Gomes (2004, p. 68): “os maiores avanços na construção da história da cartografia, como um campo acadêmico próprio, estariam relacionados ao crescimento da cartografia como objeto de pesquisa e como atividade prática independente.”

A partir do momento em que a Cartografia se torna um ramo de estudos independente com formulações teóricas próprias, ocorre um aumento do número de pesquisas relacionadas aos mapas de forma geral e da história da Cartografia em particular. Na década de 1960 o processo de desenvolvimento da Cartografia, enquanto ramo de estudos acadêmicos fica mais evidente.

São incorporadas novas abordagens aos estudos dos mapas, de forma que estes passaram a ser enxergados como um recurso de comunicação, mediado por uma relação simbólica, ou seja, o mapa exprime uma comunicação de uma informação, um meio de vida, uma concepção de espaço a partir de um conjunto de símbolos que se configura numa linguagem. Nas palavras de Gomes (2004,

p. 69), “as novas teorias consideravam o mapeamento como uma ciência cognitiva que envolvia comunicação entre o cartógrafo e o usuário”.

Desse modo, anteriormente, os mapas eram vistos apenas como dados de localização, ou seja, como um fim, não se discutia o processo de produção e a relação entre quem produzia o mapa e quem irá “ler” o mesmo. Matias (1996) debatendo a história da Cartografia, baseado em Simielli (1986), afirma que existem duas visões acerca da mesma: uma tradicional, que predominou até a década de 1960, e que enxergava o mapa apenas como um produto, ou como finalidade última de um processo; e uma visão moderna que busca entender as relações que se colocam durante o processo de produção, ou seja, as escolhas, convenções e estruturas do mapa.

A visão tradicional da Cartografia, grosso modo, pode ser caracterizada pela ênfase no processo de produção cartográfica, onde predomina a preocupação com a realização do mapa em si, ou seja, o mapa é entendido como a finalidade última do processo. Nessa perspectiva, a Cartografia é inicialmente vista como a arte na qual a representação estética do mapa é o elemento principal. Posteriormente evolui para uma visão mais técnica onde o processo de elaboração do mapa é o mais significativo. A Cartografia, portanto, de forma estrita, é entendida como a ciência que produz mapas (MATIAS, 1996, p. 46-47).

A visão tradicional da Cartografia perdurou durante boa parte da história dos mapas. Daí a necessidade de explicitarmos como começa esse processo de reflexão acerca dos elementos que envolvem a produção desses instrumentos de representação, para que possamos compreender como eles são utilizados como linguagem pela Geografia.

É importante dizer que nesse período, ou seja, a partir da década de 1960: “O mapa passa a ser entendido como um meio de comunicação cujo papel básico é a transmissão de conhecimento geográfico” (MATIAS, 1996, p. 48). É a partir dessa ideia do mapa como elemento de comunicação que começa a se consolidar um debate sobre a Cartografia enquanto linguagem do espaço.

Esse debate inicial sobre as propriedades comunicativas do mapa tem raiz na Teoria da Informação formulada por Shanon e Weaver (1949, apud SIMIELLI, 1986), que concebe o processo de comunicação levando em consideração o emissor, o receptor e o sinal, que se refere à mensagem que se quer passar. Sob esse aspecto a comunicação se dá a partir do conhecimento mútuo dos códigos que permeiam a mensagem. Para Teixeira “A teoria consistia numa fonte de informação que selecionava uma mensagem, cujo transmissor, a convertia em sinais codificados, cujos sinais eram transmitidos ao receptor, que ao decodificá-lo recebia a informação ou mensagem inicial.” (TEIXEIRA, 2001, p. 175).

A teoria possibilitou desdobramentos como as várias vertentes da comunicação cartográfica, que visavam, principalmente, estabelecer modelos que garantissem a passagem da informação de forma mais eficiente. Diversos autores debatem essas correntes no que se referem as suas orientações e objetivos primordiais, entre eles Teixeira, (2001); Simielli, (1986); Matias (1996) e Lima (1999). Destacaremos aqui algumas colocações sobre as correntes da comunicação cartográfica baseada nesses autores.

A preocupação principal da comunicação cartográfica se coloca na relação entre quem produz e quem usa o mapa. Partindo dessa dimensão alguns teóricos visaram desenvolver modelos que melhor expressassem essa relação. Podemos agrupar esses modelos em três eixos primordiais: o primeiro está baseado na comunicação, o segundo na semiologia e o terceiro na cognição. Esses modelos se desenvolveram de forma concomitante às discussões dos teóricos da Cartografia, principalmente na década de 1960, quando se intensificou, como já foi dito, esse processo de renovação.

O enfoque da comunicação no processo cartográfico se baseia na preocupação com a transmissão da mensagem do mapa. Nas palavras de Lima (1999, p. 50):

a produção de mapas é explicada a partir da dimensão sintática, ou seja, o fenômeno da comunicação pelo mapa compreende em saber como construir mensagens que apresentem condições ótimas para, quando veiculadas pelo canal, atinjam da forma mais eficiente possível o receptor.

É nesse sentido que os adeptos dessa corrente desenvolveram uma série de modelos que buscavam explicar e/ou melhorar a transmissão de mensagens a partir dos mapas. Eles afirmam a necessidade de enxergar o mapa como um todo e não de forma fragmentada ou pelas unidades, “a leitura do mapa requer outras particularidades, pois a linguagem é visual e não pode isolar unidades e sim perceber o todo” (TEIXEIRA, 2001, p. 188).

Outra corrente da Comunicação Cartográfica que se mostra diversa dessa concepção é aquela ligada à Semiologia, esta preconiza que só é possível entender a mensagem de um mapa se atentarmos para o conjunto de signos e símbolos que o compõem, uma vez que ele é uma forma de comunicação e, como tal, comprehende uma linguagem que é estruturada a partir de signos.

O enfoque semiológico concebe o mapa incluindo os processos de sua confecção, está fundamentado no paradigma semiológico estabelecido por Saussurre e propõe regras para a gramática de uma linguagem na forma bidimensional, cuja preocupação maior está na transmissão das relações entre objetos (LIMA, 1999, p. 78).

Um dos principais expoentes da Semiologia aplicada à Cartografia foi Bertin, que construiu, na década de 1960, um modelo de compreensão dos símbolos cartográficos que influencia a Cartografia até hoje. Segundo esse teórico o mapa é um sistema monossêmico, ou seja, que não é passível de várias interpretações. Sob este aspecto, leitor e produtor de mapas precisam estar na mesma relação perceptiva.

A Cartografia dentro dos pressupostos levantados por Bertin é tida como pertencente ao campo da representação gráfica e, portanto, devendo seguir suas leis. Mostrando-se diferente da Teoria da Informação, esse enfoque busca trabalhar a Cartografia no âmbito da linguagem gráfica como sendo regida por leis fisiológicas universais, onde o signo gráfico não é arbitrário. (MATIAS, 1996, p. 67).

Uma visão que surge para contestar esse enfoque é a Corrente Cognitiva, que se desenvolve pela ocasião da Sexta Conferência Cartográfica Internacional, realizada em 1972, no Canadá. Esta foi fortemente influenciada pelos estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento e formação da noção de espaço na criança. Para Lima “ele tem como preocupação, entender o comportamento territorial do sujeito, propondo uma postura mais positiva de como o mundo é e não de como ele deve ser.” (LIMA, 1999, p. 82).

Notamos que o desenvolvimento dessas correntes se dão num processo de complementação na busca por compreender a dinâmica das representações cartográficas no que se refere à passagem e recepção de informações veiculadas pelos mapas. Primeiro a preocupação com a mensagem em si (comunicação), depois com a Semiologia (linguagem) e depois com a apreensão (leitor).

Ainda segundo Gomes (2004) um conjunto de elementos, além do desenvolvimento de uma base teórica própria, contribuíram para o processo de propagação dessas novas perspectivas de pesquisas e da consolidação da Cartografia Histórica:

o desenvolvimento de sociedades nacionais e internacionais, a promoção de encontros, o estabelecimento da International Cartographic Association Commission for the History of Cartographic, e produção crescente de artigos que discutiam questões metodológicas e promoviam uma avaliação crítica dos objetivos da História da Cartografia. (GOMES, 2004, p. 69).

Nesse debate, o que nos interessa mais neste artigo, são as discussões metodológicas, ou seja, um conjunto de artigos que começaram a ser publicados na década de 1960 e a posteriori, que enfatizavam os elementos relacionados à metodologia a ser utilizada pela Cartografia Histórica enquanto fundamento de análise.

Gomes (2004), analisando os autores que mais contribuíram para o processo de renovação metodológica desse campo de estudo, afirma que John Brian Harley se destacou nesse processo de estabelecimento de novas bases teóricas e metodológicas, além de levantar questões sobre o caráter documental do mapa.

Brian Harley apontou para as diferentes formas de traduzir as imagens cartográficas como representações culturais carregadas de mensagens políticas, seja nos seus conteúdos explícitos, nas distorções e ausências, nos signos convencionais ou no claro simbolismo das decorações de suas margens, cartuchos e vinhetas. Sublinhou também a necessidade de estudos mais aprofundados sobre cada contexto histórico específico, para compreender como o poder opera através do discurso cartográfico, e os efeitos desse poder na sociedade. (GOMES, 2004, p. 71).

Nessa perspectiva o mapa deve então ser enxergado como um elemento culturalmente situado e permeado pelos elementos ideológicos que compõem a sociedade. Não deve haver dessa forma uma ênfase meramente artística ou quantitativa no processo de análise dos mapas, mas sim, uma busca de desvendamento de contextos. É a partir desse momento, que Teixeira (2001, p. 169), discutindo questões relativas ao caráter ideológico dos mapas, afirma que:

Embora os mapas tenham sido concebidos como uma representação plana e matematicamente precisa da superfície terrestre, eles contêm uma forma ideológica de apresentar o espaço geográfico, que reflete, sobretudo, uma abordagem social e cultural, provenientes de um discurso, que muitas vezes é reproduzido e serve de manipulação ideológica.

É sob essa perspectiva que Gomes (2004) destaca a atuação de outros autores no aprofundamento desse enfoque cultural das representações cartográficas, inserindo o contexto conhecido como de mapeamento, que considera não apenas o mapa enquanto produto acabado e pronto, mas o processo de produção. Entre esses autores destacamos: Cosgrove (1999), Wood (1992), Jacob (1992), Palsky (1996), Black (2000), entre outros. Gomes (2004) também afirma a incipienteza de estudos nessa perspectiva no Brasil e destaca a tese de Enali De Biaggi (2000) que analisa os processos de mapeamento do território brasileiro ao longo da história de formação do território, trabalho pioneiro no Brasil e que segue as orientações desse novo enfoque da Cartografia Histórica.

Enxergamos, a partir dessa breve discussão empreendida, um balizador das análises dos mapas, que estabelece que não devemos entendê-los de forma “inocente” ou desvinculada de um discurso e práticas sociais. É preciso compreendê-los a partir do seu processo de gestação, dos elementos que levaram as escolhas dos espaços a serem representados, os modos de apresentação do material, contexto em que os mesmos foram elaborados e os usos feitos socialmente. Assim, entendemos a necessidade de se atentar para os símbolos, as marcas, os elementos artísticos e considerar os contextos nos quais eles foram elaborados. Por isso, ao fazermos as análises dos mapas, partiremos da perspectiva que alia tanto os elementos de comunicação cartográfica quanto a compreensão dos contextos nos quais se deram a produção e leitura desses.

Alguns recortes acerca da história da Cartografia

A história da Cartografia, ciência, arte ou conhecimento da produção de mapas, é tão antiga quanto o processo de produção do espaço, uma vez que, sua representação serve de base para facilitar a ocupação. Para debatermos os conceitos e objetivos da Cartografia é preciso que a pensemos, não como uma técnica, mas como uma ciência, ou melhor, como um conhecimento que se transformou ao longo da história apoiada nos modos de produção vigentes ao longo de períodos diversos.

Segundo Almeida (2004, p. 21-25):

a elaboração dos mapas não é determinada apenas pela técnica; os mapas expressam ideias sobre o mundo, criadas por diversas culturas em épocas diferentes. A produção cartográfica sempre esteve ligada a interesses políticos e militares, influências religiosas e mesmo a questões práticas, como, por exemplo, a navegação. Os mapas, portanto, só podem ser devidamente compreendidos se vistos no contexto histórico e cultural em que foram produzidos o que significa entender também os limites técnicos de cada época, evitando o equívoco de confundir essas limitações políticas.

Santos (2002) também aborda esta questão e buscando compreender o processo de estruturação da categoria geográfica espaço ao longo da história aponta para a necessidade de se contextualizar historicamente o pensamento acerca dessa categoria, uma vez que, em cada época há uma metafísica diferenciada. E complementa:

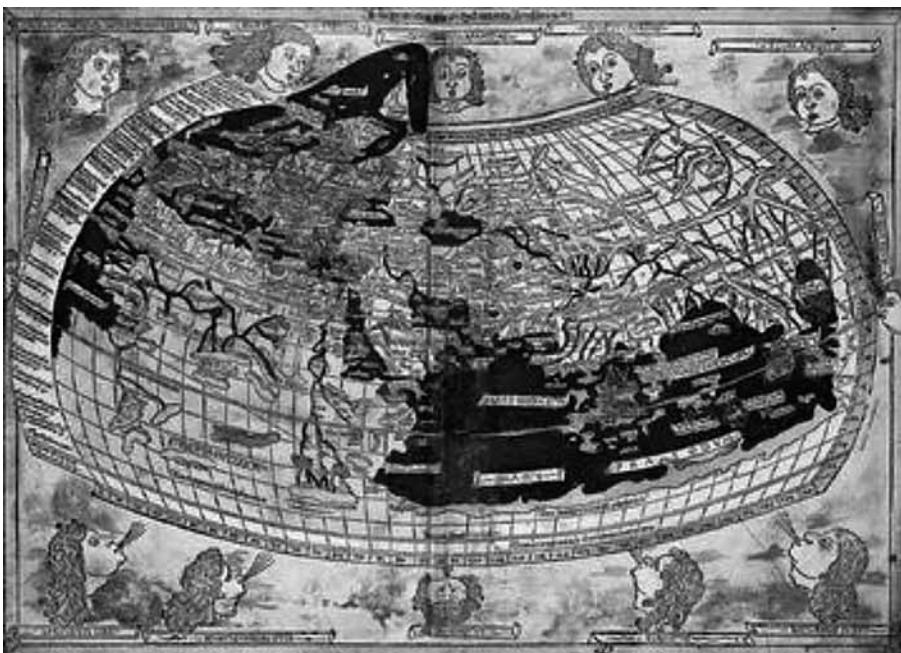
Do ponto de vista cartográfico, o que pode nos servir de referência fundamental é que todos os mapas conhecidos em todos os momentos da história representam de uma maneira ou de outra, a leitura de mundo da sociedade que os construiu (e ainda constrói) e são, portanto, potencialmente capazes de nos oferecer elementos de leitura da cosmologia subjacente a seus autores. (SANTOS, 2002, p. 21-25).

É preciso então compreender os contextos nos quais se desenvolveram as representações para compreendermos as noções de espaço que os cartógrafos tinham em períodos diferentes. Elementos como o imaginário, representação e discursos sociais estão subjacentes às representações cartográficas que são um produto da busca pelo conhecimento acerca do espaço.

Faz-se necessário dizer que não pretendemos esgotar a discussão, intencionamos fazer apenas alguns apontamentos sobre a história da Cartografia, correndo o risco de omitir momentos e mapas importantes. Mas o que objetivamos é apresentar um conjunto de mapas e refletir a respeito do contexto de sua produção, a partir dos elementos que interferem no processo de produção do espaço em diferentes épocas.

Mesmo correndo o risco de nos alongarmos demasiadamente iniciaremos este exercício pelos gregos. É sabido que esse povo possuía um notável saber geográfico como “a descoberta da esfericidade da Terra, a definição de trópicos e zonas climáticas e a construção de mapas orientados por projeções cartográficas” (LIMA, 1999, p. 18). Essa busca por conhecer e representar o espaço vivenciado os levou a empreender um conjunto de representações cartográficas. Inferimos que a ideia de produzir mapas com projeções estava ligada à exigência de exatidão no processo de navegação, já que havia necessidade de constante comunicação entre as cidades-estados gregas, tendo em vista o desenvolvimento do comércio entre elas.

Ao mesmo tempo, essas representações traziam elementos míticos, por exemplo, na impossibilidade de explicar objetivamente o processo de movimentação dos ventos, os gregos representavam-no a partir da mitologia, com a figura do deus Éolo, presente nas bordas da FIG. 1, que regularia, a partir de um conjunto de outros deuses, o movimento, a direção e os tipos de ventos da Terra.

FIGURA 1: Mapa de Ptolomeu do século I.

FONTE: Marinho (2003, p. 6).

A figura desse deus aparece na Odisséia de Homero que, sendo punido pelos deuses teve sua frota de embarcações desviada de Ítaca, que era seu destino e onde ficava sua casa. É possível observar também que o enfoque na representação é do foco do mundo grego, ou seja, a centralidade estava colocada no mar mediterrâneo e nas cidades-estado, dando margem para perceber o mundo conhecido naquela época por esse povo.

Já na Idade Média, foram elaborados mapas em formas de cruz, como os mapas T-O, que mostravam a influência da Igreja Católica no processo de produção do conhecimento e, consequentemente, nas representações existentes acerca da realidade como um todo (CARVALHO, 2006). Katuta (2008, s/p) descreve esses mapas da seguinte maneira:

Os mapas TO ou mapas de roda foram produzidos na Idade Média. Os mais antigos que ainda hoje existem datam do século VIII. A letra O representa simbolicamente um anel ou um oval, no qual se acha normalmente inscrito um T que resulta da subdivisão esquematizada em três continentes. Estão representadas no mapa a Ásia – porção superior –, a África – porção inferior direita do observador – e por fim, a Europa. Verifica-se que a Terra Santa, onde estão apresentados Adão, Eva e a serpente, está situada na porção superior do mapa, orientado sempre para o Oriente, em função da valorização desta espacialidade na cosmologia cristã.

A respeito dos mapas elaborados na Idade Média, Matias afirma ainda: “Não se admira o fato de que nesse momento os principais construtores e usuários de mapas sejam religiosos (São Jerônimo, São Isidoro de Servilha, São Bento, dentre outros)” (1996, p. 38). Vemos, dessa forma, a transposição dos elementos do imaginário dos cartógrafos expressos nas representações do espaço do período em questão, como se pode observar na imagem a seguir (FIG. 2).

FIGURA 2 – Mapa “T em O”

FONTE: Katuta (2008).

Refletindo sobre o pensamento medieval, Santos (2002, p. 28) afirma que: “O plano discursivo não tem como objetivo central conferir ao pensamento qualquer tipo de legitimidade no sentido de tornar-se operacional para a cotidianidade”. A produção de mapas estava, nesse contexto, desvinculada de uma prática de localização, eram expressões do pensamento da época. É interessante notar como os elementos que compõem a sociedade podem ser inferidos a partir dos mapas ou de qualquer outra produção cultural. A vida no feudo não exigia grandes deslocamentos, não havendo, dessa forma, uma demanda por mapas com projeção e carregados de elementos religiosos, já que a conjuntura espacial impunha essas questões. Sobre esse aspecto Katuta (2008, s/p.) enfatiza:

daí a cartografia da Idade Média ser uma testemunha ocular da espacialidade hegemônica cristã. A palavra de Deus escrita na Bíblia, essencial para o entendimento do mundo à época, era uma base de dados fundamental para a construção de mapas TO. Conseqüentemente, para entendê-los e interpretá-los, é necessário um certo domínio da cosmologia cristã presente na Bíblia, especificamente do Gênesis, livro do Velho Testamento.

As transformações do modo de vida do medievo irão repercutir na concepção e representação de espaço naquele período. Nas palavras de Santos (2002, p. 46): “as mudanças ocorridas na cotidianidade feudal geram novos desafios e as respostas aos novos dilemas impõem outras perspectivas em relação à concepção de espaço até então vigente”. Quando as necessidades em relação ao espaço se modificam há, necessariamente, transformações nas formas de pensar essa entidade e, portanto, de representá-la.

Inicia-se, nesse período, um conjunto de navegações desenvolvidas no próprio continente europeu ou próximo ao mesmo e, consequentemente, uma busca por exatidão, já que o modo de produção capitalista, que estava em ascensão, impelia à necessidade de exatidão na localização

do espaço como forma de melhor aproveitar o tempo e, consequentemente, acumular mais lucro. Surge então um conjunto de mapas conhecidos como cartas-portulano.

Comentando sobre as cartas-portulano, Santos (2002, p. 51) advoga “Quem a confeccionou possuía a intenção explícita de representar um território considerando medidas precisas e, portanto, uma localização toponímica igualmente precisa”. Isso pode ser notado pela presença de linhas retas que convergem entre si e pela presença de rosas dos ventos, que indicam a necessidade de locomoção e de localização.

No debate sobre estas questões Matias (1996) confirma a mesma proposição feita por Santos (2002) ao afirmar que

A preocupação com uma representação de ordem eminentemente prática fazia com que esses documentos apresentassem características bastante diferentes daquelas dos mapas até então produzidos. A preocupação com a exatidão das informações representadas conduziu ao desenvolvimento de técnicas bastante evoluídas para a época, por exemplo, o uso da bussola, da rosa dos ventos, de verdadeiros sistemas de redes, etc. (MATIAS, 1996, p. 40).

Na transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, os mapas condensavam, de um lado, o sistema de projeções necessário aos navegadores, de outro, figuras originárias dos mapas de Ptolomeu. Esse movimento de inovações e de retomada de características dos mapas do passado foi frequente neste período e caracteriza uma recuperação da cultura grega.

A principal referência da cartografia nesse momento é retomada da obra clássica de Ptolomeu que, embora apresente erros em relação ao conhecimento já acumulado, será bastante difundida e utilizada. Sua obra, sobretudo os mapas, constitui a verdadeira base do renascimento do conhecimento cartográfico. (MATIAS, 1996, p. 41).

Isso pode ser justificado devido à busca por certa concepção de objetividade nas representações, ao mesmo tempo em que se buscava a recuperação do pensamento grego a partir do movimento Iluminista. Ao mesmo tempo ocorre a ampliação do mundo conhecido, o que evidenciava o processo de expansão da apropriação do espaço por um mesmo grupo social em escala mundial, como bem evidencia Lima (1999, p. 24):

As grandes navegações em busca de novas terras só são alavancadas graças ao surgimento de uma burguesia mercantil, interessada em ampliar sua margem de lucro, e ao fortalecimento do Estado, com a centralização do poder monárquico. Além disso, o ideal missionário, principalmente dos países ibéricos, para catequizar os povos infiéis das terras distantes funciona como justificativa ideológica para a expansão.

Evidencia-se dessa forma, como os contextos nos quais as sociedades se realizam, desdobram-se no processo de produção de representações que são uma expressão dos seus modos de vida e das suas especificidades. Esses elementos são de diversas ordens, econômicas, culturais, políticas, técnicas e espaciais, entre outros.

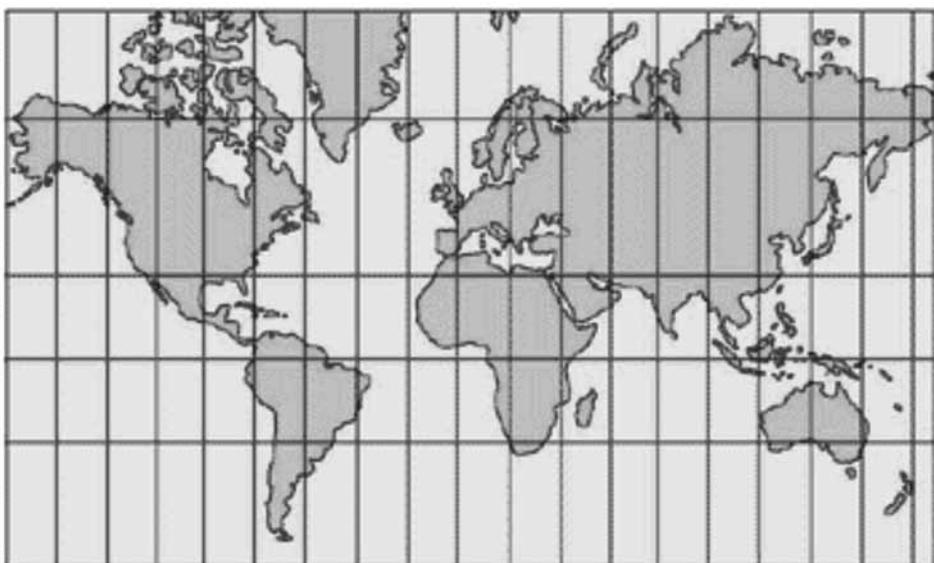
Nas palavras de Santos (2002, p. 110):

Mercator, na verdade imagina o planeta como uma esfera perfeita e projeta-a sobre um plano para que assim ela possa ser vista. Há, portanto, uma deformação proposital da imagem para que entre a escala de observação cartográfica (pequena escala) e a fenomênica (1:1) o ato de deslocamento permaneça o mesmo. Em outras palavras, Mercator erra para que os marinheiros possam acertar.

Poderíamos mesmo dizer que a projeção de Mercator (FIG. 3) não teria nenhuma influência do imaginário social de hoje, ou até mesmo que ele seja neutro. Porém, entendemos que a projeção utilizada já apresenta uma vinculação a uma determinada concepção “eurocêntrica” de mundo, uma vez que, a Europa aparece ampliada ao mesmo tempo em que a ausência de elementos culturais, como figuras, ilustrações ou desenhos denota o uso de determinados princípios da ciência moderna, como a busca pela neutralidade e pela objetividade, como afirma Katuta (2005, p. 7247):

Na perspectiva científica moderna de mapa, fundada na concepção do espaço cartesiano-newtoniano-kantiano, são poucas as sociedades humanas que possuem mapas. Esse entendimento me parece insustentável, dado que, a própria sobrevivência dos seres humanos implicou, necessariamente, na constituição e teceduras de cartografias, mapas e geografias com graus de congruência com o real, adequados a cada formação social, cosmologia e modo de produção.

FIGURA 3 – Projeção de Mercator.



FONTE: <http://www.geoprofessora.blogspot.com>

A própria ideia de desenvolver um sistema de projeções cartográficas baseado em técnicas modernas de levantamento cartográfico, o aprimoramento de convenções, a busca pela neutralidade e operacionalidade do mapa denota uma posição, uma representação sobre o/é do espaço geográfico presente no imaginário do cartógrafo. Quando Mercator desenvolveu uma projeção que buscava conservar as formas na região equatorial, (área onde estava ocorrendo os grandes descobrimentos) podemos ter ideia de como o contexto daquela época explica a busca por representações do espaço eficientes para os fins que a sociedade colocava à época.

Considerações finais

Esse conjunto de discussões, ora apresentadas, serve para que possamos enxergar os mapas como produto da realidade criada a partir do imaginário do cartógrafo e não como um elemento neutro em si. Ou seja, é preciso desvendar o imaginário geográfico do cartógrafo para que possamos

entender a sua noção de espaço. “Desvendar o imaginário significa, pois, revelar o substrato simbólico das ações concretas dos autores sociais, tanto no tempo, como no espaço.” (CASTRO, 1997, p. 167). Sob esse aspecto, pedimos licença ao leitor para, ainda nas considerações finais, chamar Katuta (2005, p. 246) em sua afirmação sobre a temática:

Subjacentes a toda cartografia existem diferentes cosmologias e concepções de espaço que não são as mesmas, porque o modo de produção, bem como as relações sociais que os seres humanos estabelecem entre si e com o meio que os circundam e suas territorialidades são diferentes, consequentemente, seus mapas e geografias serão diferentes.

Os mapas se mostram, dessa maneira, como formas de representação de grande utilidade para compreender a noção de espaço e de geografia subjacentes às sociedades historicamente. Porém, é preciso enxergá-los e analisá-los a partir do contexto de mapeamento, buscando compreender as estruturas, contradições e escolhas que se colocam no seu processo de produção.

Foi possível visualizar esta situação a partir dos mapas analisados, quando conseguimos fazer uma leitura das noções de conhecimento geográfico que os mapas analisados carregam. Compreender o imaginário e as representações de espaço que os cartógrafos têm em diferentes momentos é fundamental para compreender essa Geografia do passado e construir uma Geografia do presente. A Cartografia é um elemento fundamental nesse processo, já que sempre esteve ligada a produção do conhecimento geográfico.

Neste texto apresentamos algumas preocupações que discutimos em nosso trabalho de pesquisa na perspectiva de compreender os mapas nos livros didáticos de Geografia brasileiros publicados no início do século XX. Diante dos trabalhos que atualmente desenvolvemos junto aos cursos de Graduação em Geografia na UFCG e na UFPB, especialmente, na disciplina de Prática de ensino é que visualizamos a importância desse texto. Entendemos que a maior contribuição dele é a possibilidade de seu uso na formação de professores, que nem sempre têm oportunidade de discutir o contexto de elaboração e usos dos mapas historicamente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 3^a ed. São Paulo: Contexto, 2004. 120 p.
- BACHELARD, G. Discurso preliminar. In: BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 7-15.
- BLACK, J. *Maps and history: constructing images of the past*. New Haven; London: Yale University Press, 2000.
- CARVALHO, Márcia Siqueira. *A geografia desconhecida*. Londrina: Eduel, 2006.
- CASTORIADIS, C. Paixão e Conhecimento. In: CASTORIADIS, C. *Feito a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 133-179.
- CASTRO, I. E. de. Imaginário político e território: natureza, regionalismo e representação. In: CASTRO, I. E.; GOMES P. C; CORRÊA, R. L. (Org.). *Explorações Geográficas: percurso no fim do século*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 155-196.
- CHIBENI, S. S. Descartes e o realismo científico. *Reflexão*, Campinas, n. 57, p. 35-53, 1993. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~chibeni/public/descreal.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2008.
- COSGROVE, D. (Org.). *Mappings*. London: Reaktion Books, 1999.

DE BIAGGI, E. M. *La cartographie et l'espaces Représentes du territoire au Brésil*. 2000. Tese (Doutorado) - Nouvelle/ Institut des Hautes Études de l'Amerique Latine, Université de Paris III – Sorbonne, Paris, 2000.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia. *Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 16, p. 67-79, 2004. 232p.

HARLEY, J. B. The map and the development of the history of cartography. In: HARLEY, J. B. & WOODWARD, D. (Org.). *The history of cartography: cartography in prehistoric, ancient and medieval Europe and the Mediterranean*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1987.

JACOB, C. *L'empire des cartes: approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*. Paris: Albin Michel, 1992.

JAPIASSU, H. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 112 p.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KATUTA, Â. M. A geografia, a cartografia e a alienação. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo: *Anais Eletrônicos*. 2005, p. 7241-7253. CD-ROM.

KATUTA, Â. M. *As imagens na geografia: coordenadas semióticas para compreensão da ordenação dos lugares*. Londrina: 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/teses_geografia2008/artigoangelakatutaasimagensgeografiauel.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2009.

LIMA, J. J. T. *A comunicação cartográfica como instrumento aplicável à sociedade: o mapa como expressão da realidade expressada pelo cartógrafo*. 1999. 207 f. Tese (Doutorado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

MATIAS, L. F. *Por uma cartografia geográfica: uma análise da representação gráfica na geografia*. 1996. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PALSKY, G. *Des chiffres et des cartes, naissance et développement de la cartographie quantitative française au XIX e siècle*. Paris: Comité des travaux historiques et scientifiques, 1996.

RORTY, R. A idéia de uma teoria do conhecimento. In: RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 139-170.

SANTOS, D. *A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

SIMIELLI, M. E. R. *O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de geografia do 1º grau*. 1986. 205 f. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

TEIXEIRA, Salete Kozel. *Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba a “capital ecológica”*. 2001. 308 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

WOOD, D. *The power of maps*. New York: The Guilford Press, 1992.

DEMANDA CONTÍNUA

IDENTIDADE DOCENTE NA VOZ DE UMA EDUCADORA FREIREANA**TEACHER IDENTITY IN THE VOICE OF A FREIREAN EDUCATOR***Lúcio Gomes Dantas¹*

RESUMO: Esse estudo, a partir da narrativa autobiográfica da professora Lena, investigou os determinantes de sua prática educativa, confrontando as experiências formativas dos meios rural, urbano e escolar. Essa docente participou da terapia cultural em círculos de letramentos, baseada nos círculos de cultura de Paulo Freire. Pôde, ainda, reconstruir seu percurso formativo de mulher-educadora na perspectiva da identidade docente, compreendendo seu percurso de formação ao reafirmar-se como educadora politicizada e consciente de seu papel como agente de transformação, sensível às realidades que envolviam a vida de seus alunos. Esta discussão foi construída na perspectiva da educação popular, como recorte de pesquisa de mestrado em Psicologia, realizada em uma escola católica, destinada a atender alunos em situação de vulnerabilidade social. A educação libertadora revelou, assim, os anseios do pobre na perspectiva da justiça como liberação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. História de vida. Terapia cultural.

ABSTRACT: This research studied the formative practices of the teacher "Lena", from her autobiographical narrative, as well as contrasting her educational experiences in rural, urban, and school environments. This teacher took part in Cultural Therapy in the Circles of Literacy, based on the Circles of Culture of Paulo Freire. It is also possible to reconstruct her formative journey as a woman-educator from the perspective of teacher identity, comprehending her formative journey to reassert herself as a politicized educator, conscious of her role as an agent of change, and aware of the realities that encompassed the lives of her students. The text discussed the data from the perspective of popular education, as an excerpt from a Psychology Masters thesis research held in a Catholic school, designed to meet students in a social vulnerability situation. Liberating education thus satisfied the longings of the poor from the perspective of justice as liberation.

KEYWORDS: Teacher training. Life story. Cultural Therapy.

Introdução

Boa parte das reflexões aqui contidas surgiu a partir de minha pesquisa de Mestrado em Psicologia, na Universidade de Fortaleza - Unifor, sob orientação do Prof. Francisco Silva Cavalcante Junior, PhD. A inspiração para este texto se encontra no capítulo "Formação autobiográfica: um estudo de caso" (DANTAS, 2007) juntamente com a colaboração da professora denominada nesta pesquisa de "Lena".

Este trabalho foi realizado em uma escola particular católica no Nordeste do Brasil – denominada neste texto de Colégio Cristão do Nordeste - destinada a atender alunos em situação de vulnerabilidade social, voltada para a educação formal de alunos pobres. Teve como intervenção metodológica as narrativas de vida propiciadas aos professores como construção de si, como propõe Joso (2004).

Foram voluntários para esta pesquisa doze professores, que escolheram doze alunos em situação de pobreza para conhecerem, através da pesquisa etnográfica, seus contextos culturais. Os

¹ Doutorando em Educação. Professor na Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: luciogomesd@hotmail.com

professores pesquisadores coetnógrafos participaram de um grupo de terapia cultural, no modelo de George e Louise Spindler (SPINDLER; SPINDLER, 1994, 1999), em círculos de letramentos criados por Cavalcante Junior (2003).

Entende-se por terapia cultural, inicialmente, os encontros pelos quais os professores têm a oportunidade de fazerem imersão em suas culturas, conscientizando-se de suas ações, sobretudo, em sala de aula, por meio de suas narrativas. Quanto aos Círculos de Letramentos, estes possibilitam a liberdade de comunicação e expressão no contexto democrático no percurso da pesquisa. Isso legitima o que o criador do método, Cavalcante Junior, (2003, p. 34-35), afirma e enfatiza sobre os círculos de letramentos, como sendo os espaços onde:

As pessoas partilham as suas múltiplas ferramentas de leitura e composição de mundo em busca de sentidos para as experiências vividas nos seus cotidianos [...], servem de espaço para o cultivo dos seus múltiplos potenciais, valorizando, sem julgamentos, tudo o que são e sabem.

Nesse grupo os professores puderam dialogar acerca da cultura dos alunos, bem como de sua própria cultura, e como esta influenciava nos relacionamentos, principalmente, em sala de aula. Ao participarem do grupo de terapia cultural, os professores, concomitantemente, se perceberam nos contextos dos alunos, resgatando seus próprios valores e percebendo como suas ações são interagidas pela cultura do outro.

Importante destacar que foram utilizados na terapia cultural em círculos de letramentos textos dos mais variados gêneros que Cavalcante Junior (2003) denominou de textos-sentido, pois objetivavam evocar nos professores aquilo que os fazem sentir, pensar ou lembrar ao presenciar as partilhas sobre os contextos apresentados, bem como as reações em forma de pensamentos, ideias e sentimentos. Os textos-sentido devem ser compreendidos como importante elemento do método aplicado durante a terapia cultural. Nele os integrantes ficaram livres para agirem espontaneamente, sendo relevante os sentimentos evocados.

Nos cinco meses em que estive imerso no contexto cultural dessa colaboradora coetnógrafa, entre os meses de agosto a dezembro de 2006, além de outros contatos no decorrer do ano letivo de 2007, elegi a história dessa professora como estudo de caso para análise. Não porque foi a mais importante de todos os meus colaboradores, mas pelo seu percurso de vida que em muito me identifiquei, não somente pela sua trajetória de “rurbana” (SILVA, 2004), de freireana, de pesquisadora, mas por ter dado um sentido maior de ser professora em sua trajetória.

Fundamentei minha escolha inspirado no exemplo de outro estudo sobre o professor americano Roger Harker. Conforme Cavalcante Junior (1999; 2000, p. 16), este estudo foi “a primeira menção à terapia cultural”, resultado da pesquisa desenvolvida pelo antropólogo norte-americano George Spindler. Ou, ainda, como também fizeram Spindler e Spindler (1994, p. 6-7) em outro estudo de pesquisa selecionando “apenas algumas entrevistas com duas professoras, uma na escola de Schoenhausen [Alemanha] e em Roseville [Estados Unidos]”. Do ponto de vista de recorte metodológico para análise, esses autores selecionaram algumas das entrevistas com duas professoras.

É imprescindível acrescentar que a narradora Lena teve acesso às transcrições de suas falas antes da publicação deste trabalho; e, especificamente, a análise de sua narrativa feita por mim. Ademais, utilizei uma prática reflexiva na produção de dados, corroborando com o que Szymanski e Cury (2004, p. 362) disseram a respeito disso: “A reflexão no processo de pesquisa se constitui através da devolução contínua de informações ao usuário/participante”. Interessante notar como essa prática inspirou, ainda, a elaboração de novos procedimentos de intervenção indicando um movimento de influência da pesquisa na intervenção.

Ante o exposto, apresento a seguir a análise feita sobre o itinerário de autobiografização da educadora e colaboradora Lena. Analiso suas histórias de vida a partir das narrativas, entrevistas, observações em apresentações em colóquios, jornada e reuniões pedagógicas. Adianto que essa

pesquisa foi-me extremamente gratificante, além de um aprendizado significativo como pesquisador, pois veio na função de gestor em exercício, no qual reaprendi a escutar e a elaborar minha própria história de vida em formação.

1 A análise do percurso autobiográfico de Lena

1.1 A infância no campo

Lena nasceu no meio rural de uma pequena cidade do Nordeste do Brasil, a qual ela denominou no escopo da pesquisa de “Porta do Sol” - com pouco mais de sete mil habitantes - que, de acordo com os seus conhecimentos adquiridos como professora, age como a Antiga Civilização Egípcia, organizada em duas etapas: a da seca e a do período de inundações, quando toda a cidade é literalmente banhada pelo Rio d’Azul. Como no Egito, a cidade vive às margens de um rio exercendo atividades agropastoris. Distanciando-se das margens, percebe-se claramente a paisagem típica de zonas de inundaçāo, pela presença dos carnaubais.

Diante dessa dualidade ambiental, a cidade tem suas atividades ditadas pela natureza. Na época de inundações, os moradores mudam-se para as partes mais altas, onde os de maior poder aquisitivo têm uma segunda residência e os menos favorecidos economicamente esperam a ajuda de familiares, amigos ou do assistencialismo do governo. Durante o verão, os mais favorecidos economicamente, possuindo terras à margem do rio, dedicam-se à agricultura de vazante e plantam nas partes altas os produtos que caracterizam a economia agrícola da região: o algodão, a castanha de caju e a exploração da cera de carnaúba.

Como economia complementar à renda agrícola, as mulheres e crianças dedicam-se ao artesanato de palhas, este obtido das folhas da carnaubeira, evidenciando, assim, uma clara herança da arte indígena na confecção de chapéus, bolsas e outros artigos.

É nessa dinâmica da natureza que Lena se insere no contexto cultural no qual teve a sua inserção no mundo “concreto, datado, localizado no percurso da história humana e também de uma certa comunidade, configurado pelos diferentes modos de ver, dizer, se dizer, avaliar, fazer” (TOSCANO, 2006, p. 1).

A seca no Nordeste leva muitos habitantes a migrarem para outras regiões buscando escaparem a este determinismo geográfico. Nesse sentido, o avô paterno de Lena foi um destes que se alistou nas frentes de serviço, entre os muitos que foram para a região Amazônica explorar os seringais. Lena cresceu ouvindo suas memórias e de como ele fora escravizado nos barracões: a fuga, os biscoitos que fez nas cidades por onde passou, no intuito de retornar a terra natal. Experiências que foram responsáveis pela introdução de novos elementos na formação da professora.

Ao conseguir retornar a sua terra, o avô estruturou a família e percebeu, diante da aridez da paisagem, que a região além da falta d’água, tinha sede de educação. Investiu, então, na alfabetização dos filhos e filhas, algumas, inclusive, estudaram na capital do estado. Como consequência, ao voltarem tornaram-se as alfabetizadoras do lugarejo, o que levava os vizinhos a enviarem seus filhos para estudarem na casa do avô de Lena. Portanto, entre a leitura e a agricultura, nesse contexto híbrido, o pai de Lena teve formação educacional.

Sua mãe, porém, não pôde dedicar-se aos estudos, uma vez que havia uma lei oculta no meio rural em que a prole grande constituía mão-de-obra para a lida do campo. Os pais, uma vez casados, organizaram a família em meio a estes dois caminhos: o da escola e o da agricultura. Essa bipolaridade gerou em sua casa um ritmo próprio, através do qual foi se constituindo a idiossincrasia da menina Lena, sem muitas opções.

O pai, um ser tranquilo e reflexivo, gostava de ler e escrever poesias. Preocupava-se com as questões político-sociais e foi sindicalista rural. Era um homem que mantinha o contato dos trabalhadores rurais, na busca dos direitos previdenciários e médico-hospitalares na capital.

Todavia, forçado pela necessidade de sobrevivência de onze filhos, dedicou-se principalmente à agricultura. A mãe, forte, batalhadora e otimista tinha o olhar mais fixado à realidade imediata da sobrevivência. Assim, conseguiu criar os filhos em multitarefas entre a plantação, o artesanato e, principalmente, os estudos.

Inversamente, o estímulo aos estudos dos filhos não partia do pai. Este sentia a necessidade dos filhos ao seu lado na lida com a agricultura, priorizando então, a ajuda no trabalho. Esse paradoxo nos ajuda a entender a cultura que o pai ou “chefe” de família rural tem em assegurar o valor do trabalho à sua família, pela labuta da agricultura. Desse ponto de vista, Brandão (1990, p. 57) afirma que:

‘a ajuda’ é o *trabalho*, ou o *serviço* dos filhos. Na vida cotidiana de uma criança rural, os cuidados caseiros e o lazer com os irmãos e famílias vizinhas, importantes experiências de vida e aquisição do saber, são prioritárias em relação ao tempo de estudo na escola (grifos no original).

Diante disso, foi da mãe que partiu a obstinação em garantir a continuidade da formação dos filhos. A escola negada a ela não poderia ser negada aos onze filhos. Os parâmetros da limitação da sala de aula/escola e na casa do avô precisavam ser quebrados. Mas para isso, era preciso enviá-los ao meio urbano para uma ressocialização através da escola. Sobre esse aspecto, ainda conforme Brandão (1990, p. 32): “Ser educado traduz o efeito socializador primário da educação doméstica, enquanto ser instruído implica uma ressocialização externa, complementar e relativamente oposta à cultura camponesa. Essa ressocialização é oferecida principalmente pela escola”.

Ao refletir essas recordações, outros sentimentos foram despertados, em Lena, durante a terapia cultural: a dor e a preocupação dos pais fizeram-na precocemente consciente de que não podia falhar diante deles ou do que eles sonhavam para ela. No tocante a isso, a professora se expressa da seguinte forma:

Porque eu, Lena, fui orientada desde cedo a ter uma atitude de compromisso com a vida. Eu levo a vida sério demais. Primeiro a tarefa, depois a brincadeira. Os próprios compromissos diários, a dor e a preocupação de meus pais, principalmente de minha mãe, fizeram-me precocemente consciente de que não podia relaxar ou falhar diante deles (LENA, 2006).

Aos poucos, os elementos dos muitos “eus” constitutivos vão esquematizando sua personalidade; pequenos fragmentos de memória vão abrindo portas para o seu autoconhecimento.

Na infância, como rotina, a audição das histórias era ouvida às noites, quando os adultos se reuniam no terreiro da casa para falar de experiências passadas e manter vivos, pela cultura oral, os valores herdados dos antepassados. A casa de taipa, a lamparina projetando sombras, as redes armadas na casa de meia parede e quartos interligados por portas; a reza animada pelos pais, e, da rede, o diálogo final noturno com um: “bênção mãe..., bênção pai...”, na resposta fervorosa: “Deus te abençoe minha filha...”. O sono embalado pelo som do gado e das ovelhas no curral ao lado; o cheiro das primeiras gotas de chuva caindo no chão árido e, principalmente, o ralhar imperativo da mãe em plena cinco horas da manhã: “Levanta, levanta que o sol já vai naquelas alturas!”. Escutando esta “polifonia” (BAKHTIN, 2005), que vem do mundo exterior, Lena encontra os valores, as noções de responsabilidades que serviram de elementos norteadores na conquista de novos espaços.

1.2 A mulher “rurbana”

Em 1974, uma grande inundação em seu lugarejo, aliada à necessidade de continuidade dos estudos dos irmãos mais velhos, levou os pais a fixarem morada na cidade. Essa medida criou condições para que Lena pudesse viver nas duas realidades: o universo rural e o urbano.

Seu universo cultural foi ampliado, tornando-a “rurbana”. A esse respeito, Silva (2004, p. 81-82) esclarece o termo “rurbana” como:

Uma realidade em que os jovens transitam entre o rural e o urbano, assimilando, portanto, valores de outras sociedades que serão reinterpretados a partir dos modelos tradicionais de sua sociedade local. O que significa dizer que poderão influenciar numa “reconstrução cultural”, lenta e gradual ou poderão apenas assimilar bens de consumo e conviver no sistema dos valores do lugar, o sistema dos mais velhos, pois tudo vai depender da criação.

Nesse sentido, as narrativas trazidas ao longo da terapia cultural em círculos de letramentos por Lena, identificaram uma mulher consciente desse universo híbrido em sua formação, de ter se confrontado com esse múltiplo contexto do rural e do urbano, tornando-a uma pessoa “rurbana”, dado que ela sentia-se, também, numa realidade concreta; seja pela sua própria experiência de vida, seja agora como pesquisadora coetnógrafa. Dessa forma, Freire (1985, p. 34) diz “que primeiro nos confrontamos quando nos obrigamos a conhecer uma dada realidade, seja a de uma área rural ou a de uma área urbana, enquanto nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste a *realidade concreta*” (grifos no original).

Nessa realidade do rural, os vizinhos mais próximos eram os avós e os tios, enquanto na realidade urbana, morava em casas interligadas junto a pessoas distantes do núcleo familiar. As portas das casas que eram diretamente ligadas com a rua, fizeram-na perceber os elementos controladores dos novos vizinhos, bem como a noção do espaço público e do privado. Isso me leva a crer, conforme Silva (2004, p. 62): “o que é ‘maquinado’ no interior da casa revela-se anonimamente nas ruas, pelo instrumento da fofoca, dos comentários, e o que é anônimo nas ruas, dentro de casa, torna-se confesso”. Os comportamentos antes aceitos em meio ao universo familiar passam a ter o controle da comunidade urbana.

Imersa no meio urbano, Lena descobre a relação íntima que é conviver em uma pequena cidade do interior. A escola em que estudara também não confrontava os valores de casa com os seus - ao contrário, os reafirmava -; era dirigida pelo pároco local, tinha por educadoras as mesmas mulheres que regiam os preceitos morais da família, da paróquia ou do comércio. A figura da mãe é emblemática nesse processo de formação da mulher, pois “nos sítios e fazendas dos bairros e nas moradias da vila, as filhas desde cedo se tornam responsáveis pelos serviços domésticos, e a sua esfera essencial de relações gira em volta da figura da mãe-esposa” (BRANDÃO, 1990, p. 43).

Da escola onde cursou o Ensino Fundamental, Lena guarda os valores, a admiração por um educador especial, que no auge de seu tradicionalismo escolástico soube despertar o seu interesse pelo saber científico. A formação teológico-filosófica do tutor a pôs em contato com uma antiga paixão de seu pai: a poesia. Ressurgiram os clássicos e a paixão pela História com suas personagens povoadas de mitologia. Nesse processo, conforme Toscano (2006, p. 4), “a singularidade vai emergindo e uma biografia vai sendo edificada, lidando e articulando, de um modo específico, com essas muitas ‘vozes’ ou ‘palavras dos outros’”. Foi sob essa influência que se configuraria a mulher professora.

1.3 A mulher freireana e a docente

Dessas influências familiar e escolar nasceu a profissional que é hoje, da relação trabalho-reflexão, própria da prática atual, que descobriu os determinantes que atuavam sobre o período histórico durante o seu ingresso na vida escolar. Reconheceu claramente a tensão social pela qual passava o Brasil durante a Ditadura Militar, nos anos de 1970.

Lena guarda dessa escola o despertar da capacidade de indignação diante das injustiças. Situações de poder dentro da escola que a faziam lembrar uma frase dialética do educador brasileiro

Paulo Freire: “é interessante você observar como o opressor educa ao contrário o oprimido” (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 65). Ao ver situações em que o aluno era privado de fazer “provas” por não estar em dia com as mensalidades, apesar de ela mesma ser bolsista, nasce a indignação e o senso de justiça, pois, assim começa a nascer a mulher freireana. Explicando melhor, ela (2006) exclama:

Politizei-me ao perceber a estrutura rígida de uma escola que não abria espaço para discutir questões pedagógicas e ouvir a opinião da comunidade acerca das questões que fazem parte do centro das críticas à escola tradicional. Incrível como em meio a estas adversidades foi nascendo uma mulher silenciosa no questionar, mas crítica ao extremo no pensar.

Anos depois, já formada, voltou a esta escola para lecionar os Fundamentos Filosóficos da Educação e teve o seu trabalho questionado por provocar nos alunos o conhecimento das tendências crítico-pedagógicas da educação, principalmente as libertadoras.

Para Lena, a transformação do mundo é feita pela educação. Isso só vem comprovar o que diz Freire (2003d, p. 100): “libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. O sonho se faz uma necessidade, uma precisão”, como tarefa de transformação social, ampla e emancipadora. Lena acredita, portanto, nesse sonho e ainda complementa esse pensamento:

O que percebia claramente era que, enquanto a escola legitimava a situação de poder dos militares com seus desfiles magnificamente compassados pela banda marcial da cidade, durante os desfiles comemorativos do dia 7 de Setembro, as ideias de uma educação mais voltada para a libertação do ser, pelo domínio da palavra, da leitura e do mundo, não eram sequer pensadas (LENA, 2006).

Reconhece em sua alfabetização um processo que não levava em conta os seus saberes preexistentes. Todavia, é de sua mãe que se lembra ao aprender o alfabeto, quando com as aparas da palha que preparava para o artesanato, montava letras e pronunciava seus sons fazendo-a repeti-las.

Também de seu pai lembra-se das primeiras noções sobre o mundo medieval. Enquanto debulhava o milho ou o feijão, cantava a literatura de cordel ou contava as novelas de cavalaria. Desse modo, entre o saber formal e o informal, a mulher “rurbana” tornava-se mulher-professora (BARBOSA; PASSEGGI, 2006).

Conforme Lena, nas idas e vindas do passado cumpre não mergulhar nele, pois, os olhos de hoje não têm autoridade para julgá-lo, apenas aprender com ele. Sobre isso, Guimarães em conversa com Freire dizia que a seu ver

O grande interesse em se rememorarem momentos passados é devê-los como recursos que a gente, como leitor, como pessoa, pode usar, com o intuito de melhor entender as idéias e melhor desocultar o contexto humano, social e histórico em que o indivíduo que as escreveu estava inserido (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 65).

A necessidade de uma pessoa para assumir os compromissos da casa de uma irmã, fez com que Lena, aos 14 anos, deixasse a casa dos pais e passasse a residir com ela em outra cidade; dessa forma, estudava pela manhã e se ocupava dos afazeres domésticos em outros turnos, enquanto a irmã trabalhava “fora durante o dia”. Dela recebeu as orientações que serviriam de referências ao seu comportamento social: elementos mais femininos foram introduzidos na vida da menina-moleca que se tornara enquanto estava no meio rural, acompanhando a mãe no campo e na lavagem de roupa ou seguindo seus irmãos nas pescarias ou caçadas, rememora Lena.

A escolha de continuar os estudos, o ensino médio, na época segundo grau, ocorreu em 1985. Seguindo o conselho de uma freira que, consciente da necessidade de educadores no meio rural, motivou-a ao magistério e cumprindo a decisão da mãe, Lena prestou exame de seleção e cursou

a Escola Normal, hoje curso conhecido como magistério. Começou a mergulhar em conceitos, metodologias, na Sociologia da Educação e na Filosofia. Nesse universo, atuou pela primeira vez em sala de aula como professora estagiária.

Assim, outro universo se abriu, teorias científicas passaram a impactar o seu universo rural e na universidade suas certezas se desestruturam e ela se encontra diante da mudança. Nesse sentido, cabe ressaltar o seu depoimento: “Encontro o sujeito histórico social presente nos discursos influenciados pelo materialismo-histórico marxista. O ‘eu’ rural encontra a esperança na luta pela reforma agrária e no estudo dos conflitos no campo” (LENA, 2006). A filha do sindicalista encontrou, portanto, fundamento para as discussões antes ouvidas e não compreendidas.

Finalmente, a prática e a ação são confrontadas e transformadas em práxis, como Freire (2003b, p. 17) tão bem define:

É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis.

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

Nascia, de fato, a mulher politizada, militante, encharcada de práxis. Surgia, também, a reflexão de sua própria prática. Lena se insere em busca da consciência política, de querer ser agente transformadora. Elegeu a educação como possibilidade de liberdade interior, de capacitar outros para a liberdade, de permitir a autotransformação. A referida professora se constituiu como mulher de superação e encontrou na palavra a ferramenta de sua libertação. Em relação a isso, Rosário (2002; 2003, p. 72) complementa:

A palavra é ferramenta da ação e da reflexão. Da ação enquanto reinvenção do mundo, ressignificação da realidade pelo entendimento mútuo oferecido pela palavra dita e pronunciada. Da reflexão enquanto retorno à ação, à realidade numa tomada de busca de transformação. Portanto, na compreensão de *palavra*, encontramos elementos constitutivos da ação e da reflexão.(Grifos no original).

Nessa dialética da dialogicidade, permeada pelos saberes acadêmicos ora construídos, ora em construção (FREIRE, 2003c), Lena volta ao lugar de origem e descobre que a sua escola não mudou. Os donos do poder político local a rejeitaram, pela sua prática de “falar demais”. Dessa vez, o aprendizado foi o inverso: a teoria absorvida sobre os aparelhos ideológicos coercitivos do Estado finalmente fizeram sentido. Sentiu-se oprimida, silenciada, o que a fez se expressar: “Parece-me que o movimento compreendido nas aulas sobre dialética finalmente fizeram sentido. O movimento faz parte de minha formação. Hoje, encontro-me mais serena, outros importantes papéis sobrepõem-se ao ser mulher-professora, sou mãe e esposa” (LENA, 2006).

No entanto, esse silêncio não anestesia a mulher de sonho e de esperança pela transformação. Os novos papéis exigem que em sua formação, os outros sejam levados em consideração. Diante disso, Lena (2006) afirma: “novos seres esperam de mim uma intervenção. São tantas as realidades a serem compreendidas e destas incluem-se o meu filho e o meu marido”. Interessante notar, quanto ao processo de construção de si, mesmo que em múltiplos papéis, o que Barbosa e Passeggi (2006, p. 4) dizem a esse respeito:

A *autobiografia* fala sobre a *autobiografia*; em que a *mulher-professora* fala sobre a *mulher-professora*. Nessa *sala de espelhos*, ao se procurar a docência, se encontrará a pesquisa; ao se procurar a *autobiografia*, se encontrará as histórias de vida; e, ao se procurar a *mulher-professora*, se encontrará suas/nossas representações, num exercício contínuo de busca e de reelaboração de *si/de nós* (Grifos no original).

Ao apoderar-se conscientemente das relações e experiências traçadas no seu percurso de formação, Lena se reconhece com uma história única, porém, “polifônica”. Por ter uma história pessoal e intimamente ligada à luta de muitas outras mulheres que vivem no anonimato, serviu-lhe para plantar sonhos e conseguiu desempenhar suas múltiplas funções que foram além do ser mulher, o de ser a própria professora. Ver na educação a possibilidade de amar o mundo, de cuidar dele. Aproxima-se muito da profecia de Freire (2003a, p. 104), quando ele diz que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Tal fato decorre de Lena se reconhecer em tantas outras histórias “únicas”, de coragem, de denunciar as injustiças sociais e de anunciar a liberdade.

1.4 A liberdade de ser, aprender e ensinar

Percorri as histórias de vida de Lena ao longo dos nove encontros de terapia cultural em círculos de letramentos, com os seus desdobramentos, entre seu envolvimento na Jornada Pedagógica do Colégio Cristão do Nordeste e sua apresentação em um colóquio internacional de educação. Em ambos os eventos, apresentou as suas histórias de vida. Permitiu-me, entretanto, de muito perto, conhecer essa mulher-professora a sua liberdade de ser, aprender e ensinar.

Ao poucos a pesquisadora-professora vivenciou em sua subjetividade e interações com o modo de ser dos outros professores colaboradores da pesquisa. Dessa maneira, as relações de interações foram se efetivando no percurso. A esse respeito, Rocha e Eckert (1998) dizem que o pesquisador e sujeitos pesquisados vivenciam, no tempo de duração do trabalho de campo, uma espécie de jogos de interações e de negociações de interesses, onde informações são trocadas, assim como afetividades, angústias, tensões, frustrações, bem como outros sentimentos.

Importante registrar que conflitos surgiram ao longo da pesquisa de campo por parte da professora, pois seus valores foram confrontados com o locus da pesquisa. Os afetos e os julgamentos foram exponenciados na entrada em campo pela professora, pois, parece muito difícil suspender os juízos morais, uma vez que a Lena estava envolvida e afetada com a situação pesquisada. Sobre isso, André (2004, p. 46) alerta àqueles que fazem a imersão no campo: “O trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”. Em relação a esse aspecto ainda, Goldman (2003, p. 465) complementa: “Não se trata, portanto, de apreensão emocional ou cognitiva dos afetos dos outros, mas de ser afetado por algo que os afeta e assim poder estabelecer com eles uma certa modalidade de relação”.

Assim, Lena aprende pela própria história, ver em seu passado e em sua história de vida, um alicerce pela experiência, em que há uma imbricação com o social. Quanto a isso ela exprime: “minha prática em relação à educação é de superação, aprendo com a própria história. Na verdade eu estou no momento de aprender, de me construir como sujeito realizando seu papel, com responsabilidades sociais.” Isso parece reforçar o que Dewey (1971, p. 26) chamou de “princípio de continuidade de experiência”, pois, “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”.

Dessa forma, Lena retoma suas experiências passadas e as reconstrói hoje uma vez que aprendeu a crescer continuamente. No tocante a isso Fiori (1988, p. 28) confirma: “Aprender, portanto, não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo; essencialmente, é esforço por reinventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive”.

O aprendizado da professora fora de ordem socializador, embora as relações hierárquicas existissem no universo de sua casa. Trouxe no percurso de suas histórias de vida o desejo de liberdade e de coragem, foi um contributo importante para a sua formação docente, como consciência

formadora em busca da plenitude do ser. Diante disso, Rosenberg (2005, p. 130-131) identifica essa pessoa como “social plena”. A esse respeito a referida autora certifica:

Esta pessoa que busca sua plenitude não explora os seus verdadeiros sentimentos, desejos e valores. Explora-os em meio ao quadro social, na própria situação de relacionamento que está vivenciando. A percepção quanto a si e aos outros pode ser reelaborada com o auxílio destes outros e das experiências de troca que oferecem.

E assim, Lena (2006) emite seu juízo em relação a esse professor-formador:

Daí a importância do professor orientador, observador, aberto ao diálogo. Que educa não para o “seu” sonho, o “seu” projeto, mas com a esperança de educar para novas realidades, que o aluno seja capaz de sonhar com autonomia e realizar seus próprios sonhos.

Em sua prática docente ela tem preocupação na formação sócio-histórica dos educandos. Por ser influenciada pela pedagogia freireana, seu jeito de ensinar revela traços de convicções nessa linha:

A minha prática em relação à educação supera o analfabetismo, na verdade, estou com vontade de aprender mais, é isso que eu passo como educadora e professora. Aprender e a ensinar a cuidar das questões sociais. [...] Ensino a entender, de fato, na posição de professora, como os seres humanos são capazes de reconstruir seus próprios conceitos. Minha fundamentação está na pedagogia da história crítico-social. [...] Eu tento trabalhar o sentido da humanidade, aprender com a história (LENA, 2006).

Tal narrativa vem complementar o que Freire (2003e, p. 127) diz: “não há realidade – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história *sem* homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz” (Grifos do autor). Ademais, Lena se impregna de um humanismo crítico-social e faz imersão na realidade pobre, bem como de outros contextos culturais trazidos por seus colegas professores.

A realidade de pobreza trazida, pelas histórias de vida, no grupo de terapia cultural em írculos de letramentos, revelou-se pelas fotos-imagem a sensibilidade dessa professora. Os recortes dos contextos culturais mostraram, ainda, o universo pesquisado por parte de Lena. Conforme ensina Achutti e Hassen (2004, p. 289): “cada imagem deve não apenas ter importância enquanto parte de uma sequência, mas também de sustentar, de ter importância independentemente do conjunto”. Trata-se, também, na opinião de Alves e Oliveira (2004, p. 33) a respeito dessas imagens, como:

Portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica real, escamoteada e tornada invisível ‘a olho nu’ pelas normas e por regulamentos da científicidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos nesse contexto.

Dessa forma, Lena se reconstruiu pelas realidades apresentadas através da fotoetnografia, método utilizado como recurso narrativo ou autonarrativo, a ponto de ser afetada pelos conflitos inerentes da pesquisadora-professora-mãe. O impacto visual sobre o cotidiano de alunos do Colégio Cristão do Nordeste, aos poucos foi transformando a pesquisadora.

No entanto, à medida que a educadora se envolvia com a pesquisa, a consciência de mudança sobre sua prática pedagógica crescia. O sentido do conceito de pobreza se alargava, tornando mais significativo, pois as realidades dos contextos culturais trazidas na terapia cultural se imbricavam na própria vida da docente, e isso refletiu na maneira de ensinar. A esse respeito, ela diz que:

Em termos de práticas educativas, eu não sei se vocês sentiram o discurso de vocês em sala como está mais significativo. Esta semana falando de questões sociais, me vi mais crítica. De repente eu não medi as palavras. Dependendo da realidade, me vi dentro da realidade deles, o meu discurso já se confirmou a partir da realidade de meu aluno. Como objetivo claro de estar naquele momento, falava da pobreza com mais significado, mais criticidade, para meu aluno perceber o contexto que não é muito diferente do nosso. Olhando no olho do aluno, sabendo que minha mensagem o penetra, pela sua realidade. Saio fortificada, seja ele menino ou menina. Eu me senti mais dona do meu discurso. Vocês já sentiram isso? É como se todos os discursos até aqui apresentados tivessem vida em sala de aula com os nossos alunos (LENA, 2006).

A dimensão de mudança ganhou terreno na vida de Lena diante dos conflitos inerentes à própria situação pesquisada por ela e por seus companheiros colaboradores de pesquisa. A transformação lhe parecia inerente a sua prática pedagógica, pois começava a entender as histórias de vida como um processo contínuo. Por fim, na trajetória de Lena, durante a pesquisa, percebi a esperança como possibilidade de se reconstruir pela liberdade de ser, de aprender, mas, sobretudo de ensinar, pois, como professora retomou suas histórias de vida e tomou direção com mais propriedade e convicção da profissão docente como pesquisadora. Ademais, em apresentação em um colóquio internacional sobre educação, profere:

Criticando o meu processo formativo, dentro de estruturas tradicionais, pela aquisição do saber formal, reafirmo a posição de que a educação é o caminho de transformação do ser e instrumento de superação de realidades que impedem a plena liberdade.

Desconstruo a idéia de saberes centrados no professor e fortaleço a crença de que a prática pedagógica requer olhar o aluno de frente, buscando identificar sua história e revelar-se também como alguém que tem uma história pessoal, com realidades que foram vencidas (LENA, 2007).

Isso me leva a crer no processo de empoderamento que Lena passou nos círculos de letramentos. Ela se apropriou com tamanha maestria de sua condição de professora pesquisadora, que, de repente, viu-se cheia de esperança e entusiasmo para aprender-ensinar. Emergiu a compreensão de sua subjetividade como formação em exercício, ao colocar “em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um *eu* mais consciente e perspicaz para orientar o futuro de sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções” (JOSSO, 2004, p. 60). O que fez Lena realmente se sentir empoderada e transformada; pois para ela,

a maior contribuição da Terapia Cultural foi o resgate dos sujeitos que estão inseridos no educador, rompeu o estigma como professor, sem uma história pessoal, trazendo para sala o ser múltiplo, seguro de sua história, questionador e de auto-estima elevada; um ser transformado e transformador, vivo e cheio de esperança (LENA, 2006).

Com efeito, a trajetória até aqui exposta convenceu-me de uma construção de conhecimento de modo dialógico, processual e relacional, tendo em vista uma educação libertadora, permitiu-me, inclusive, a lançar um olhar sobre o lócus da pesquisa, na perspectiva da liberdade de ser, aprender e ensinar na escola cristã, vista pelas lentes da professora Lena. Portanto, o conhecimento de si visto por ela, refletiu como efeito mobilizador impulsionado a provocar mudanças identitárias, a partir da reconstrução de si pela busca constante do movimento emancipador como diálogo intersubjetivo interrogante a partir do “outro”.

1.5 A construção de si pela terapia cultural: a formação e o percurso de vida

O percurso de vida analisado até aqui foi também de formação, desenvolvido em tempos e espaços concretos, no qual a professora teceu suas narrativas em busca da construção de si. Situou-se, dessa forma, no campo da autonomia, cuja voz foi ouvida a partir dos encontros de terapia cultural em círculos de letramentos; expressando sentimentos, sonhos, conflitos, incertezas, medos, conquistas e tantos outros, como exercício do pensamento autônomo.

Portanto, a realidade sociocultural da qual ela se ocupou, particularmente na representação cultural de tantas imagens congeladas pelas fotografias trazidas aos encontros de terapia cultural, tornou-se, conforme Bittencourt (2004, p. 198-199): “vestígio material de seu tema, característica essa que irá se sobrepor a sua qualidade de artefato cultural que congrega os domínios do perceptível, do real e do imaginário” de Lena.

Nesse percurso ela se imprimiu, além da palavra como pronunciamento da interioridade, como própria essência do diálogo; também o fez pela escrita, através dos textos-sentido, que se configuraram como um trabalho de incertezas, de conflitos, de tensões, que tendeu a se abrir, deslizar para um movimento de reconstrução das muitas vozes e dos muitos sentidos. Como retorno a si mesma, deu mais sentido a sua própria história de vida. Sobre esse aspecto, Joso (2004, p. 188-189) descreve que: “A narrativa escrita dá testemunho, implícita ou explicitamente, de um impacto formador desta pluralidade de contextos culturais como traços das nossas pertenças de fato ou eletivas que nos permitem identificar-nos tanto na aceitação como na recusa”. Tal pensamento ratifica o que Lena transitou entre o eu pessoal e o eu profissional nas diversas situações de sua vida como autoformação, ao se permitir confrontar consigo mesma.

Confrontada com a realidade absorvida do contexto cultural do aluno pobre, trazido pelas fotos-imagem durante a terapia cultural em círculos de letramentos, Lena reflete sobre o seu papel como educadora e qual o sentido da escola para pobres na realidade circunscrita. Indignada pela realidade apresentada, muitas vezes cruel aos seus olhos, ela professou que almejava partir de uma aprendizagem focada na realidade do aluno, “a partir de projetos do real conhecimento” (LENA, 2006), como tomada de consciência para poder transformá-la.

Nesse sentido, há uma preocupação da professora em superar a pobreza e inserir na proposta curricular da escola a realidade sociocultural do estudante em situação de vulnerabilidade social, com base nessa tensão social. Assim, a docente consciente da realidade dos alunos, pôde atingir com mais eficácia os objetivos propostos para uma aprendizagem mais significativa. Teoria e prática a partir de então passaram a ser um imperativo na vida da professora coetnógrafa. Além disso, ela sentiu o desejo de ampliar a reflexão para outros docentes.

Consciente de seu papel como agente de transformação para esse aluno pobre, Lena imprimiu-se como uma educadora da esperança, de quem confia na mudança e que faz por onde; de que vê na utopia dos empobrecidos a possibilidade, pela educação, de se superar e viver em um mundo mais harmônico e justo. Ela se circunscreveu como educadora humanista-crítica. Comprometeu-se desde o início em levar ao aluno a reflexão crítica de sua realidade para se atingir a liberdade de ser. Com respeito a isso, se assemelha ao pensamento de Freire (2005, p. 94) sobre o educador humanista, quando ele afirma:

Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles.

No processo de aprendizagem como educadora, Lena deu passos significativos, a partir do momento em que os ponteiros da reflexão passaram a incidir sobre a sua prática de cada dia e sobre a teoria que respaldava o seu fazer pedagógico. Sobre isso, Brandão (2003, p. 118) pronuncia que:

“Todo o saber construído como um contexto cultural, dentro do qual aprendemos qualquer coisa, ao incorporar algo-novo-já-conhecido, transforma a estrutura completa do-que-já-se-sabia”.

A partir do momento em que Lena começou a olhar para a realidade do aluno, centrada em seus múltiplos contextos, a relação professora-aluno, professora-professor, professora-diretor tomou outros significados. Passou a detectar os sintomas bem concretos do contexto sociocultural dos alunos, o qual efetivamente se anunciou e com o qual esteve comprometida, com a escola católica.

Reconheceu que a realidade do outro, muitas vezes, era também a sua própria realidade. Lena trouxe em suas narrativas preconceitos ao rever os princípios nos quais fora educada. Refletiu que quando entrou em campo teve a coragem de se perceber preconceituosa, mas quando escrevia seus textos-sentido fazia a autorreflexão e se confrontava consigo mesma. Tal observação vem complementar a teoria dos criadores do método da terapia cultural, pois, com relação aos professores, Spindler e Spindler (1994, p. 4-5) dizem que:

A terapia cultural pode ser usada para aumentar a consciência no que diz respeito às posturas culturais que eles trazem à sala de aula, que afetam seus comportamentos e as suas interações com os alunos. [...] É uma intervenção que pode ser usada como um primeiro passo para afetar e modificar comportamentos, atitudes, e posturas que são preconceituosas.

Os conflitos estabelecidos entre Lena e a situação pesquisada do “outro”, e as realidades trazidas provocaram a sua transformação. Confirmaram, também, algumas resistências no processo de construção de si pela formação. Nesse sentido, é significativo o seu depoimento no que se refere às emoções:

Tem coisas nossas que temos coragem de ver, isso acontece comigo, eu me esconde de mim mesma, eu sou uma crítica terrível de mim mesma, eu tenho muito medo. E essa Terapia Cultural move a isso. Essa coisa de escrever emoções é muito difícil. No entanto, houve momentos aqui que realmente se puseram a chorar e eu senti certa inveja e implodi. As implosões são aqui dentro, ter uma fala madura e racional. E de repente, nesse último momento, me permitir soltar a mente. Filtrei as emoções de mulher. Essa terapia, pelo próprio nome já diz, é permitir a gente se identificar, se ver, se reconhecer. Claro que é muito difícil, quando a gente escreve não quer que alguém veja, se tem coisa que a gente queira que não descubra não pode ser registrada (LENA, 2006).

A escrita ou as narrativas autobiográficas de Lena foram compreendidas como uma escritura de si, tornando-a senhora de sua subjetivação. Essa construção subjetiva, naturalmente, ocorreu por meio da criação de uma narrativa autobiográfica que propôs ao longo da pesquisa questionamentos sobre a sua docência, mas também dos vários papéis familiares exercidos pela referida professora.

À guisa da conclusão

A compreensão do percurso de formação de Lena possibilitou a reafirmação de uma educadora politizada e consciente de seu papel como agente de transformação, sensível às realidades que envolviam a sua vida, bem como de seus educandos. Interessante notar que a valorização da educadora pelos percursos traçados em produção única se mesclou com a sua própria história de vida.

Este estudo sugeriu que as vivências passadas se entrecruzaram com as atuais, trazendo significados para a formação docente, especificamente nesse estudo de caso da professora, a implicação com seu trabalho, com sua vida. O exercício reflexivo sobre as ações resultou em novas construções geradoras de mudanças e de transformações.

Assim, a implicação de Lena no processo de autobiografização rompeu a barreira da individualização e ela mesma se assessorou de outras vozes. No tocante a isso, “a compreensão

da palavra autobiográfica do outro se constrói no vínculo do ouvinte, ou do leitor, consigo mesmo e com sua própria construção biográfica" (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 368). Diante disso, esse processo se configurou em formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a concepção experiencial mediante a narração de histórias de vida com as quais a professora aprendeu, a partir de seu modo de operar escolhas, de situar seus vínculos e interesses.

Finalmente, esse processo de formação para o docente caracterizou o percurso de vida que cada um permite, ao colocar em dia, progressivamente o ser-sujeito de formação em dimensão psicológica, sociológica, emocional, cultural, política e espiritual em singular entrelaçamento.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Caderno de campo digital: Antropologia em Novas Mídias. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 273-289, jan./jun. 2004.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: "Espaço-tempo" de diferenças no cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Prática Pedagógica).
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição. Sua vida, nossa história. Pesquisa-ação e escrita autobiográfica na formação das representações docentes._In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2; 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Estadual da Bahia, 2006.
- BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Mirian L. Moreira (Org.). *Desafios da imagem: Fotografia, iconografia e vídeos nas Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 197-212.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990. (Aprender e Ensinar).
- _____. *A pergunta a várias mãos – a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003. (Saber com o Outro, v. 1).
- CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. Círculo de Letramentos: uma prática de Terapia Cultural. *Revista de Psicologia*. Fortaleza, v. 17, n. 1/2, v. 18, n. 1/2, p. 14-22, jan./dez. 1999/2000.
- _____. Francisco Silva. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. 2. ed. rev. ampl. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.
- DANTAS, Lúcio Gomes. *A liberdade de ser, aprender e ensinar na escola cristã*. 2007. 407f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias; Helena Coharik Chamlian. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. (Cultura, sociedade, educação).
- FIORI, Ernani Maria. Educação Libertadora. Tradução Hilda Costa Fiori. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 67, p. 26-36, jan./mar. 1988.

- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 34-41.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.
- _____. *Educação e mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c. (Leitura).
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003d.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003e.
- _____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (Educação e Comunicação; v. 19).
- GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 445-476, 2003.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Claudino; Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LENA. Porta do Sol, ago./dez. 2006. Entrevista concedida a Lúcio Gomes Dantas.
- _____. História e vida de uma educadora em formação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ E VI ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 1; 2007, Aracati, CE. *Anais...* Fortaleza, CE: Edições UFC, 2007. v.1. p. 39-51.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho de; ECKERT, Cornélia. A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 41, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77011998000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 ago. 2009.
- ROSÁRIO, Dejalma Ferreira do. Exigência do diálogo na Pedagogia do Oprimido. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, ano 10, n. 39, p. 67-75, dez./fev. 2002/2003.
- ROSENBERG, Raquel Lea. Uma comunidade centrada na pessoa. In: ROSENBERG, Raquel Lea; ROGERS, Carl Ransom. *A pessoa como centro*. 11. reimpr. São Paulo: EPU, 2005. p. 103-132.
- SILVA, Vanda. *Sertão de jovens: Antropologia e Educação*. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época; v. 115).
- SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. What is Cultural Therapy? In: _____. *Pathways to Cultural awareness – Cultural Therapy with teachers and students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994, p. 1-33.
- SPINDLER, George. Three categories of cultural knowledge useful in doing Cultural Therapy. *Anthropology and Education Quarterly*. American Anthropological Association, v. 30, n. 4, p. 466-472, 1999.
- SZYMANSKI, Heloísa; CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: Pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 2, p. 355-364, maio/ago. 2004.

TOSCANO, Carlos. Aprendendo a ser professor: um estudo sobre o processo de formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2; 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Estadual da Bahia, 2006.

Recebido em: 01 de agosto de 2011.
Aprovado em: 12 de dezembro de 2011.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO A RESPEITO DA LEI FEDERAL 10.639/03¹

CONCEPTIONS OF SCIENCE TEACHERS OF ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL ABOUT THE FEDERAL LAW 10.639/03

Gercina Santana Novais²

Guimes Rodrigues Filho³

Patricia Flávia Silva Dias Moreira⁴

RESUMO: Este texto apresenta resultados de uma pesquisa sobre as concepções de professores de Ciências do Ensino Fundamental e Médio a respeito da Lei Federal 10.639/03. As perguntas iniciais foram: o que sabem os professores sobre a lei 10639/03? Quais opiniões e práticas que implementam, após sua aprovação. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Ciências e Matemática que cursaram especialização em Ensino de Ciências na Faced-UFU, em 2010. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar a opinião dos professores sobre a Lei 10.639 e sua possível aplicação na prática pedagógica. Utilizou-se como metodologia o Estudo de caso. As fontes de consulta utilizadas foram: depoimentos, documentos, livros e artigos científicos. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista semiestruturada, composta por questionário e cartões com fragmentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei promulgada na íntegra.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03. Professores de Ciências. Concepções.

ABSTRACT: This paper presents the results of a research on perceptions of science teachers in elementary and high school about the Federal Law 10.639/03. The initial question of the research was: What teachers know about the Law 10639/03 which practices and implement, after approval of the law? The study subjects were mathematics and science teachers who attended a specialization in science education at UFU-FACED, in 2010. The research objective was to identify and analyze the opinions of teachers about the law 10.639 and its possible application in their teaching. The methodology was the Case Study. The sources were used to query statements, documents, books and scientific papers. The instruments of data collection were semi-structured questionnaire composed of fragments and cards with the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian and African.

KEYWORDS: Law 10639/03. Science teachers. Conceptions.

Introdução

Desde a promulgação da Lei Federal 10639, em 2003, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, e das demais legislações correlatas, fruto de reivindicações dos movimentos sociais negros foi que

¹ Agradecimentos: A Capes pelo uso do Portal de Periódicos, a Faculdade de Educação/UFU e ao CNPq pela bolsa de Doutorado concedida a Patrícia Flávia Silva Dias Moreira, Programa de Doutorado Multi-institucional, UFU/UFG/UFMS.

² Doutorado em Educação. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa: *Educação e Culturas Populares*. E-mail: gercinanovais@yahoo.com.br

³ Doutorado em Química. Professor associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenador grupo de estudos em cultura afro-brasileira com ênfase na Capoeira Angola. E-mail: guimes.rodriguesfilho@gmail.com

⁴ Doutoranda em Química na área de educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Ensino de Ciências. E-mail: patriciafsdm@hotmail.com

verificamos a inserção destes no ambiente escolar de forma lenta e gradativa, não garantindo sua efetiva realização nas práticas pedagógicas. Essa questão perpassa por três vertentes: a formação inicial e continuada de professores, o currículo escolar e as políticas públicas.

Os professores formadores são os agentes diretos que disseminarão em suas práticas o novo tratamento para a diversidade na sala de aula, tão presente e silenciada no cotidiano escolar. Na articulação dos saberes, esses docentes irão, a longo prazo, contribuir para a ressignificação do currículo prescrito, uma vez que a sala de aula é um espaço de construção de identidades.

A pesquisa nesse âmbito vem crescendo e traz contribuições relevantes para a compreensão de que se torna cada vez mais necessário concatenar práticas sociais orientadas no tratamento da diversidade às práticas científicas no espaço escolar, particularmente na sala de aula. Porém, o número de publicações científicas ainda é pequeno perto da dimensão que pretendemos alcançar em termos de Brasil. Especialmente, em relação à diversidade étnico-racial, destacam-se os trabalhos de Francisco Júnior (2008), Moreira & Candau (2007).

Há vários anos o Movimento Negro vem alertando quanto à necessidade de que a educação se atente para as diferenças étnico-raciais, que não estariam recebendo tratamento adequado na prática educativa (SILVA, BARBOSA, 1997; GOMES, 2007; ABRAMOWICZ, BARBOSA, SILVÉRIO, 2006; MUNANGA, 2005).

De acordo com Gomes (2003), negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, mas ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída culturalmente, como uma forma de classificação do humano. No contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas.

Uma vez constituídas, as classificações raciais são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. E, segundo Sant'anna (2001), o racismo teve como objetivo o uso da mão de obra barata, explorando os povos colonizados. Sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida por meio dos preconceitos, discriminações e estereótipos.

Moore (2007) afirma que, na Antiguidade, o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo. O fenótipo é um elemento objetivo, real; é ele, e não os genes, que configura os “fantasmas” que nutrem o imaginário social, que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais e também como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações “raciais”. Essa formulação de Moore contrapõe a afirmação de que o surgimento do racismo era considerado fruto do conceito de raça, termo que significa categoria e espécie.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁵ (2004, p.13), por raça entende-se “a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado”.

Assim, neste texto, o conceito adotado de raça não é o oriundo da Biologia, mas se refere à construção social decorrente da hierarquização entre indivíduo ou grupos sociais, tomando como base uma diferença fenotípica (MOORE, 2007).

Como forma de superar o preconceito, a visão e o tratamento da diversidade tão intrínseca em nossa cultura e que perpassa o ambiente escolar, a Lei 10.639/03 vem propor mudanças na formação básica da sociedade. O professor se torna o agente principal na inserção desta lei nas práticas pedagógicas na sala de aula. Tendo em vista o exposto, este texto apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as concepções de professores de Ciências do Ensino Fundamental e Médio a respeito da Lei Federal 10.639/03.

Para apresentação dos resultados da pesquisa, este texto está dividido em três seções: a primeira trata do papel da escola como ambiente de superação do racismo e de implementação

⁵ Relatora do Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.

de políticas públicas de combate ao racismo; a segunda expõe as concepções de professores de Ciências, alunos(as) do Curso de Especialização em Ensino de Ciências da turma de 2009, a respeito da Lei 10.639/03, coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas; a terceira traz as análises das entrevistas a partir de eixos temáticos e as considerações finais.

Percorso metodológico

A metodologia utilizada foi o estudo de caso. As fontes de consulta foram depoimentos, documentos, livros e artigos científicos. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevista semiestruturada e análise documental.

A pesquisa foi realizada no período de setembro de 2009 a março de 2010, contemplando duas etapas: primeiramente realizou-se a construção de instrumentos de coleta de dados (elaboração de fichas e cartões com trechos das diretrizes curriculares para o Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira e da Lei 10.639/03 na íntegra, bem como de roteiro da entrevista). Em seguida, foram realizadas as entrevistas com nove professores da área de Ciências e Matemática que representam aproximadamente 41% dos alunos do curso de especialização em Ensino de Ciências da turma de 2009 da UFU e, posteriormente, transcrição das mesmas.

Para o tratamento dos dados fez-se a análise de discurso dos professores sobre a lei, coletado por meio da entrevista e da Lei 10.639 tendo como eixo as categorias ou temas eleitos, a partir da leitura dos dados.

Importância da escola para a formação e a superação do racismo

Moore (2007) diz que, desde a década de 1960, a problematização do racismo no Brasil, suportada pelo ativismo do movimento social negro, tem conscientizado a nação sobre sua existência. Em paralelo, estudos sobre desigualdades sociais, feitos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge), juntamente com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2008) confirmam estatisticamente, de forma clara e compreensível, as enormes desigualdades que se manifestam entre negros e brancos, bem como entre homens e mulheres, nos mais diferentes espaços da sociedade (educação, mercado de trabalho, acesso a bens e serviços, etc.). Estudos

recentes, como o da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas Fipe (2009) mostram os resultados da pesquisa sobre “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, realizada para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O estudo tem o propósito de fornecer informações relevantes para a elaboração de políticas e estratégias de ação que promovam a diversidade e a mitigação do preconceito e da discriminação nas escolas públicas brasileiras e, ao mesmo tempo, criar um ponto de partida para o aprofundamento dos estudos sobre preconceito e discriminação em suas diversas naturezas.

Francisco Júnior (2008) afirma que o papel da escola nos dias atuais é um assunto controverso e exaustivamente debatido. Ainda assim, o que se observa, na prática, é um dissenso tamanho, no qual cada um parece pôr em prática o que lhe convém. Para uma corrente de pensadores, o objetivo básico e primordial da escola é a preparação dos alunos para serem incorporados no mercado de trabalho. Tal ideologia permeou a educação brasileira, sobretudo nos anos de 1970, dando propulsão a um imenso número de escolas técnicas. Uma segunda função da escola é a formação de cidadãos críticos para intervenção no mundo. Essa é a proposta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1998b). No entanto, é conhecido que grande parte das escolas, sobretudo as privadas, se preocupa apenas com o número de aprovações nos exames vestibulares.

Gomes (2003) afirma que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que

as representações negativas sobre o negro são difundidas. E, por isso mesmo, ela também é um importante local em que estas representações podem ser superadas.

Cabe ao educador compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros com certas categorias sendo estas hierarquizadas no contexto do racismo, e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a criação de uma escola democrática. É ainda tarefa do educador entender o conjunto de representações sobre o negro, existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra.

Silva (2007) afirma que, de acordo com as diretrizes dos PCNs, a escola deveria contribuir para que os princípios constitucionais de igualdade fossem viabilizados, mediante ações em que a escola trabalharia com questões da diversidade cultural e étnico-racial, indicando a necessidade de se conhecer e considerar a cultura dos diversos grupos étnicos. Na área educacional, a desigualdade social dominou as preocupações de pesquisadores(as) e educadores (as) durante as décadas de 1960 a 1980 no Brasil. A partir da década de 1990, o problema da diferença se destacou na pauta de estudos e propostas de inovações, como destaco neste trecho dos PCNs - Pluralidade Cultural:

A necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1997, p. 22).

Contribuição das políticas públicas para a diminuição do racismo

Gomes (2003) afirma que discutir sobre a cultura negra também exigirá de nós um posicionamento sobre o que realmente queremos dizer quando apelamos para a construção de projetos e práticas multiculturais (tão em "moda" ultimamente) e nos direcionará a um compromisso político explícito diante da questão racial, entendida aqui como indissoluvelmente ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país. Isso nos leva a pensar nas ações afirmativas para o povo negro e na forma como os educadores e as educadoras, negros e brancos, favoráveis à discussão e à inserção da cultura negra no currículo escolar, posicionam-se diante delas. Por tudo isso, tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política.

Muito recentemente esse arcabouço jurídico-normativo foi acrescido pela Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que adiciona na LDB os artigos 26, 2A e 79B e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial da rede de ensino. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação/CNE, a partir da Resolução n. 1, de 17 De Junho de 2004, favorece a formulação de diretrizes específicas para a educação das relações raciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 10 de março de 2004, passam a ser mais um instrumento no aparato jurídico nacional para nortear as políticas públicas de educação em relação à população negra brasileira; no entanto, o receio dos educadores e pesquisadores da diversidade étnico-racial é que seja só mais um instrumento sem uso.

A legislação oportuniza a discussão a respeito de uma educação antirracista, voltada para a diversidade cultural, social, racial e econômica, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, ressignificando o currículo.

Como afirma Careno (2004, p. 4), nossa política educacional não leva em conta a identidade dos negros, não respeita seu modo de ser e de pensar o mundo e não considera a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro, com seus mais de 40% de população negra e mestiça: "Esse segmento, com escolaridade insuficiente e padrão de vida bem

abaixo da média, precisa conhecer a história brasileira sob o ponto de vista não dos vencedores, mas do daqueles que realmente foram os protagonistas".

Segundo o MEC (2008), a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como forma de cumprir o expresso na 9.394/1996 de Diretrizes e Base da Educação Nacional, alterada pela Lei n. 10.639/2003, trouxe a necessidade de mudanças substantivas na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores que deverá, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial.

No período de 2003 a 2010, a inserção da lei no universo dos professores em cursos de formação continuada teve algumas iniciativas privadas e públicas. A título de ilustração, em nossa região, especificamente em Uberlândia-MG, temos o Centro de Estudos e Políticas de Igualdade na Educação (Cenafro), a Diafro, o Instituto de Educação e Cultura Gunga (Igunga) e o Núcleo de estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (Neab-UFU).

O Instituto de Educação e Cultura Gunga (Igunga), sediado em Uberlândia-MG, tem por finalidade desenvolver ações de caráter social, cultural e educativo, de defesa de direitos, assistência social, visando o resgate e a preservação da cultura afro-brasileira, a promoção social e garantia dos direitos humanos, no que tange, em especial, à criança e ao adolescente, à família, à comunidade, aos grupos vulneráveis e portadores de necessidades especiais, com o objetivo de promover relações sociais mais dignas e humanas.

As atividades desenvolvidas pelo Igunga têm como base a Lei 10.639/03, sancionada pelo Presidente Lula, conforme referido anteriormente e regulamentada pelo parecer CNE/CP 003/2004 e pela Resolução CNE 01/2004, que institui o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica.

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (Neab-UFU), criado em 2006, tem como foco o estudo, a pesquisa e a ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro-Brasileira. Uma de suas ações é a formação continuada de docentes da rede pública de educação básica do município de Uberlândia e da região do Triângulo Mineiro. A formação continuada iniciou-se em 2006, por intermédio do Programa de Formação Continuada de Docentes da Educação Básica da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFU. Este Programa contempla um eixo de formação cuja temática é gênero, raça e etnia, desenvolvida pelo Neab-UFU. Este eixo de formação tem como base o cumprimento da Lei Federal 10.639/03 que obriga os estabelecimentos de educação básica públicos e privados a ensinar História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O Neab-UFU deu início ao "I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia", Fnde/MEC/Secad/Uniafro em 2009, com o objetivo de ampliar e construir novos conhecimentos acerca da História e Cultura dos Afro-descendentes, além de se trabalhar e discutir saberes teóricos e práticos relacionados ao tema.

O Cenafro surgiu em 2005, em Uberlândia, e juntamente com a UFU e a Associação Educacional Paulo Freire ofereceu 100 vagas gratuitas para negros(as) e afrodescendentes, alunos(as) de escolas públicas que já concluíram o ensino médio em um curso pré-vestibular alternativo e capacitou os(as) docentes deste curso em educação e relações raciais. Além disso, publicou a Revista Afro UFU, que reflete sobre as causas da exclusão dos(as) negros(as) da universidade. Mais ainda: apresenta ideias para a reparação de profundas injustiças perpetradas contra os negros(as) brasileiros(as) – a segunda maior população negra do planeta. Realiza também o projeto "Difusão Afro," que já está em sua segunda edição.

O projeto Difusão Afro II é fruto do compromisso do Cenafro com a implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África, dos negros e da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica. Todas as escolas públicas e privadas são agora

obrigadas a ministrar estes conteúdos nas atividades curriculares em geral, porém com maior incidência sobre as disciplinas de História, Educação Artística e Literatura. Há uma mobilização de entidades da educação e do movimento negro frente ao poder público pressionando pela aplicação da lei. Em paralelo, intelectuais, pesquisadores e entidades vêm realizando cursos de formação de educadores, publicando livros/revistas e desenvolvendo novas pesquisas. O Cenafro realizou a primeira versão do projeto Difusão Afro em 2007/2008, retratando em suas publicações a cultura afro-brasileira em nossa região, destacando a importância de Sacramento (arraial do Desemboque, cultura negra local e a escritora Carolina Maria de Jesus- Bitita).

A Diretoria de Assuntos Afro-Raciais (Diafro), órgão ligado à Secretaria de Cultura da Prefeitura de Uberlândia, que luta pela promoção da igualdade social, promove vários eventos, inclusive o Congresso das Tradições Afro-Brasileiras, que já está em sua 12^a edição que visa promover a discussão da importância da cultura afro para a história do país.

Atualmente, em 20 de julho de 2010, a Lei n. 12.288 institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

É a partir dessas reflexões que vamos nortear nosso estudo sobre as concepções dos professores de ciências sobre a Lei 10.639/03 e apresentar como elas tem sido aplicadas em escolas de Ensino Fundamental e Médio de Uberlândia-MG.

Análise dos Dados e Discussão

Na realização da pesquisa, foram entrevistados nove professores de Ciências: dois que lecionam Química, dois que lecionam Matemática, dois que lecionam Física, três que lecionam Biologia.

Fazendo um recorte racial da pesquisa, analisando a sala de aula da 1^a turma de Especialização em Ensino de Ciências, percebemos que dos 28 alunos que concluíram o curso, apenas duas alunas eram negras. Isso representa 7% do total de alunos.

Abaixo apresentamos uma tabela sobre cada professor e sua respectiva área de atuação, se atua no ensino fundamental e/ou médio e se trabalha em escola pública ou privada.

TABELA 1: informações dos professores entrevistados, área de atuação, ensino fundamental/médio, escola pública/privada.

Ana*	Química	Ensino Médio	Escola Privada
Gustavo*	Química	Ensino Médio	Escola Pública
Carla*	Física	Ensino Médio	Escola Pública
Carlos*	Biologia	Ensino Fundamental e Médio	Escola Pública
Joana*	Biologia	Ensino Fundamental e Médio	Escola Pública
Paulo*	Física	Ensino Médio	Escola Privada
Priscila*	Biologia	Ensino Fundamental	Escola Privada
Gilberto*	Matemática	Ensino Fundamental	Não leciona atualmente
Beatriz*	Matemática	Ensino Fundamental	Escola Pública

*Os nomes dos professores são fictícios. Foram trocados para preservar a identidade dos docentes.

O primeiro item do questionário tratou do conhecimento da Lei Federal 10.639/03. Em relação aos professores em questão, 22% conhecem a lei e 78%, a grande maioria, ainda a desconhecem e não tiveram contato com a mesma nos cursos de formação/graduação.

Observou-se que a graduação dos respectivos professores entrevistados ocorreu em épocas diferentes: professor 1 (Ana) - 2006; professor 2 (Gustavo)- 2005; professor 3 (Carla) - 1995; professor 4 (Carlos) - 1979; professor 5 (Joana) - 2006; professor 6 (Paulo) - 2005; professor 7 (Priscila) - 2006; professor 8 (Gilberto) - 2005; professor 9 (Beatriz) - 2007.

Apesar da Lei Federal 10.639 estar vigorando desde 2003, observou-se que os professores que se formaram há seis anos não tiveram acesso a essa informação, durante a licenciatura. A maioria não discute o assunto entre seus pares por desconhecimento das ferramentas e do material didático para trabalhar com a referida lei na escola.

A entrevista semiestruturada constou de cinco questões. Com a leitura dos cartões que continham trechos das diretrizes curriculares para o ensino da cultura africana e afrobrasileira e a Lei 10.639/03 na íntegra, os professores foram questionados sobre o que vinha à mente após a leitura dos cartões; quais considerações a fazer; qual a concepção formada da Lei Federal 10.639/03; situações de aplicação desta lei em sala de aula; como organizariam a prática pedagógica à luz das informações contidas na lei 10.639/03.

Definimos eixos de análise para compreender melhor como os professores de Ciências, participantes da pesquisa, entendem e concebem a Lei 10.639/03, sendo tais eixos: impactos da Lei 10.639/03; possibilidade de reorganizar a prática pedagógica; formação de professores; necessidade de acesso a materiais referentes à Lei 10.639/03; limites e possibilidades da Lei 10.639/03; a falta de alunos negros em sala de aula do Ensino Médio.

Impactos da Lei 10.639/03

Durante as entrevistas, percebeu-se claramente o papel do professor na disseminação e aplicação da Lei 10.639/03 no espaço escolar e a dependência direta do professor para que a lei cumpra seu objetivo com os alunos. Os trechos abaixo ilustram esta ideia:

Então não adianta nada, ela existir (a lei) se ela não fizer parte da minha prática; eu acho que a existência dela vai ser representada pelo uso que eu fizer dela nas minhas aulas, nas minhas práticas educacionais, porque não adianta pra ela (a lei) ficar lá (no papel) e eu desconhecer... a gente precisa se encontrar né/ eu e essa lei, eu acho que esse foi o momento, a gente se encontrou (Entrevista, Paulo, 2010).
Então essa lei dependendo da forma como ela é utilizada ela vai contribuir sim para diminuição desses processos discriminatórios (Entrevista, Carlos, 2010).

Possibilidade de reorganizar a prática pedagógica

Sete dos nove professores afirmaram ser possível reorganizar a própria prática pedagógica, porém não sabem como fazê-lo na especificidade de sua área, como ilustram os seguintes trechos:

Tem muita coisa da disciplina da gente que tá embutido na cultura, nas vivências, nas tradições, nos costumes, no modo de vida deles (Entrevista, Paulo, 2010).

Por exemplo, na questão (conceito) de raça, que a Biologia contesta essa questão, que não existe raça... que é um conceito que foi construído socialmente apenas para promover a discriminação... consideração de uma raça em detrimento de outra que na verdade, biologicamente não existe (Entrevista, Carlos, 2010). Então, por exemplo, se eu for trabalhar com alguns sistemas (em Biologia) eu posso levar o que está dentro dessa cultura, em termos de tratamento em termos de cura, né? Mesmo em termos de anatomia e fisiologia (Entrevista, Priscila, 2010).

Vamos primeiro, trabalhando lá com os pequeninhos (alunos), trabalhando com estatística, vamos trabalhar com algumas etnias [...] então vamos trabalhar com essas etnias... vamos abranger isso(a lei) então vamos pesquisar... ah não vamos só a um pequeno foco do problema, aí sim; é modelagem, é matematizar um problema real sendo ele com foco matemático ou não (Entrevista, Beatriz, 2010).

Formação dos professores

Esse aspecto foi abordado durante a entrevista por dois professores que reconheceram a necessidade da formação continuada, mas a busca por esses cursos não acontece por vários motivos: acomodação, excesso de carga horária de trabalho, falta de estímulo, não percebe a possibilidade de qualificação, etc. Corroboram com essa ideia os trechos abaixo:

É... a questão da formação do professor, eu acho que... Todos os professores deveriam... se inteirar mais do assunto, eu particularmente, já fiz alguns cursos relacionados à cultura afro brasileira e eu penso que o professor ainda é um pouco omisso em relação a isso [...] (Entrevista, Joana, 2010).

Também, às vezes, instruir mesmo os professores ou a própria formação do professor em relação a essa lei porque vários cursos de licenciaturas que formam professores [...] no currículo deles isso não é contemplado e isso passa assim como se não existisse, né o conhecimento mesmo do professor só vai acontecer quando ele tiver mesmo lá dentro da escola [...] que ele vai ter o conhecimento dessa lei e às vezes, de uma forma muito reducionista e de uma forma deturpada (Entrevista, Carlos, 2010).

Necessidade do acesso a materiais pedagógicos referentes à Lei 10.639/03

A partir do conhecimento da Lei Federal 10.639/03, os participantes da pesquisa destacaram a necessidade de material para se trabalhar nas escolas e ampliar as formas de acesso aos materiais já elaborados (vídeos, livros, aulas on-line, revistas, artigos etc.).

Percebe-se claramente a exclusão dessa responsabilidade por parte da direção das escolas, principalmente no que diz respeito ao suporte pedagógico e cursos apropriados aos professores. Os trechos abaixo esclarecem essa afirmação:

Eu preciso me inteirar um pouco mais da própria cultura, pra eu conseguir fazer uma ponte, entre o meu conhecimento... o conhecimento que eu proponho levar até eles e tentar resgatar parte desse conhecimento que eu acredito que já está presente na cultura deles não da forma como eu expresso na sala de aula, mas de outra forma, aí o meu papel é como mediador pra fazer essa ponte (Entrevista, Paulo, 2010).

É possível sim, só que eu deveria fazer mais leituras sobre o assunto. Existe uma parte da matemática que é a etnomatemática, então já envolve um pouco da cultura, então a gente pode fazer isso... uma leitura, mas eu precisaria realmente fazer um estudo. Eu não tenho condições hoje pra fazer uma coisa dessas de um dia para o outro. Não tenho suporte pra isso agora não (Entrevista, Gilberto, 2010).

E vou cobrar da escola! Olha, a lei tá mandando isso, por que não é feito? Então eu vou atrás da escola pra ajudar também (Entrevista, Carla, 2010).

Limites e possibilidades da Lei 10.639/03

Durante as entrevistas percebemos que é ainda superficial a forma com que os professores entendem e concebem o conceito histórico e a produção do racismo e do preconceito. Geralmente se limita ao fato da presença da escravização no Brasil e não destaca a ausência de divulgação da cultura africana e afro-brasileira e sua enorme influência na sociedade brasileira. Vejamos os trechos abaixo:

A minha concepção é que é uma lei que veio tipo pra remediar uma situação, que foi a escravidão né? E esse preconceito que vem ao longo da história que os negros sofreram, e parece que isso veio remediar [...] (Entrevista, Ana, 2010).

Muita gente não se intera da questão da pluralidade, da valorização, e a gente se fecha mais em alguns temas como racismo, preconceito, né? (Entrevista, Joana, 2010).

Parece que as diretrizes não foram objetivas, elas não deram uma receita [...] não foram específicas: façam desse jeito [...] elas sugerem que é importante colocar a cultura afro [...] a presença enfim da cultura

brasileira na história, a importância dela, mas só que deixa aberto pra instituições e os professores fazerem e isso a respeito de que a questão de que uma escola no sul não é igual a uma escola no norte, então tem que se adequar a realidade (Entrevista, Gilberto, 2010).

A falta de alunos negros em sala de aula no ensino médio

Constatou-se que na sala de aula os negros são minoria, conforme depoimento de professora do Ensino Médio. É interessante a observação da professora a respeito da evasão escolar de alunos negros em favor da inserção precoce ao mercado de trabalho, contribuindo para a informalidade.

A pesquisa do Ipea (2008) revela que, no caso dos negros, em virtude de todo o processo discriminatório que se dá no ambiente escolar e da necessidade cada vez mais intensa que este grupo tem de abandonar os estudos para se dedicar ao trabalho, seus indicadores educacionais são sistematicamente inferiores aos dos brancos. O trecho seguinte ilustra a ideia acima:

O número de alunos negros em sala é ínfimo! Onde estão? Por quê? A gente tem mais alunos negros até a nona série, no Ensino Médio eles somem! Olha... é... O que eu percebo, de duas uma: os negros na sala de aula eles são um pouco diferentes, ou eles querem aparecer ou eles somem. Sabe? (Entrevista, Carla, 2010).

Considerações Finais

Foi de grande importância a realização deste trabalho, que possibilitou refletir sobre como a Lei Federal 10.639/03 está se inserindo no ambiente escolar público e privado de algumas escolas em Uberlândia-MG de ensino fundamental e médio e de como professores de Ciências concebem e tomam contato com essa lei.

O problema inicial da pesquisa mostra um panorama de desconhecimento da maioria dos professores sobre a existência, abrangência e aplicação da Lei 10.639/03. A minoria que tem conhecimento possui poucas abordagens didáticas para aplicação em sala de aula pela falta de discussão entre seus pares e ausência de abordagem da lei em cursos de formação inicial e continuada. Esse estudo revelou que as mudanças são lentas e que se iniciam com o conhecimento dessa lei, do que ela trata e como ela deveria ser cumprida, desde 2003.

Foram levantados pontos relevantes sobre o porquê dela estar ausente nas escolas ou ser, ainda, cumprida parcialmente no calendário escolar, em atividades realizadas no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Alguns fatores que reforçam o desconhecimento e a não aplicação da Lei 10.639/03 entre os professores entrevistados são:

- A falta de integração entre a escola e os movimentos sociais para a implementação da Lei 10.639/03 por meio de projetos educacionais e culturais;
- A falta de capacitação e de iniciativa dos educadores neste sentido;
- Necessidade de contemplar a lei no projeto político-pedagógico da escola, integrando aspectos da cultura africana, afro-brasileira e indígena;
- A falta de acesso à informação atualizada, ao material didático e aos cursos a distância disponibilizados aos docentes;
- Falta de campanhas de divulgação pelos órgãos de governo dos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC quanto à Lei 10.639/03;
- A indiferença detectada pelos gestores das escolas que impede a elaboração de trabalho específico com os professores.
- A ausência de políticas públicas do município e do estado que favoreçam a capacitação dos professores.

Verificamos que, ainda hoje, o aspecto da diversidade é pouco trabalhado pelos professores e mostramos o papel da Lei 10.639/03 na relação com o diverso. Outro aspecto que chamou a atenção foi a disposição de professores em reorganizar a prática pedagógica após a entrevista e as apresentações dos cartões contendo fragmentos das diretrizes curriculares; os professores perceberam que nos vários conteúdos da disciplina em que lecionam estão embutidos aspectos da cultura africana e afro-brasileira, nas vivências e no modo de vida de alunos e professores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p.
- _____. Ministério da Educação. *Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003*. nov. 2008.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.
- _____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Comunicado da Presidência nº 4. Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas*. Brasília: SAE, 2008.
- CARENO, MARY FRANCISCA DO. A Lei 10639, a diversidade cultural e racial e as práticas escolares. *Jornal Bolando Aula de História*, n.46, p. 3-4, set. 2004.
- GOMES, NILMA LINO. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ jun./jul./ago. 2003.
- _____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- JÚNIOR, W. E. F. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.
- MOORE, Carlos. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. 344 p.
- MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, VERA M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.
- SILVA, Iraneide S. As inquietações no currículo educacional a partir da Lei 10.639/03. *Revista Padê*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 33-51, 2007.
- SILVA, Petronilha B. G; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. *O pensamento negro em educação no Brasil*. Expressões do movimento negro. São Carlos: Edufscar, 1997.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria Lúcia; SILVÉRIO, Valter (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

O RIGOR METODOLÓGICO EM PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

THE ACCURACY OF LITERATURE RESEARCH METHODOLOGY¹

Zoia Prestes²

RESUMO: Este artigo discute, com base em algumas ideias de Lev Semionovitch Vigotski, a questão do método na realização de pesquisas científicas. Aborda também alguns pontos sobre a metodologia em trabalhos teóricos e apresenta reflexões a respeito da pesquisa realizada na tese de doutoramento da autora. Além de defender a importância do rigor em pesquisas teóricas, o artigo afirma a possibilidade de criação na escolha do método.

PALAVRAS-CHAVE: Método. Pesquisa bibliográfica. Teoria histórico-cultural. Vigotski.

ABSTRACT: This paper discusses, based on some ideas of Lev Semionovitch Vygotsky, the issue of method in scientific research. Addresses some questions about the methodology of theoretical works and presents reflections on the research conducted in the author's doctoral thesis. In addition to advocating the importance of accuracy in theoretical research, the article shows the possibility of creation in the choice of method.

KEYWORDS: Method. Bibliographic research. Historical-cultural theory. Vygotsky.

O tema que se apresenta para discussão neste artigo é desafiador. Pode-se dizer que ele revela tanto a necessidade de se refletir a respeito de realização de pesquisas bibliográficas, quanto sobre o rigor metodológico em trabalhos que assim se qualificam. É importante dizer que o presente artigo está calcado nas ideias de Lev Semionovitch Vigotski. Essa decisão está intimamente ligada aos estudos que venho realizando, nos últimos anos, sobre e com as obras desse pensador. Vigotski escreveu vários textos nos quais discute a questão do método de pesquisa e algumas de suas obras são autênticas aulas de como realizar pesquisas bibliográficas.

Na biografia de Vigotski, escrita por Guita Vigodskaya, sua filha, e Tamara Lifanova, há uma passagem muito interessante. Certa vez, perguntaram a Vigotski a respeito do que, na visão dele, seria o melhor método: o laboratorial ou experimental. Sua resposta foi a seguinte:

é o mesmo que discutir se o melhor é uma faca ou um martelo. O método é sempre um meio, o método é sempre um caminho. Seria possível dizer que Moscou - Leningrado é o melhor caminho? Caso se esteja querendo ir para Leningrado, então, é claro que sim. Mas, caso se esteja querendo ir para Pskov, esse é o pior caminho (VIGODSKAYA & LIFANOVA, 1996, p. 123).

Parafraseando Vigotski, podemos indagar: seria Brasília - Rio de Janeiro o melhor caminho? Se o destino final é a cidade maravilhosa, então sim, mas se for São Paulo, não. As palavras de Vigotski são sábias e revelam que, por mais que tentemos definir previamente o caminho que vamos seguir rumo ao objetivo que desejamos alcançar, o mais importante é aonde se quer chegar, e o percurso, ou o método, está rigorosamente relacionado às principais características da pesquisa

¹ Texto integral de aula inaugural dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia/UFG proferida no dia 16/08/2011, às 09h00 - Auditório 3Q – Campus Santa Mônica.

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: ZoiaPrestes81629891z@gmail.com

ou do estudo que se pretende realizar para a investigação da hipótese que foi apenas indicada. Antes de escolhermos o caminho que iremos percorrer, é preciso ter clareza do ponto final. Para isso, precisamos ter dúvidas e não certezas, pois são as perguntas que elaboramos que guiam nosso trabalho e nos auxiliam na escolha dos caminhos.

Atualmente, é muito recorrente na academia estabelecer uma diferenciação rígida entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Será que isso amplia as possibilidades de uma investigação ou é a clara intenção de vestir uma camisa de força nos nossos questionamentos? Ao invés de desvendar o *para quê* e o *como*, exige-se a definição prévia dos aspectos quantitativos e qualitativos. Não estaria nisso embutida uma intenção ideológica de pôr em dúvida pesquisas realizadas no campo das Ciências Humanas?

Em uma das aulas que foram publicadas no livro *Lektsii po pedologii - Aula de pedologia* (2001), Vigotski trata da questão do método em pesquisas científicas. Para ele, assim como cada ciência tem seu objeto de estudo, ela tem também o seu método e, assim como cada ciência tem seus objetivos específicos, então, é claro, que toda ciência elabora também seus próprios métodos: "Nesse sentido, pode-se dizer que, da mesma forma que não há um campo da ciência sem seu objeto, também não há nenhuma ciência sem método" (VIGOTSKI, 2001, 32).

Em outra obra, mais precisamente, no capítulo dois do livro *Michlenie i retch - Pensamento e fala* - (1934), mais conhecido no Brasil como *Pensamento e linguagem* (1987) ou *A construção do pensamento e da linguagem* (2001), Vigotski apresenta uma análise das investigações de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento na criança. O pensador soviético faz um elogio ao estudioso suíço pela introdução de uma nova opção metodológica de investigação científica, o método clínico, e diz que a força e a originalidade deste método colocam Piaget em um dos primeiros lugares na metodologia da investigação psicológica transformando esse método em um instrumento insubstituível nos estudos das formações complexas e gerais do pensamento infantil no processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 22).

No entanto, segundo Vigotski, Piaget não conseguiu superar o dualismo e quis se esconder da crise em que a psicologia estava mergulhada naquela época, em um enorme muro de fatos. Ao fincar sua bandeira na terra do empirismo, Piaget desviou-se, conscientemente, das generalizações. Além de fatos, não queria saber de mais nada e, afirmou que apenas analisou dados. É sobre essa decisão que Vigotski desfere sua crítica mais contundente a Piaget, dizendo que quem analisa dados, inevitavelmente, os analisa à luz de alguma teoria; os fatos estão almagamados à filosofia, ou seja, com uma visão de mundo. Para Vigotski, o fenômeno serve apenas de apoio para a teoria ou contribui para refletir a respeito dos horizontes que se abrem com a metodologia da investigação. Segundo o autor, "quem quer encontrar a chave para esse conjunto rico de fatos deve, antes de tudo, desvendar a filosofia do fato, sua extração e compreensão. Sem isso os fatos permanecerão mudos e mortos" (VIGOTSKI, 2001, p. 23).

Não é diferente nas pesquisas bibliográficas. Os dados que obtivemos, ao longo das leituras das obras, são analisados à luz da teoria que escolhemos e, como afirma Vigotski, dizer que uma pesquisa não está baseada em nenhuma teoria já revela uma posição ideológica assumida.

Ao iniciar a minha pesquisa, guiei-me por algumas hipóteses e alguns dados que tinha à disposição. Precisava de mais, muito mais para responder à questão que levantara: "será que as traduções das obras de L.S.Vigotski no Brasil introduziram uma confusão na compreensão de alguns conceitos por ele elaborados?" Então, busquei biografias para encontrar fatos da vida do pensador que levassem a esclarecer informações desencontradas e desfazer certos mitos criados sobre sua trajetória de vida. Era importante também procurar autores que pudessem me ajudar na discussão sobre a atividade de traduzir e pensar a respeito do papel do tradutor ou, como diz Walter Benjamin, na tarefa do tradutor. Li e reli as obras de L.S.Vigotski editadas em diferentes idiomas e por várias editoras, comparando diversas traduções com os originais russos.

Como qualquer projeto de trabalho acadêmico, seja monografia, dissertação ou tese, o meu mudou de rumo várias vezes. Esse também é um aspecto que precisa ser levado em consideração,

já que tomar rumos diferentes dos incialmente estabelecidos não significa abrir mão do rigor na pesquisa, e sim vislumbrar outras possibilidades, abrir novos horizontes. Descobrir que os trabalhos de Vigotski foram cortados e censurados em seu próprio país me levou a tomar decisões diferentes das que havia apontado no início.

No começo, pensei em encontrar trechos que estavam mal traduzidos, transcrevê-los e apresentar uma nova tradução. Esse era o meu projeto inicial. No entanto, ao me inserir no grupo de estudo de orientandas da professora Elizabeth Tunes que estavam, assim como eu, cursando a pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, as contribuições das discussões coletivas começaram a indicar para outros caminhos. O grupo reunia-se de duas a três vezes por semana para leituras coletivas de obras de diferentes teóricos. A seleção dos autores para estudo é feita em comum acordo, mas sempre privilegiando os trabalhos em andamento. No momento em que eu estava elaborando a minha tese, as leituras envolveram os trabalhos de Vigotski. Sentávamos à mesa com diferentes edições em várias línguas: edições brasileiras, norte-americanas, espanholas, argentinas, italianas, francesas e russas e soviéticas.

As leituras e os estudos coletivos possibilitaram a comparação entre as traduções e a discussão das inconsistências encontradas. Eram muitos trechos que apresentavam traduções de termos e conceitos importantes da teoria de Vigotski e que deturpavam seu pensamento. Logo se percebeu que era preciso escolher outro caminho, pois apenas transcrever os trechos das traduções brasileiras e apresentar uma nova tradução, na tentativa de demonstrar os pecados cometidos pelos tradutores no Brasil, transformaria meu trabalho num enorme compêndio de passagens de textos do autor. Se seguisse esse caminho, o leitor perderia a noção da obra como um todo e da relação entre determinado conceito e as ideias desenvolvidas pelo autor. Era preciso assinalar e analisar as inconsistências na relação com a teoria e, num certo momento, o material acumulado começou a guiar a pesquisa, apontando para outro caminho que desaguou na discussão de conceitos mais conhecidos e tão banalizados no campo da educação e da psicologia e que haviam sido deturpados pelas traduções.

A discussão inicial na tese teve como foco a trajetória de Vigotski e empreendeu-se uma tentativa de destacar e analisar alguns fatos, mitificados no ocidente, relacionados ao contexto histórico em que ele viveu e trabalhou. Além de traçar uma breve linha do tempo, comparando duas biografias - uma escrita por sua filha em parceria com T.Lifanova e a outra de autoria de M.Iarochevski - destaquei fatos marcantes na trajetória de Vigotski para elucidar algumas informações sobre sua vida pessoal, sua filiação ideológica, sua produção teórica, entre outros assuntos. Um exemplo é a discussão em torno do próprio nome da teoria, mas não posso me esquecer também de ressaltar as diferentes grafias utilizadas para o nome de Vigotski, colecionadas ao longo da elaboração da pesquisa.

Em diferentes trabalhos, ainda hoje, é possível encontrar divergências quanto ao nome com o qual se referem à teoria de Vigotski. Entre os mais frequentes estão sociocultural e sócio-histórica. Em função disso, uma discussão se apresentava. Então, busquei argumentos que me ajudassem a desvendar o porquê de a teoria ter recebido as denominações citadas. Apesar de se referir à teoria como sócio-histórica, no obituário que fez após a morte de Vigotski, é de Leontiev uma das melhores definições para que a teoria assumisse o nome histórico-cultural e apenas com uma frase Leontiev evidencia como os conceitos de história e cultura se articulam: "as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos" (LEONTIEV, 1983, p. 25).

Curiosidade peculiar despertaram também as diferentes grafias do sobrenome *Выготский*.³ Procurando a razão para inúmeras formas de transliterar o sobrenome do pensador soviético, encontrei um fato interessante. Vigotski foi o único em sua família a dotar o "t", sendo que todos os outros parentes, inclusive suas filhas, preservaram o "d". Encontrei também diferentes versões a

³ Entre as diferentes grafias encontradas estão Vygotsky, Vygotksi, Vigotsky, Vygotskii, Wygotski, Vigotski, Vuigotskij.

respeito do porquê dessa mudança no sobrenome: umas dizem que Vigotski afirmava que a família era oriunda de um lugarejo chamado *Vigota* e por isso deveria se usar o “t”; uma outra explicação dizia que ele mudou a letra para não ser confundido com o seu primo David Vigodski; a terceira lenda diz que o sobrenome Vigodski tem origem na palavra “vigoda” o que em russo quer dizer vantagem e Vigotski não gostava dessa associação.

Antes de me debruçar sobre a análise dos conceitos da teoria histórico-cultural que haviam sofrido adulterações nas traduções no Brasil, era necessário definir o que comprehendo por este trabalho. Por tratar de inconsistências de traduções, uma discussão se apresentava: o que é traduzir? Para isso, busquei autores que discutissem o assunto para além das questões apenas práticas desta atividade. Encontrei alguns que me ajudaram a refletir a respeito do assunto e, apoando-me neles, defini que tradução não poderia ser entendida apenas como uma transposição de frases de uma língua para outra. É preciso assumir um compromisso ético na atividade de tradução e, como percebi, essa questão não é muito discutida entre os próprios tradutores. Então, a palavra tradução foi definida como um processo de criação e tradutor como o servidor da verdade e suporte da alteridade do autor. No sentido Buberiano, esse profissional recolhe-se para dar passagem ao pensamento do autor para fazer com que suas ideias surjam com toda força na língua para qual se está traduzindo; no sentido Flusseriano, o tradutor aniquila-se para que as palavras do original continuem a iluminar o leitor. E é com base nesse postulado ético que analiso as traduções de Vigotski no Brasil.

Para realizar a discussão que pretendia fazer, tentei seguir o caminho trilhado pelo próprio Vigotski – do geral para o específico. Antes de tratar dos conceitos, era preciso resgatar a trajetória de sua obra em seu país e no Brasil, sem deixar de mencionar as edições norte-americanas, espanholas e argentinas. Esse foi o modo de apresentação da pesquisa bibliográfica que encontrei, pois identificava o lugar de cada termo e conceito no âmbito da teoria. Ao destacar os conceitos selecionados para uma análise mais específica que seria feita adiante, eu os relacionava com a produção teórica do autor. Essa maneira de investigação é também uma peculiaridade da teoria histórico-cultural: pode-se destacar e estudar o específico, mas sempre analisá-lo na relação com o todo.

Outra característica da pesquisa realizada é que, em cada análise dos conceitos eleitos, procurei argumentar com base na própria obra de Vigotski e também nos trabalhos de seus colaboradores. Muitas descobertas foram possíveis graças aos registros deixados por seus colegas e alunos. E um trabalho extremamente teórico pressupõe não apenas leituras, buscas, mas também escolhas e seleção de informação, senão, corre-se o risco de virar um amontoado de informação que apenas indica, mas não analisa.

Por fim, é importante ressaltar que a teoria criada e desenvolvida por Vigotski não é fechada, ela é aberta, incompleta. Não é à toa que várias outras teorias foram desenvolvidas com base nela. Um exemplo pode ser a teoria da atividade de Leontiev. Talvez, essa seja a característica mais importante da teoria histórico-cultural, pois, ao longo de seu caminho mudou de rumo e Vigotski não tinha medo de apresentar novos modos de pensar sobre os fenômenos do desenvolvimento humano. Seus horizontes eram amplos. Ele viveu numa época em que havia muita liberdade intelectual, talvez a maior que a Rússia já teve, pois era possível ter acesso a obras de autores dos mais diferentes países e das mais diferentes teorias. Seus textos são verdadeiras aulas de como podemos aprender com o método de Marx, partindo da análise do que está posto, posteriormente, fazendo a crítica e, ao final, apresentando a tese. Esse é o método de Vigotski, compreender isso ajuda na leitura de suas obras e na análise de seu pensamento.

Realizar uma pesquisa científica não é uma tarefa fácil, mas, sem dúvida, o mais importante é ter clareza de onde se quer chegar. Os caminhos para se chegar ao objetivo podem ser diversos e permeados de surpresas, surpresas estas que não devem ser percebidas como desvios e sim como possibilidades criativas. Temos uma compreensão de que os textos acadêmicos devem seguir

um modelo rígido, uma linguagem “padronizada”, deixando à margem o papel que tem a criação nesse tipo de produção. Fazer ciência é criar e, numa pesquisa bibliográfica, por mais que ela esteja baseada no que está escrito, há possibilidades de criar e isso, de maneira alguma, rompe com o rigor de uma pesquisa. Desse modo, é preciso não ter medo de ousar e de inovar. O rigor metodológico em qualquer pesquisa é também uma criação.

REFERÊNCIAS

- LEONTIEV, A. N. *Izbrannie psirrologiuteskie proizvedenia*. Moskva: Pedagogika, 1983.
- VIGODSKAIA, Guita Lvovna & LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. *Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu*. Moscou: Smisl i Smisl, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *Lektsii po pedologii*. Ijevsk: Izdatelski dom, Udmurski Universitet, 2001.

Recebido em: 05 de dezembro de 2011.

Aprovado em: 20 de janeiro de 2012.

UNIDADE REGIONAL CENTRAL E ESCOLA: VISÕES CONFLITANTES – UM ESTUDO DE BASE ETNOGRÁFICA

CENTRAL REGIONAL UNIT AND THE LOCAL SCHOOL: CONFLICTING VIEWS – AN ETHNOGRAPHICALLY BASED STUDY

Dilys Karen Rees¹
Helen Betane Ferreira²

RESUMO: O presente estudo, de cunho etnográfico, aborda a relação entre uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia e a Unidade Regional Central (URC), órgão subordinado à Secretaria Municipal de Educação e encarregado de dar suporte aos estabelecimentos de ensino de dada região do município. No primeiro momento, foram realizadas entrevistas com a diretora da URC e com três integrantes da equipe, responsável pelo apoio pedagógico nas escolas que trabalham com a política de ciclos na rede municipal de ensino de Goiânia. Em seguida, foram coletados os depoimentos de duas coordenadoras de uma escola municipal, abordando a maneira que a escola recebia e entendia o apoio oferecido pela URC. Dessa forma, foi possível extrair na análise que a hierarquização da organização de ensino gera divergências entre a URC e a coordenação da escola sobre como o apoio pedagógico deve ser implantado no nível de escola, professor, sala de aula e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Apoio pedagógico. Secretaria de ensino municipal. Escola municipal.

ABSTRACT: This ethnographically based study deals with the relationship between a Municipal School in Goiânia and the Central Regional Unit (CRU) which is subordinated to the Municipal School Board and which provides pedagogical support to the schools in the municipality. Interviews were undertaken with the director of the CRU and with three members of the team, responsible for providing support to the schools that work with the Cycles System in Goiânia. Following this, two Coordinators of a Municipal School were interviewed regarding the way in which the school received and understood the support offered by the CRU. In this way, it was possible to conclude in the analysis that the existence of hierarchy in the school organization creates conflict between the CRU and the School Coordination about the ways in which pedagogical support should be implanted at the level of the school, the teacher, the classroom and the student body.

KEYWORDS: Pedagogical support. Municipal Board of Education. Municipal School.

Introdução

Neste artigo, apresentaremos parte da análise dos dados coletados para compor uma dissertação de mestrado, a qual discute, dentre outros temas, a influência do nível macro (neste trabalho representado pela Unidade Regional de Ensino) no nível micro (uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia). Para tanto, teceremos considerações sobre a unidade regional responsável pelo acompanhamento da escola foco da pesquisa; a influência que esse departamento tem no cotidiano da escola; e a relação entre o apoio pedagógico, coordenadores e professores da escola.

O presente trabalho constitui-se de um estudo de base etnográfica. Segundo André (2005), a etnografia, que etimologicamente significa “descrição de cultura”, é um tipo de pesquisa desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Para a autora, trata-se, pois,

¹ Doutorado em Estudos Linguísticos. Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás. E-mail: dilys_br@yahoo.com

² Mestrado em Letras e Linguística. Professora da Secretaria de Ensino de Goiânia. E-mail: helen.betane@yahoo.com.br

de um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um determinado grupo social, resultando em um relato descriptivo da comunidade pesquisada. Assim, tanto a visão êmica como a visão ética do pesquisador devem fazer parte do estudo etnográfico. Não faz sentido, portanto, apresentar as vozes dos participantes sem interpretá-las êmica e eticamente.

Lembramos que a distinção êmico-ético tem origem na proposta de Kenneth Pike (1964). Pike faz uma analogia das categorias linguísticas: fonêmico (sistema de organização de sons que contêm um número limitado de significados) e fonético (sons que são produzidos). Na área dos estudos antropológicos, a visão êmica representa a visão local, ou seja, daqueles que estão inseridos no ambiente cultural estudado. Já a visão ética refere-se à perspectiva do observador, que pode estar inserido no ambiente pesquisado, porém encarando o familiar sob a perspectiva externa.

Sobre a influência inegável das experiências de vida do pesquisador na interpretação dos dados, Erickson (1984, p. 8) assim se manifesta:

Minhas vivências e preconceitos são partes do meu *eu*. Eu não posso deixá-los em casa para entrar no local da pesquisa. [...] Então eu devo, pelo menos, fazer explícito para você o ponto de vista que eu trouxe para o local estudado e sua evolução enquanto estive lá, como também o ponto de vista com que deixei o local. O objetivo desejado não é aquele, impossível, da objetividade incorpórea (*eu sou um sujeito, não um objeto*), mas é ter clareza ao comunicar o ponto de vista como sujeito, tanto para mim mesmo quanto para os meus ouvintes.³

Dentro do estudo etnográfico, a observação participativa ocorre quando o pesquisador integra-se no contexto social da pesquisa, objetivando não só observar as pessoas, suas ações, suas percepções sobre esse contexto, mas também participar e interagir com os participantes para que haja uma maior e melhor compreensão do que acontece no ambiente pesquisado.

Segundo Spradley (1980, p. 57), “o observador participante, [...], experienciará simultaneamente a visão de dentro e a visão de fora do contexto”.⁴ O autor sugere que o pesquisador deve estranhar o familiar através de uma série de perguntas descriptivas, as quais procuram proporcionar uma melhor compreensão acerca do ambiente por ele tão conhecido, porém pouco notado. Guiado pelas perguntas descriptivas, o etnógrafo é capaz de observar seu objeto de estudo com outro olhar, um olhar mais crítico e reflexivo. Hymes (1981, p. 57) nos apresenta a seguinte conclusão: “em resumo, a etnografia é uma maneira disciplinada de ver, perguntar, gravar, refletir, comparar e reportar.”⁵

Dessa maneira, a autora, que é professora na rede municipal de Goiânia, se debruçou sobre a sua realidade buscando entender de forma êmica e ética a relação entre a Unidade Regional Central da Secretaria Municipal de Educação e a escola onde ela ministrava as suas aulas.

A unidade regional central e a escola

No dia 23 de novembro de 2007, entrevistamos a diretora da Unidade Regional Central (URC) e três integrantes da equipe, composta de dez profissionais, responsável pelo apoio pedagógico nas escolas que trabalham com a política de ciclos na rede municipal de ensino de Goiânia. A unidade em questão é responsável por vinte e oito escolas municipais, uma escola conveniada, duas escolas especiais, dezesseis instituições de educação infantil e outras dezesseis instituições de educação infantil conveniadas à rede municipal de educação.

³ My fundamental assumptions and prejudices are part of my *me*. I cannot leave them home when I enter a site. [...] So I should at least make explicit to you the point of view I brought to the site and its evolution while I was there, as well as the point of view with which I left. The desirable goal is not the impossible one of disembodied objectivity (*I am a subject, not an object*) but of clarity in communicating point of view as a subject, both to myself and to my audience.

⁴ “the participant observer, [...], will experience being both insider and outsider simultaneously”.

⁵ Ethnography, in short, is a disciplined way of looking, asking, recording, reflecting, comparing and reporting.

Segundo a diretora da unidade central, a qual será apresentada com nome fictício de Luísa, as unidades regionais foram criadas para colocar em prática as decisões do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Ensino (SME), através do acompanhamento pedagógico. Esse acompanhamento é feito junto ao corpo diretivo da escola: diretor, coordenador pedagógico e coordenador de turno. O contato com os professores acontece, quando necessário, através do horário de estudo.

Luísa (diretora da Unidade Regional Central): *Nosso acompanhamento pedagógico é feito através de fichas. São várias fichas⁶. Nós temos uma ficha relatório de atividade interna e externa. Então, toda a nossa atividade interna é relatada para mim. Por exemplo, aqui temos um instrumento voltado para a análise das fichas descritivas dos alunos. O apoio vai à escola, lê todas as fichas e anota os pontos importantes que nós precisamos ficar sabendo e elabora o relatório junto com o coordenador pedagógico. O apoio pedagógico não faz nada sozinho na escola. É tudo junto com o coordenador pedagógico ou junto com o diretor. As irregularidades no preenchimento das fichas descritivas, por exemplo, são esclarecidas para o coordenador pedagógico que vai conversar com o coletivo de professores para solucionar o problema detectado. Mas o forte do nosso acompanhamento são os alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Nosso objetivo é acompanhar o desenvolvimento desses alunos e, quando necessário, encaminhá-los para atendimentos específicos de acordo com os problemas de aprendizagem detectados. [...] A unidade regional tem que dar notícia de todo o funcionamento da escola para a secretaria, para os departamentos. [...] A unidade existe em função da escola. [...] Cada Unidade trabalha de acordo com a realidade de sua região, apesar do princípio norteador ser o mesmo.*

Apoio 3: Ano passado (2006) nós fizemos um mapeamento de todos os alunos com déficit de aprendizagem nas escolas da unidade central. *Daí ficou decidido que os coordenadores pedagógicos junto com o coletivo de professores da escola iriam sistematizar o desempenho desse aluno que está com dificuldade.* Qual o motivo desse aluno estar com dificuldade, se o aluno é portador de necessidades especiais, não está lendo, etc. Os professores, que estão em sala de aula, é que são capazes de responderem a essas questões. Então passamos a ficha para que os professores preencham. Foi solicitado no GT (grupo de trabalho) que os coordenadores pedagógicos apresentassem o mapeamento da escola com o relatório de análise desses casos e as ações para combater essas dificuldades. Dentro dessas ações está o atendimento individual. O que é trabalhado nesse atendimento? É daí que vem a nossa interferência. Se o professor está usando a mesma didática na sala de aula e no atendimento vai ser difícil esse aluno ter algum avanço. A gente tem que modificar essa metodologia. Bom, em cima dessas fichas, nós, enquanto apoio, vamos acompanhar. No segundo trimestre eu retorno à escola e digo “e aí Eliane (coordenadora da escola foco da pesquisa)?” A Eliane pega a ficha e me reporta se aluno conseguiu avançar ou não. Se não há avanço, nós damos nossas sugestões enquanto apoio. Dependendo da dificuldade, se a gente não tem a resposta lá na hora, a gente conversa com as psicopedagogas. E quando o aluno supera as dificuldades apontadas aqui, que a gente observou, ele sai do nosso relatório. E aí a gente tira ele do mapeamento.

A partir dos recortes apresentados, podemos perceber a visão que a Secretaria de Educação, representada pela unidade regional, tem do apoio pedagógico. Em termos pragmáticos, este é encarado burocraticamente, não pedagogicamente. Apoiar é fornecer fichas para que os professores as preencham. Através das fichas, a URC toma conhecimento do que acontece na escola e, portanto, o apoio pode dar as sugestões, as orientações acerca do que fazer a respeito de determinado problema de aprendizagem de determinado aluno, ou qualquer outra situação que necessite de apoio. É possível, pois, visualizarmos claramente os intermediários existentes entre o professor e o apoio: as fichas, a coordenação pedagógica e a direção da escola. O apoio resume-se ao preenchimento de fichas e mais fichas e às sugestões reportadas pela coordenação pedagógica e/ou pela direção da escola.

Há, portanto, um equívoco com relação ao significado prático da expressão “apoio pedagógico”.

⁶ Os grifos apontam frases que serão o foco da discussão.

Cremos não ser incoerente supor que o professor, aquele que está dia a dia em sala de aula e que melhor do que ninguém conhece esse ambiente, deveria ser o foco do apoio. A ponte, a diretora ou coordenadora, entre o apoio e o corpo docente da escola, existe mais em termos burocráticos - no que diz respeito ao preenchimento de fichas - do que em possíveis soluções para os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Na prática, o professor não é diretamente ouvido em suas reais dificuldades, nem efetivamente acompanhado pela equipe de apoio. O apoio ouve a coordenadora ou a diretora - as quais notoriamente não são componentes efetivos da sala de aula - lê algumas fichas, tira suas conclusões e dá suas sugestões. Acreditamos que o apoio seria realmente efetivo se este ouvisse a voz dos professores e com eles procurasse encontrar caminhos que levassem a solução imediata, de médio ou longo prazo, para os problemas enfrentados pelos profissionais que atuam em sala de aula.

Vejamos o que Luísa tem a acrescentar:

Luísa (diretora da Unidade Regional Central): A gente não vai à escola para fiscalizar. De forma alguma a gente fiscaliza escola. Isso é uma palavra proibida aqui (risos). Nós somos parceiros da escola. E às vezes o próprio coletivo da escola não tem essa clareza. Por exemplo, nós tivemos problema com uma escola, há pouco tempo, na relação professor-aluno. Essa professora achou melhor sair da escola e eu a ajudei a ir para uma escola mais próxima da casa dela. E ela notou o nosso esforço em ajudar e disse: "Luísa, na escola a gente não tem noção do trabalho que vocês fazem". Porque realmente a unidade dá um apoio total para a escola. Eu não tenho tempo de ir a todas as escolas, mas os apoios me possibilitam ter toda uma visão do trabalho da escola. Então, eu encontro um diretor e parabenizo, *estou sempre, de certa forma, massageando o ego da escola porque precisa*. Pelas informações que eles me dão eu encaminho ofícios ou circular parabenizando pelo trabalho que está sendo desenvolvido. Hoje mesmo fui a uma amostra, de uma escola lá do bairro Guanabara, em cima de um trabalho literário que eles fizeram, maravilhoso. Um trabalho super significativo. Então, nós estamos caminhando sim, o município está indo sim e está indo bem. Só que a transformação não ocorre da noite para o dia. Ela é lenta.

O discurso de Luísa deixa clara a visão simplista que o departamento por ela dirigido tem acerca de escola, professores e alunos. A escola, reduto de professores e alunos, deve ser elogiada em suas tentativas de progresso. Mesmo não contando com o real apoio de que necessita, a escola ainda tenta mostrar serviço. E é a função da URC parabenizar o esforço da escola, pois o estímulo positivo é importante. Sentar, ouvir os anseios e angústias de quem lida com as dificuldades do cotidiano de sala de aula para junto a esses profissionais buscar soluções plausíveis para as mesmas, sejam elas de quais ordens forem, não parece ser função da URC. A diretora recorre a um vocabulário da psicologia/popular, "massageando o ego da escola", o qual demonstra que a ação da URC se resume ao discurso, pois, aparentemente, não há ações concretas e efetivas que dão apoio total aos profissionais que atuam nas instituições de ensino.

Vejamos a visão de Luísa acerca da relação aluno e escola:

Luísa (diretora da Unidade Regional Central): A gente procura trabalhar da forma mais integrada possível. Então, por exemplo, torna-se difícil para a gente, para os apoios, estarem realizando um trabalho na escola, junto à coordenação, sobre determinado aluno, sozinhos. Então a gente procura o Centro de Formação, a gente recorre à Defia (Departamento de Ensino Fundamental), conversa, pedimos ajuda às psicopedagogas. E essa conversa até extrapola, pois às vezes você tem um amigo que é uma pessoa da universidade, a gente conversa. Tudo que você possa imaginar é procurado para a gente poder estar ajudando a escola. Já tem alguns anos que a gente trabalha bem focado na questão da aprendizagem dos alunos. A escola existe em função do aluno. Se o aluno não aprende, então alguma coisa está acontecendo. Então, nós temos que ver o que está acontecendo para podermos estar proporcionando a ele a aprendizagem que é necessária.

Diferentemente de Luísa, entendemos que a escola é um "corpo orgânico"(termo cunhado por nós) que deve se articular em função de todos que dela participam e fazem parte – alunos,

professores, porteiros, merendeiras, faxineiros, pais de alunos, coordenadores, diretores. A escola só existe enquanto tal porque há uma comunidade responsável pelo seu funcionamento. Todos são importantes nessa cadeia celular que constitui o corpo da escola, e todos têm o seu papel. Enquanto essa visão hierarquizada de escola persistir e fizer parte do cotidiano das instituições escolares, não acreditamos em reais avanços no que diz respeito à melhora na qualidade do ensino público, nem em possíveis transformações sociais que poderiam advir desses avanços.

Apoio 1: Uma coisa que a gente observa é que aquele professor que está em formação, participando do GT, ele é mais acessível. Se ele tem um problema na turma e o apoio pedagógico chega e dá uma sugestão, por exemplo, trabalhar com o diário de classe para melhorar a escrita, se ele está participando do GT ele é acessível, ele te entende. *Por isso que a formação continuada é importante. O professor que está em constante processo de formação continuada é mais acessível às intervenções do apoio.* A gente não chega lá impondo nada. Nós damos sugestões. Agora, a gente dá a orientação, a sugestão e o professor continua insistindo no mesmo erro, chega no final do ano o aluno tá do mesmo jeito e aí?

A visão de formação expressa na fala do apoio vai de encontro à noção de professor crítico reflexivo, tão em voga nos meios acadêmicos. De acordo com Mainardes (2007), a política dos ciclos sugere um relacionamento menos hierárquico entre a equipe da escola e defende a criação de estratégias que possibilitem aos professores a pesquisa e a reflexão sobre as suas práticas. No entanto, nossos dados demonstram que não é bem isso que acontece na rede municipal de ensino de Goiânia. Fato um tanto inusitado, já que o discurso veiculado é o de que o turno diurno das escolas municipais de Goiânia adota a política de ciclos. Percebemos, portanto, a distância entre discurso e prática, pois o nível micro não ecoa o nível macro.

Entretanto, encontramos uma visão peculiar de formação na fala do apoio1: o professor em formação aceita melhor as intervenções do apoio, em outras palavras, não discute, não reflete, não argumenta. Entendemos que a formação oferecida pela SME prepara o professor para acatar, sem discutir, o que a ele é repassado. Aparentemente, os professores que não participam do GT são mais resistentes às interferências do apoio, talvez mais questionadores, mais argumentadores. Percebemos a predominância de uma ideia hierarquizada de educação, em que as decisões são tomadas por quem está no topo da escala hierárquica e impostas a quem está na base. Se professores e apoios têm o objetivo comum de, por exemplo, auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem, estes deveriam trabalhar colaborativamente, em uma relação dialética de respeito e ajuda mútua. Contudo, observamos não ser esta a realidade.

Vejamos o que a coordenação pedagógica da escola pensa acerca do representante da unidade central: o apoio pedagógico.

Sílvia (foi coordenadora da escola até julho de 2007 quando a ela foi concedido o benefício da aposentadoria): *Outra coisa que dificulta muito o nosso trabalho é o fato dos departamentos não falarem a mesma língua. Um vem passa uma forma, daí uma semana não é mais daquele jeito e vem pra gente mudar. Aí a gente fica em crise porque você passa uma coisa para o professor daqui uma semana já muda.* As falas do pessoal do apoio não estão se encontrando, pelo menos não estavam até a minha saída. Parece que é uma eterna transição, é uma insegurança muito grande. Ainda bem que a gente tem uma experiência grande. Eu mesmo, muitas vezes, eu adequava o que eles passavam à nossa realidade. Porque se eu fosse obedecer tudo que a secretaria jogava em cima de nossas cabeças para passar para o professor, tava todo mundo descabelado. Então, eu esperava para ver se era realmente dessa forma para depois passar para os professores. Esse ano de 2007, segundo a secretaria, seria o ano da alfabetização. Esse ano era para acabar com todos os problemas do ciclo. Então, o pessoal do apoio pedagógico solicitou da escola um levantamento de cada aluno que estava com déficit de alfabetização. Foi solicitado que a escola reestruturasse o atendimento individual e tem uma fichinha que os professores têm que preencher: o que ele deu, como é que está o aluno. *Eu vejo essa fichinha mais como uma forma de vigiar se esse trabalho está sendo realizado, não de auxiliar.* Depois eles vêm, olham essa fichinha e fica por isso mesmo. Então, eu vejo mais como uma fiscalização. Até o ano retrasado nós tínhamos o planejamento,

nós tínhamos o direito de sexta-feira parar depois do recreio e ter esse momento de estar dividindo, conversando, planejando. Agora até isso foi tirado. Então, fica difícil planejar um reagrupamento, uma atividade pedagógica diferenciada se o coletivo de professores não tem tempo de se reunir e planejar tal atividade.

Podemos perceber, portanto, que a visão que a escola - representada pela coordenadora pedagógica - tem da unidade central - representada pelo apoio pedagógico - vai de encontro à visão que a própria Unidade tem de si mesma. A Unidade parece acreditar que oferece um efetivo suporte à escola e ao professor. Segundo Luísa, a função da URC não é fiscalizar o trabalho da escola, mas, ao contrário viabilizá-lo. Todavia, essa crença não ecoa o sentimento de Silvia, pois, a relação unidade e escola parece não atender às expectativas dessa última. Ela visualiza a URC como uma ponte inclinada por onde as decisões tomadas pela SME passam e, devido à inclinação, caem diretamente nas cabeças dos professores. Para ela, as fichas são um mero instrumento de fiscalização os quais, no fim, só servem para sobrecarregar o professor, pois tais fichas não trazem retorno algum, em termos de real apoio. Há, portanto, um grande conflito de visões, o qual reflete a grande distância entre o que professores e a escola realmente precisam e o que a SME/ URC têm a oferecer.

Entrevistadora: Quem acompanha a coordenação da escola e os professores?

Eliane (coordenadora em serviço): O apoio 2 lá da secretaria vem na escola uma vez por semana e passa as orientações. Por exemplo, o professor deve fazer um relatório de cada atendimento que ele fizer no livro que fica na sala dos professores. Também tem que anexar a produção do aluno no caderno de controle do professor, uma redação, um exercício. Se o apoio precisar, ele chega, tira cópia do caderno e leva o relatório para mostrar para outra escola, não para controlar.

Entrevistadora: O apoio 2 se reúne com os professores também?

Eliane: Não. Ela vem conversa só comigo ou com a diretora. Ou com nós duas juntas. [...] Não sei por que o pessoal tem tanto medo do pessoal da secretaria. Acham que eles estão na escola para nos vigiar. Eu penso que a equipe pedagógica que vem à escola vem para auxiliar. *Ela traz sugestões. Ela não vem aqui para dedurar a escola. Ela faz críticas, mas recebe críticas também porque às vezes eles passam uma informação depois voltam atrás e a gente fica numa situação difícil com os professores, pais e alunos.* Por exemplo, essa história de trocar menino de agrupamento. Eu troquei um aluno de agrupamento, antes de sair de férias, porque a idade permitia e agora não pode. Eles me fizeram voltar o menino para o mesmo lugar depois. Agora só troco o aluno de agrupamento se ela estiver junto, como também os pais do aluno e com relatório. Se o aluno chega de uma escola lá do interior, chega aqui esse aluno não lê nem escreve, mas ele tem idade, ele vai para a I (oitava série).

Eliane, entretanto, apresenta uma opinião um pouco diferente com relação à atuação da unidade regional na escola. Apesar disso, vemos pontos convergentes na fala de Sílvia e Eliane no que se refere aos desencontros de informação, às fichas a serem preenchidas pelos professores e ao sentimento de que o apoio vai à escola mais para fiscalizar do que para auxiliar.

Acreditamos que o apoio pedagógico deveria ser mais específico, voltado para as dificuldades enfrentadas pelos professores de cada disciplina. Já que investir na formação continuada dos professores parece ser algo tão dispendioso, cremos que deveria haver investimento nos apoios para que cada disciplina fosse diretamente contemplada com teorias e práticas pedagógicas condizentes com suas características específicas. Talvez o professor pudesse se sentir mais seguro e realmente auxiliado pelo apoio. Na verdade, parece que o apoio é para os alunos com dificuldade, não para os professores que lidam com esses alunos. Por isso não acreditamos na eficácia pedagógica dessa prática.

Entrevistadora: Como vocês fazem para conseguir dar esse apoio pedagógico para as diferentes disciplinas, para atender às especificidades de cada uma?

Apoio 1: Nós temos todas as diretrizes. *Nós temos as diretrizes curriculares e a diretriz organizacional. Em cima dessas diretrizes é que a gente trabalha.* Nas diretrizes curriculares estão todas as áreas

contempladas e a escola também nos fornece o PPP (Projeto Político Pedagógico). Então, é dessa forma que a gente trabalha: baseados no PPP e com as diretrizes curriculares e organizacionais.

Não descartamos a importância das diretrizes curriculares do Projeto Político Pedagógico da escola como norteadores importantes para o trabalho a ser realizado pela equipe responsável pelo apoio pedagógico. Contudo, acreditamos que o cotidiano da sala de aula, as vivências, vitórias e fracassos de cada professor são os melhores guias para o trabalho dos apoios. É por isso que defendemos que o apoio pedagógico deveria ser efetivamente oferecido ao corpo docente de cada escola e que estes profissionais fossem preparados para lidar com as dificuldades e metodologias específicas de cada disciplina. Afinal, todas as disciplinas têm sua importância, se assim não fosse não fariam parte das diretrizes curriculares que regem a educação no país.

Outro tema recorrente nas entrevistas diz respeito aos atendimentos individuais. O assunto é complexo e controverso. Se por um lado reconhecemos a importância do mesmo, por outro discordamos da forma como essa alternativa pedagógica é organizada. Primeiro porque a única disciplina realmente beneficiada com o apoio, pelo menos na escola foco de nossa pesquisa, é a de língua portuguesa. Todos os professores têm que trabalhar com a leitura e a escrita e, na maioria das vezes, alfabetizar os alunos durante esses atendimentos individuais, mas nem todos têm conhecimento dos métodos de alfabetização, assim sendo, nem sempre o resultado pode ser considerado satisfatório. Os resultados insatisfatórios podem ocorrer não só por esse motivo, mas por vários outros a serem explicitados adiante.

Entrevistadora: E no caso dos atendimentos individuais? De onde partiu a ideia dos atendimentos individuais?

Luísa (diretora da Unidade Regional Central): Foi uma diretriz dada pela DEP (Departamento Pedagógico). Não foi nessa gestão. Isso já acontecia antes. Só que foi mais reforçado nessa gestão. Você sabe, você está na escola, que vocês têm quatro horas de estudo, isso desde a implantação do ciclo. *Nessas quatro horas de estudo, uma das ações que devem ser desenvolvidas pelo professor é o atendimento individual.*

Vejamos o que a unidade central pensa acerca dos atendimentos individuais:

Luísa (diretora da Unidade Regional Central): E outra coisa, às vezes nem sempre dentro das quatro horas porque o professor, nós já fizemos um levantamento também a respeito disso, quantas horas efetivas de trabalho o professor tem com o aluno da escola. O professor tem mais ou menos dezesseis, quinze, quatorze horas de efetivo trabalho junto ao aluno na sala de aula. Teve uma época que a gente constatou que havia professores de ciclo I que ficavam apenas doze horas com o aluno, ele recebe por trinta horas e tem que trabalhar vinte e uma horas. *Na verdade, o professor deveria trabalhar dezessete horas com o aluno mais as quatro horas de estudo dão as vinte e uma.* Só que na realidade isso não acontece. Hoje nós temos uma grande parte das nossas escolas, *nós fizemos um levantamento agora, em que os professores trabalham uma média de quinze, dezesseis horas e aí o atendimento individual entra aí também.* Você tem garantido quatro horas de estudo, mas dentro dessas quatro horas, você tem uma série de ações que você pode e deve realizar na escola. Não é só o estudo.

A partir da fala de Luísa, percebemos que falta certa clareza do que seja um efetivo trabalho docente. A qualidade do tempo que o professor passa com o aluno depende, ou pelo menos deveria depender, de muito tempo sem o aluno. Depende do estudo, da pesquisa, do planejamento da aula, da avaliação da aula, do redirecionamento dos métodos e técnicas, da correção de atividades individuais, da elaboração de atividades em grupo, etc. Enfim, as horas com o aluno só têm eficácia se o professor estuda, pensa e prepara suas aulas. A efetividade do momento com o discente passa por toda uma preparação sem ele. Contudo, essa característica do trabalho docente não parece ser levada em consideração pela atual administração, o que contradiz a teoria expressa na política de ciclos.

Vemos uma grande preocupação com a questão numérica por parte da diretora da unidade central. Levantamentos são feitos e o que importa é a quantidade de tempo que o professor fica com o aluno, não necessariamente a qualidade desse tempo. Já citamos anteriormente, nesse trabalho, que o aumento das horas de aula por parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não significou, proporcionalmente, o aumento da qualidade do ensino ou da aprendizagem. Infelizmente, essa visão se repete com relação aos atendimentos individuais. A questão levantada pela diretora da unidade central é simples de ser compreendida: o professor recebe por um número X de aulas e não trabalha o quanto deveria. Assim, o atendimento individual tenta suprir essa distância entre o número de horas trabalhadas e o número de horas recebidas. A seguir veremos as opiniões da coordenadora pedagógica recém-aposentada e da atual coordenadora da escola sobre os atendimentos individuais.

Silvia (coordenadora aposentada): A única coisa que eu acho ruim no ciclo é a questão do aluno ir de etapa para outra, muitas vezes, sem atingir o mínimo dos objetivos propostos para essa transição. Eles (Secretaria Municipal de Educação) falam que a gente tem que fazer atendimento individual, mas o professor, *por mais que a gente tenta fazer uma escala desse atendimento, às vezes não dá para dar aquela continuidade, pois sempre acontece alguma coisa que impede essa continuidade. É normal um professor adoecer e, quando isso acontece, nós não temos substituto.* Daí os professores têm que fazer essa substituição, não sendo possível dar uma continuidade nos atendimentos individuais. A secretaria te propõe várias alternativas, mas que na escola nós não temos condições de realizá-las. A gente não tem espaço para fazer o reagrupamento nem os atendimentos individuais. Nós não temos estrutura física. Às vezes a gente vê professor dando atendimento nos corredores. Que aprendizado que esse aluno vai ter passando gente toda hora?

Eliane (coordenadora em serviço): Uma grande dificuldade que eu estou encontrando aqui na coordenação é quanto aos atendimentos individuais. O atendimento individual, segundo o ciclo, é para poder tirar as dificuldades dos alunos. Quantos alunos têm dificuldade de aprendizagem! E o professor tem seis planejamentos. Ele pode tirar dois para fazer esse atendimento. Dois ou três. E aí o professor fica lendo jornal e não dá o atendimento. Aí depois eu vou cobrar, ou então vai lá e lança como se tivesse dado. E os outros que estão dando o atendimento cobram de mim porque a maioria dos professores dá. E você vê o quanto houve crescimento daquele aluno que recebe atendimento. Porque você pega um aluno que não lê, infelizmente muitos alunos chegam no ciclo sem saber ler. O aluno que completou doze anos tem que ir para o ciclo III. Quando chega aqui encaixa ele no agrupamento. Aí o aluno está com quatorze anos então tem que ir para a turma I (i). Ele chega na turma sem saber ler, daí o professor se descabela. Tem professor que está deixando de planejar, fazendo planejamento em casa, para atender esses meninos porque o ano que vem esses meninos vão estar lá no segundo grau, no ensino médio. Enquanto uns (professores) estão preocupados, outros não: "ah porque estão exigindo demais, exigindo demais." E a secretaria de educação está vindo, cobrando muito da gente porque a nossa escola, apesar de todos os problemas, tem mostrado um crescimento em relação às outras. Do ano passado para cá, os meninos que saíram daqui e foram para o ensino médio estão terminantemente melhores. A secretaria quer saber, ver as nossas atividades para mostrar para as outras escolas que o atendimento funciona. E aí o professor acha que é controle.

Entrevistadora: Você disse que os professores têm seis planejamentos. E como é que estão funcionando esses planejamentos?

Eliane: *Nós estamos com um problema sério porque quase todos os dias falta um professor.* E aí o professor deixa de ter o seu planejamento ou o seu atendimento para atender colega que está de atestado. Aí fica difícil. Agora, o professor tem culpa se o pai adoece? Se a mãe adoece, se morre um parente? São coisas que a secretaria deveria prever. Alguns me questionam: "mas porque que só adoece o pai do fulano? E porque que só tira no horário de funcionamento do matutino?" Os professores não estão faltando aleatório. Sempre que faltam são com justificativas de que estão doentes ou que estão acompanhando um familiar doente. E aí o pessoal fica assim: "mas são sempre os mesmos!" Então muitas vezes não acontecem os planejamentos devido um professor estar cobrindo outro.

Entrevistadora: E quantas aulas cada professor está ministrando atualmente?

Eliane: No primeiro semestre, a coordenadora de turno dividiu: um grupo de professores ficou com quatorze e o outro com quinze. Agora, no segundo semestre, os que estavam com quatorze vão ficar com quinze e vice-versa.

Entrevistadora: Então, considerando os professores que dão mais aula, o professor tem direito a cinco planejamentos, no mínimo, não é? E quantos atendimentos a secretaria exige que sejam dados?

Eliane: Três. Eu vejo que a maioria está dando dois atendimentos. Quando o aluno está com muita dificuldade, o atendimento é individual. Às vezes, a necessidade é tanta que não é possível atender individualmente. Daí o professor faz grupos de cinco, seis, às vezes até dez para atender inclusive os alunos que não estão sendo atendidos pelos outros professores, seja por quais motivos forem.

Interessante que os pais estão percebendo o empenho dos professores, desses professores que estão dando os atendimentos individuais. Alguns pais vêm e conversam com a gente e estão incentivando.

Nós começamos o conselho essa semana e tinha uma turma que estava abaixo do nível desejado: 50%. E essa turma passou de 50% nesse último trimestre. Eu atribuo isso aos atendimentos. A professora de português das turmas G atende dez até quinze alunos. Ela leva os meninos para a biblioteca e vai de carteira em carteira, exige, cobra desses alunos. Aí você vê o resultado. Alguns professores têm dificuldade de trabalhar com alfabetização. O professor de Educação Física, por exemplo, me perguntou: "como eu vou trabalhar com esses meninos?" Sugerí que ele trabalhasse a oralidade. Nossos alunos dançam, gritam, pulam, xingam o professor, mas na hora de ler um texto eles ficam mudos. Aí ele tira os meninos da sala, de preferência os mais custosos, e vai fazer com que os alunos falem de si, de suas vidas, futebol, etc.

Mais uma vez presenciamos a oposição entre a realidade orgânica da escola e a visão burocrática e pouco funcional da SME. A escola é composta de seres humanos reais que adoecem e têm problemas. Essa constatação simples é ignorada pela SME que não disponibiliza substituto para o professor que precisa faltar. Sem um substituto, o coletivo precisa assumir as aulas do colega naquele dia. Isso resulta em profissionais cansados, estressados, sem tempo para planejar ou para atender os alunos. Enfim, o corpo escolar adoece e não consegue cumprir com as determinações da SME a contento. A ação simples de fornecer um substituto para esses casos já se traduziria em uma melhora no desempenho desses profissionais, pois possibilitaria melhor condição de trabalho, menos discórdia, menos atrito, menos desgaste emocional, tanto para quem precisa faltar quanto para quem tem que lidar com a falta alheia.

Silvia (coordenadora aposentada): A gente não pode ter descrença pela educação. Eu fiquei vinte e nove anos na educação e procurei dar o melhor de mim. A gente tem que procurar meios de driblar os obstáculos que emperram o trabalho.

Entrevistadora: E a disciplina? Como é que esse apoio age na questão da disciplina?

Apoio 2: *Sempre que a escola solicita a gente vai atrás de ajuda. O conselho tutelar, a gente aciona ele também quanto à disciplina, mas mais é pela falta.* Quando o aluno começa a faltar muito a gente solicita a presença do conselho tutelar. A gente também tem uma parceria de mandar a frequência desses meninos para o conselho, né? Nós temos que fazer isso quando o aluno é muito faltoso. Mas a indisciplina é um problema que está acontecendo em todos os lugares.

Apoio 3: O conselho está muito ligado à questão do estatuto. Quando você fere os princípios da criança e do adolescente aí é acionado o conselho. Seria a questão de maus tratos, por exemplo, é assunto do conselho tutelar. Essa questão disciplinar com relação à conduta do próprio aluno, com relação à aprendizagem, dentro da sala e com relação a lidar com o ir e vir dentro da própria escola, isso aí é um processo que está sendo trabalhado de forma contínua, constante. *Agora tem escola que você percebe que parece que a coisa é mais intensa, né? Dependendo do ambiente, dependendo do setor, dependendo do próprio coletivo no sentido de estar trabalhando essa questão da ética, do respeito, a questão dos valores.* Então, a gente percebe que há diferentes realidades. E a questão do noturno também porque

nós temos um índice com relação à violência, a questão das drogas que entra mais nas escolas da EJA, do noturno. Mas é um quadro sócio-histórico, mas o trabalho é feito no sentido de parceiros, não no sentido coercitivo, não no sentido punitivo. A não ser aqueles casos que extrapolam a lei.

Observamos, pois, que o arcabouço de atribuições do professor está cada vez maior, visto que a ele também é designada a função de apresentar, na maioria das vezes, as noções de respeito, valores morais e éticos aos alunos. Tais noções deveriam ser trabalhadas, a priori, pelas famílias, pois acreditamos que a família é a base da sociedade. Contudo, a base da sociedade está desmembrada, desestruturada, refletindo o caos social em que vivemos atualmente. Noções fundamentais de respeito, ética e valores morais se perdem em meio a escândalos de corrupção e crimes bárbaros veiculados todos os dias pelos meios de comunicação. A sociedade não consegue ensinar tais noções, então a responsabilidade foi passada para a escola, mais especificamente para a figura do professor. A fala do apoio 3 ilustra bem isso: se o coletivo de professores trabalha esses conceitos, pode ser que os problemas de indisciplina sejam amenizados. Enfim, depende do professor.

Entrevistadora: Exemplo?

Apoio 3: Exemplo: assassinato de alunos do entorno, percepção de gangues, crianças que têm quadro de abuso sexual.

Apoio 2: *Toda escola tem um regimento escolar.* No regimento escolar tem uma parte específica que quando o aluno não consegue se adequar às normas tem lá as penalidades: advertência oral, uma, duas, três vezes; chama a família. E a gente sempre pede para que seja registrado esse momento em que o pai está na escola para que posteriormente esse pai não possa dizer que em nenhum momento ele foi comunicado pela escola que o filho dele, por exemplo, não estava indo para a escola, tava o tempo inteiro na lan house, né? *Tem lá bem as normas que a escola tem que seguir cada passo: advertência oral, advertência por escrito.* Em caso extremo, como agressão física, depois de três advertências escritas, segue para o próximo passo: suspensão. *Persistiu ainda, chama o conselho escolar para sentar com a família, aí entra o conselho tutelar para auxiliar a família.* Porque há alguns casos que a gente percebe que a família está precisando de apoio, a escola já passou, já extrapolou a sua competência com relação àquele caso específico, aí a gente chama o conselho tutelar como mais um aliado para estar ajudando a família. Alguns casos colocados, como indisciplina, referem-se a uma criança hiperativa, que também é agressiva. Essa criança está precisando de um atendimento especializado. Uma suspensão não vai resolver o caso. A escola deve fazer observações com relação ao comportamento, às atitudes, ao desempenho cognitivo desse aluno na escola, faz esse levantamento, manda para a gente aqui e aí manda para uma instituição especializada, dependendo do problema. Há alguns casos que a gente encaminha, marca com a família e a família não comparece. Quando a família não comparece, acionamos o conselho tutelar para conscientizar a família de que ela é responsável, que ela está sendo omissa.

Entrevistadora: E como é que fica esse aluno na escola se a família não dá essa assistência, o aluno continua na escola dando problema, atrapalhando, dificultando o trabalho?

Apoio 1: *Em nenhum momento a criança pode ter cerceado o seu direito de permanecer na escola.* Em casos específicos que põe a segurança da própria criança e dos outros em risco, como transtorno bipolar, em alguns casos pede-se o afastamento da escola por algum tempo. Mas são casos raríssimos.

Mais uma vez constatamos que o processo disciplinar, ou melhor, a tentativa de disciplinar o aluno, é longo e extremamente burocrático e que traz pouco, senão nenhum resultado prático. No fim, o aluno que agrediu verbalmente ou fisicamente o professor ou o colega, que faz algazarra o tempo todo impedindo o professor de fazer o seu trabalho e os demais alunos de aprenderem alguma coisa, volta para a escola e fica por isso mesmo. O professor que se sentir desconfortável com a situação pode apelar para o apoio total de URC e conseguir mudar de instituição de ensino, pois “em nenhum momento a criança pode ter cerceado o seu direito de permanecer na escola”.

Entrevistadora: E o que os professores alegam?

Eliane (coordenadora em serviço): Eles alegam que está impossível. Por exemplo, a G3⁷ é um caos. *Nós estamos com um problema seríssimo de faltas. Eu fiz um levantamento e a diretora ligou para todos os pais.* Aqueles que não tinham telefone, ela foi até suas casas. Então, ela fez esse trabalho porque nós temos que prestar contas do número de alunos que frequentam a escola. E passamos para o apoio 2, fizemos relatório. A partir de sete faltas, nós temos que ir atrás.

Entrevistadora: Qual é a média de alunos por sala?

Eliane: Trinta e cinco.

Eliane: A G3 chegou a ficar com dezoito porque os alunos sumiram. *Infelizmente esses alunos faltosos perderam o interesse pelos estudos e estão lá só porque nós fomos atrás. Eles perderam o conteúdo, perderam a sequência e estão lá só atrapalhando. E tem o problema do bolsa-escola. Quando a diretora ligou para os pais e comunicou que eles poderiam perder o benefício por causa do número excessivo de faltas dos alunos, ai os pais desesperaram e a sala encheu de novo.*

Entrevistadora: E a quê você atribui esse problema de disciplina da G3? Essa é a turma mais indisciplinada da escola?

Eliane: As professoras de português e de matemática fizeram um remanejamento e tiraram os alunos mais difíceis, colocando-os nas outras Gs separadamente. Aí nós notamos um pouco de crescimento da turma.

Entrevistadora: E quais são as reclamações mais frequentes dos professores com relação à indisciplina?

Eliane: O problema maior é a falta de respeito. *Aluno manda a gente ir tomar naquele lugar sem nenhuma hesitação. Sem contar os palavrões!* Alunos saem da sala sem autorização do professor, entra a hora que quer, fica andando na sala e importunando os demais. *Não tem limite.*

Entrevistadora: E a escola não tem como impor esses limites, tem?

Eliane: Nós tentamos. Chamamos o aluno, conversamos. Entramos na sala, conversamos com a turma. Chamamos os pais, conversamos com eles. A diretora entra uma vez por semana em cada sala para falar de disciplina. Eu entro nas salas para falar de disciplina. Levo texto que falam de ética, de cidadania, de respeito, mas parece que nada adianta.

Entrevistadora: O que você acha que falta para se obter algum resultado em termos de disciplina?

Eliane: O problema maior que eu vejo é o social. A gente chama a mãe para conversar e ela despeja os problemas em cima da gente: separou do marido, trabalha o dia inteiro e não tem tempo de ficar com os filhos, os filhos ficam na rua, o marido é alcoólatra, ou seja, *problemas familiares*. A maioria dos problemas não é dos meninos; são as famílias. *As famílias não estão dando conta de educar. Daí joga a responsabilidade para a escola. E a escola não tem autoridade para ensinar para o aluno o que ele não aprendeu, não vê em casa: respeito.* O aluno que vê o pai bater na mãe, que o pai é alcoólatra ou traficante, que infelizmente nós temos casos aqui na escola. Aí chega esse aluno aqui com toda aquela revolta dentro de si e extrapola. E aí como é que fica?

Outro tema interessante abordado nas entrevistas foi com relação às condições de trabalho do professor no ciclo em Goiânia, principalmente no que se refere ao número de alunos por turma. Silvia, utilizando-se de sua visão êmica, construída ao longo de vinte e nove anos de trabalho, também mostra o seu conhecimento acerca da política de ciclos e enfatiza a distância existente entre a teoria e a realidade dessa política na rede municipal de ensino de Goiânia.

Silvia (coordenadora aposentada): Quando foi implantado o ciclo, eles disseram que a gente tinha que ter um caderninho de apoio para fazer as anotações de acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno diariamente, mas na prática isso é bem difícil de ser cumprido. Cada aula é de uma hora, o professor entra em uma turma de quarenta alunos, até que o professor estabelece o clima propício para iniciar a aula, mal dá tempo de dar a aula em si. A proposta é boa. *O número máximo de alunos por sala no ciclo, que eu entendo, é de vinte. Se a gente tivesse esse número de alunos por turma, seria possível fazer um trabalho de qualidade, aí você teria condições de fazer as observações sobre cada aluno enquanto*

⁷ Para evitar o uso dos termos utilizados no regime seriado (sexta série, sétima série, etc.), utiliza-se uma letra do alfabeto para se referir a cada etapa do ciclo. A letra G refere-se à sexta série e o número serve para designar o número de turmas existentes dessa mesma etapa. Assim, são três turmas de sexta série.

este está produzindo. Segundo o ciclo, o aluno entrou na sala de aula ele está sendo avaliado em tudo, todos os aspectos: socioafetivo, comportamento, desenvolvimento. O professor tem que ter o raio-X da sala. Então, você tem quarenta alunos, trinta e cinco, trinta alunos por sala é difícil fazer esse tipo de avaliação. Tudo bem que você que vai estar o ano inteiro ali, mas a nossa ficha é trimestral. Então, para ela ser trimestral, eu teria que ter pelo menos de quinze em quinze dias uma anotação de cada aluno. Tudo bem, o professor dá avaliação escrita, as atividades de classe, quer dizer ele tem suas maneiras de estar avaliando, mas, na íntegra, para ter uma boa avaliação, o professor tinha que estar chamando esse aluno e corrigindo junto com ele, que esta é a proposta do ciclo. Com vinte alunos por sala o professor teria condições de acompanhar melhor cada aluno em sala de aula. O professor teria esse tempo de fazer uma avaliação mais precisa, uma avaliação melhor desse aluno, dar uma atenção maior a esse aluno, daí talvez não chegasse ao ponto desse aluno passar de uma etapa para outra com dificuldade porque aí o professor teria esse tempo, com vinte alunos, de estar atendendo melhor esse aluno. *Hoje a gente mal tem tempo de fazer uma correção no quadro para a turma como um todo. O aluno que está com dificuldade, ele vai continuar com dificuldade.* Se fosse assim, talvez até não precisaria de ter esse atendimento individual, não precisaria desse reagrupamento. Segundo as palestras que eu assisti da formação do ciclo, o número de alunos por sala no ciclo deveria ser de vinte. Só que a prefeitura não levou isso em consideração na prática, talvez para não ter que contratar mais profissionais, não sei. *Hoje a gente não pode ter menos de trinta alunos no ciclo III.* Como um professor pode conhecer e perceber os aspectos cognitivo e socioafetivo de cada aluno nessas condições? Às vezes o aluno está com um problema pessoal que está interferindo no cognitivo, e nós sabemos que interfere, e o professor não tem tempo de sentar para conversar com esse aluno. A gente não tem condições de conhecer esse aluno.

Segundo nossa visão êmica, o “caderninho de apoio” é mais um instrumento de burocratização do ensino, perde-se muito tempo escrevendo. Não sobra tempo para refletir, conversar, buscar caminhos que realmente contribuam para a qualidade do ensino. Em termos práticos, podemos dizer que o professor mais faz relatórios, preenche fichas, preenche o caderninho do que prepara suas próprias aulas. O trabalho aumentou muito e o tempo para realizá-lo diminuiu consideravelmente. Os horários de estudo, que também são horários de planejamento e de atendimento individual, não comportam tantas atividades. Um questionamento faz-se necessário: como os profissionais que trabalham dois períodos, ou mais, fazem para preencher tanto, escrever tanto? Gostaríamos de ter a resposta para essa pergunta.

A teoria dos ciclos não deixa claro o número de alunos que cada turma deve comportar. Contudo, podemos inferir que este número seja pequeno, dadas as exigências dessa política em termos de acompanhamento pedagógico e avaliação. Um dos principais requisitos da política de ciclos é de que o aluno deve ser avaliado em todos os aspectos de seu desenvolvimento: físico, social, afetivo e cognitivo. Façamos, pois, uma breve equação matemática: oito turmas, cada uma com trinta e cinco alunos, em média, totalizam 280 alunos. Apesar de dispormos de 200 dias letivos para conviver com esses discentes, a dinâmica da escola não permite que o professor tenha tempo de avaliar tantos alunos detalhadamente como exige a teoria dos ciclos. Assim, cremos que as quatro, às vezes cinco, horas de planejamento – as quais devem ser dedicadas aos atendimentos individuais; ao planejamento semanal; às não tão eventuais substituições; ao preenchimento do relatório de atendimento; ao preenchimento das fichas descritivas; à preparação de oficinas pedagógicas e amostras culturais; e ao estudo – não são suficientes para se desenvolver uma avaliação contínua e efetiva que retrata verdadeiramente cada aluno em todas as nuances do seu desenvolvimento.

Encontramos, por acaso, o registro de uma audiência pública entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e o Ministério Público sobre a organização das escolas do município em ciclos. Apresentamos a seguir algumas deliberações extraídas dessa audiência.

Conselho Municipal de Educação Goiânia – Goiás

Audiência Pública – Dia 31-08-05

Segmento – Secretaria Municipal de Educação e Ministério Público Estadual

Expositor – Professora Márcia Carvalho / Professora Walderêis Nunes Loureiro e a Promotora de Justiça Marilda Helena

Local – Auditório da Faculdade de Educação da UFG.

[...]

A coordenação da mesa abriu para as intenções dos participantes, os quais avaliaram, ponderaram e sugeriram sobre a Proposta de organização da Escola em Ciclos de Formação Humana:

- qualidade do ensino passa por um número menor de alunos por sala, em média 20 ou 25 alunos;
- as condições de trabalho dos profissionais da educação devem ser revistas;
- retirar o coordenador de turno não irá contribuir para a qualidade do ensino;
- as discussões sobre o ciclo precisam ser aprofundadas, é necessário tomá-la como “projeto de governo” e não como projeto político;
- os educadores devem pensar em mudanças sem ferir os valores sociais. Só incluir o aluno na escola, não basta, é preciso assegurar a ele a permanência;
- o papel da escola passa pela necessidade de repensar o que ensinar. Não é possível entender a escola apenas com um veículo de inclusão social. Só isto não basta. [...]

A professora Márcia informou que o número de alunos é considerado levando-se em conta a LDB. As diretrizes para o ano letivo/2005 fez previsão de 30/35 alunos por turma. A SME está fazendo cumprir essas diretrizes. Para o ano de 2006 já está sendo repensada. Sobre a questão salarial considerou importante ser pensada, em sua visão o professor merece ganhar bem, mas atualmente isso não é possível. Com relação ao processo ensino-aprendizagem; em primeiro lugar está o cidadão que queremos formar. A avaliação deve ser ampla envolvendo todo um processo educacional.

FONTE: (<http://www.coletaseletiva.goiania.go.gov.br/Download/cme/relatorioaudienciapublica310805.doc>)

As diretrizes de 2001 defendiam o mínimo de 30 alunos da 3^a a 8^a séries, ou seja, ciclos II e III. Já os documentos de 2002 e 2003 deliberam que o número de alunos por turma nos ciclos I e II deve variar de 25 a 35, sendo de 30 a 40 no ciclo III. As diretrizes de 2005 estipulam que o número de alunos por turma deve ser de 25 a 35 da 1^a à 8^a série. Por fim, as diretrizes dos anos de 2006 e 2007 estabelecem que o número mínimo de alunos por turma deve ser de 30. Apesar das mudanças feitas em todos os anos, a média de 30 alunos por turma permanece. Consideramos esse número elevado tanto para a realização do trabalho pedagógico em si, como para que o professor consiga cumprir todas as exigências burocráticas da SME.

O artigo escrito pelo professor Luís Fernando de Lima Júnior e publicado no jornal *O Estado de São Paulo* demonstra que a ideia deturpada da política de ciclos não é exclusividade do estado de Goiás e corrobora o pensamento de Silvia, bem como o nosso próprio, acerca do assunto:

Com um número menor de alunos por sala de aula, o professor, motivado e bem remunerado, pode disponibilizar a atenção necessária à aprendizagem de cada aluno. [...] A partir do momento em que se aplica essa ideia (de ciclos) sobre uma estrutura com uma concentração de alunos superior à capacidade física do espaço escolar, dentro de uma concepção que ainda faz a distinção de séries, não se pode esperar que ela funcione, até porque a concentração de estudantes reduz a capacidade do professor

de disponibilizar atenção diferenciada aos alunos e a concepção de séries distorce a ideia de ciclo. [...] Com mais de 40 alunos por sala de aula e sem nenhum respaldo contra a indisciplina e a violência na escola, o professor - que muitas vezes trabalha manhã, tarde e noite para garantir a sobrevivência de sua família com um valor tão baixo por cada aula ministrada - esgota todos os seus argumentos para tentar convencer os alunos da importância de estudar, mas o sofrimento de uma pessoa que estudou bastante e não recebe a valorização do Estado e da sociedade serve como argumento contrário. Muitos se cansam e por essa razão passam a frequentar os consultórios médicos. [...] A melhoria da qualidade do ensino está diretamente relacionada à valorização do professor, no seu suporte salarial e na sua autonomia pedagógica, para que possa viver com dignidade e se dedicar a um número menor de alunos. Qualquer coisa fora disso não passa de propaganda e maquiagem (O ESTADO de SP, 31/7/08).

Silvia também relata bem o nosso sentimento como professora de inglês do ciclo III. Assim como ela, acreditamos que a palavra ciclo está sendo usada de maneira equivocada na rede municipal de ensino de Goiânia, pois os pressupostos básicos da política de ciclos não são colocados em prática.

Silvia (coordenadora aposentada): Quando o ciclo começou, houve um ganho muito grande em termos de democratização das disciplinas. Todas tinham a mesma carga horária, ou seja, todos os professores davam o mesmo número de aulas em cada turma. Então, com oito salas nós poderíamos ter dois grupos de profissionais, ou seja, dezesseis professores. Que era o certo porque esse número seria o ideal para se fazer um bom trabalho pedagógico, para ter um bom desempenho e atender às necessidades dos alunos e aos anseios da secretaria. *Só que as regras mudaram nas diretrizes de 2006. Então, como não temos direito a dois profissionais por turma, temos que voltar a priorizar certas disciplinas como fazíamos no regime seriado.* Sempre a prioridade para dobrar o número de profissionais é das disciplinas de Português e Matemática. Depois dessas disciplinas aí o grupo escolhe, decide qual a disciplina que deve ter o número dobrado de profissionais. Na verdade, acho que nós trabalhamos na forma do regime seriado com nome de ciclo porque as únicas coisas que lembram a gente de que é ciclo é que o aluno não é retido e que não temos mais que atribuir nota ao desempenho dos alunos. Nem tem como trabalhar a interdisciplinaridade, peça chave do ciclo, porque os profissionais, na prática, não têm tempo de sentar e preparar nada em conjunto. Cada um trabalha da sua maneira. A própria secretaria não dá essa estrutura para que nós consigamos trabalhar de acordo com a proposta do ciclo. Então é só nome de ciclo, não é ciclo de verdade.

Segundo Mainardes (2007), a política de ciclos prevê investimentos na estrutura física da escola, na formação do professor e na valorização salarial deste, entre outras medidas. Entretanto, o que presenciamos na prática na rede municipal de ensino de Goiânia é uma política de ciclos sofrida e pouco clara para muitos professores, coordenadores, pais e alunos.

Silvia: Para as áreas de português, matemática e ciências ficou ótimo porque cada professor pega quatro turmas e dá um número maior de aulas nessas turmas. Agora para as áreas de inglês, geografia, história e artes ficou complicado, pois com oito salas tem que dividir a carga horária entre as oito então diminui o quantitativo de aulas por sala. Nós temos dois professores de português, matemática e ciências; mas só um professor das outras disciplinas. Tem sala que um professor entra só uma vez por semana. Aí a gente fazia uma troca: um semestre a turma tinha só uma aula de inglês por semana; no outro era só uma aula de artes, por exemplo, para aquela turma não ficar prejudicada. Então realmente eles não pensam essa questão: o quantitativo elevado de turmas demanda mais profissionais. *Com oito salas, nós temos onze profissionais. Esse número não é suficiente para atender a todas as exigências da Secretaria de Educação.* O certo seria termos direito a dois profissionais por cada turma aberta, mas não, temos direito a apenas um.

A prioridade das disciplinas de Português e Matemática, tão enfatizadas na seriação, continua mesmo a política de ciclos sendo adotada na rede municipal de ensino de Goiânia. Vemos, pois, a distância entre a retórica e a prática escolar. O dia a dia da escola é complexo e reflete as culturas local e não-local, sendo, portanto, complicada a aplicação de regras formuladas sem considerar essa cultura local e as condições para a execução das mesmas.

Por fim, apresentamos a opinião de Silvia, da qual nós compartilhamos, sobre a extinção do planejamento semanal, assunto discutido anteriormente nesse trabalho.

Silvia: Agora nós não temos planejamento, nós temos momentos de estudo. Isso quando não falta professor, porque quando falta professor você ainda tem que ir para a sala de aula substituir. *O planejamento ficou uma imposição: não pode ser no horário de aula, uma vez ao mês.* Às vezes você quer conversar com um professor para discutir um problema de um aluno e não tem esse espaço porque o tempo não favorece. Às vezes quando esse professor está fora de sala, ele está atendendo aqueles alunos que estão com problemas sérios de alfabetização, então não tem como interromper esse professor. *Daí quando o planejamento mensal ocorre, muitas vezes já passou da hora de resolver o tal problema. Quer dizer, é muito difícil planejar mensalmente, pensar mensalmente, conversar mensalmente sobre algo tão dinâmico como o cotidiano escolar.* A questão que eu achei crucial dessa gestão foi justamente a suspensão do planejamento, porque o planejamento para nós era o momento de estar preparando os atendimentos, as nossas oficinas, pois era o momento em que todos estavam reunidos fazendo um trabalho realmente coletivo. *Então, a suspensão do planejamento foi algo muito negativo para o funcionamento pedagógico da escola com um todo.* Porque uma vez no mês, o problema que tinha já passou.

Mais um exemplo de visão e ação hierarquizada de ensino: o planejamento semanal foi extinto sem pensar pedagogicamente, sem consultar os que dele usufruíam, sem avaliar e refletir sobre a importância deste para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. A nosso ver, a extinção do planejamento semanal foi uma tentativa muito bem sucedida de impossibilitar qualquer reflexão colaborativa entre os componentes do coletivo de professores. Professores que não conversam, não se organizam, não pensam em prol da coletividade, perdem força, tornam-se mais facilmente manipuláveis. Portanto, a perda foi enorme tanto em termos pedagógicos, quanto em termos de organização da categoria.

A partir das falas aqui apresentadas, pudemos perceber as divergências e convergências das visões sobre variados temas. Acreditamos que o diálogo entre escola e unidade central, enquanto representante da Secretaria Municipal de Educação, precisa ser mais trabalhado. Entendemos que esse diálogo é primordial para o bom funcionamento da escola como um todo e principalmente para que se atinjam melhores resultados em sala de aula. Como mencionamos anteriormente, a sala de aula não está imune às decisões que vêm de fora. Tudo que acontece em nível de SME atinge diretamente a escola e principalmente a sala de aula. Resta-nos saber até que ponto os responsáveis pela educação no país, principalmente em nosso município, têm conhecimento desse fato e realmente se importam com isso; afinal, a educação não é uma instituição produtiva, no sentido capitalista da palavra, visto que não oferece lucro imediato. Talvez por isso esta pasta da administração pública seja vista em tão pouca conta pelos nossos gestores.

Considerações finais

A implantação da política de ciclos na rede municipal de ensino de Goiânia representou um avanço na qualidade do ensino e uma melhora considerável no quesito condições de trabalho para os professores. Contudo, a nova gestão trouxe consigo a deturpação do referencial de política de ciclos implantado na gestão anterior. A partir de 2006, ao contrário do discurso, os preceitos fundamentais da política de ciclos são ignorados, predominando a burocratização e a hierarquização do funcionamento do sistema orgânico da escola.

De um lado, as falas dos representantes da Unidade Regional Central reforçam o caráter burocrático e hierarquizado da administração municipal 2005-2008. A burocacia é representada, a princípio, pelo número de fichas que os professores são obrigados a preencher, como também pela falta de contato efetivo entre o apoio pedagógico e o professor. Servindo de ponte entre o apoio e o professor, encontramos as figuras do diretor e do coordenador pedagógico, os quais têm a função de garantir que os professores cumpram as solicitações da unidade regional.

De outro, percebemos o descontentamento dos representantes da escola com a forma de gerir de seu órgão superior. O diálogo é quase inexistente e a frustração de quem trabalha na escola é crescente. Cremos estar aí o calcanhar de Aquiles da pouca eficácia do ensino, seja público ou não: a escassez de diálogo entre quem gera o sistema de ensino e quem é responsável pela efetividade do mesmo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BRASIL. Conselho Municipal de Educação de Goiânia. *Audiência Pública de 31/08/05*. Disponível em: <<http://www.coletaseletiva.goiania.go.gov.br/Download/cme/relatorioaudienciapublica310805.doc>>.
- BRASIL. Prefeitura de Goiânia. *Lei Orgânica do Município de Goiânia*. 1990. Disponível em: <http://www.goiania.go.gov.br/pgm/bibliote/lei_organica_municipio.doc>.
- ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography ‘ethnographic’? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, 51-66, 1984.
- _____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd. ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.
- FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Revista EccoS*, São Paulo, v.4 (1), jun. 2002.
- _____. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 80, 2002b.
- _____. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Ed. Moderna - Coleção Cotidiano Escolar, 2003.
- HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: GUTHRIE, G. (Ed.). *Culture and the bilingual classroom*. Rowley: Newbury House Publishers, 1981, p. 56-68.
- JÚNIOR, L. F de L. O gargalo da educação em São Paulo. *O Estado de São Paulo*, 31 jul. 2008.
- MAINARDES, Fefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

Recebido em: 15 de abril de 2010.
Aprovado em: 29 de novembro de 2011.

RESENHAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Aprendizagem e jogos digitais*. Campinas: Editora Alínea, 2011.

Regma Maria dos Santos¹
Camila Nataly Pinho Dumba²

Esta obra se destaca pela sua temática inovadora e pelo seu percurso de construção. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida em nível de doutorado que foi publicada em livro. O objetivo do autor, nesta obra, é investigar as possibilidades de aprendizagem de raciocínios históricos a partir das estratégias e habilidades desenvolvidas pelos jogadores de um jogo específico (*Age of empires III*) com temática histórica. Nesta perspectiva, as discussões e análises se enquadram nas temáticas de jogos digitais, aprendizagem e ensino de História, e perpassam pelos campos da Teoria da História e a Psicologia.

No seu percurso teórico, o autor apresenta uma proposta de análise que supera o modelo linear de pesquisa e análise dos dados, de forma que os dados são narrados e discutidos ao longo de todo o livro.

Iniciando pela imagem da capa – um jovem com um controle de videogame sentado em uma sala de aula, à de frente de um quadro negro como se fosse uma tela de computador - traz uma contradição abordada pelo autor ao longo de seu trabalho e diz respeito à cultura tradicional da escola frente à cultura do jovem contemporâneo, permeada pela linguagem midiática, fora do contexto escolar.

O autor ressalta que seu trabalho encontra-se em uma posição teórica de fronteira exigida pela análise do objeto proposto. Em virtude desta posição é que Eucídio Pimenta Arruda justifica de maneira interessante os diferentes autores que utiliza ao longo de seu trabalho, logo nas primeiras páginas de seu livro, no tópico da “Apresentação”.

Na Apresentação intitulada *Alguns percursos até a delimitação do objeto*, como o nome nos remete, trata-se da apresentação dos percursos metodológicos da pesquisa. Nas primeiras linhas, o autor traz que algumas inquietações o motivaram, enquanto professor, para a produção desta pesquisa. No entanto, o autor afirma que a história deste trabalho teve início com a sua infância: um nativo digital da geração videogame. Aborda, também, discussões acerca do ócio socialmente desvalorizado, da cultura tecnológica nas experiências da criança e do jovem e da necessidade de a escola integrar o discurso hipermidiático, buscando compreender suas singularidades e as diferentes referências de aprendizagem possibilitadas pelas mídias digitais, de acordo com o referencial de Vygotsky (1998). Nesta apresentação, o autor situa o objetivo de seu trabalho, já supracitado, e define como jogo com temática histórica o *Age of empires III*, e como sujeitos de sua pesquisa jovens entre 14 e 18 anos. Assim, delimita o seu universo de pesquisa.

Após estas palavras, o autor explica de maneira didática e detalhada os primeiros percursos da pesquisa, afirmando que estes foram construídos ao longo de dois anos de pesquisa e aprimorados neste período, sendo compostos da menor à maior imersão no campo de estudo. O grande foco metodológico deste estudo foi o trabalho de campo no espaço virtual, o qual se guiou pela perspectiva da etnografia e o paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Seus dados foram

¹ Doutora em Comunicação e Semiótica. Professora associada do curso de História do Campus de Catalão - UFG e professora colaboradora do mestrado em Teoria Literária e do Programa de Pós-Graduação em História da UFU. E-mail: regma.santos@gmail.com

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/Faced/UFU). E-mail: camilanataly@yahoo.com.br

construídos em sua participação a 657 partidas e 1200 horas de imersão no campo. Nas últimas páginas desta apresentação o autor apresenta a organização dos capítulos do livro e seus principais referenciais teóricos.

Para discutir o que se propõe, o autor organizou o livro em quatro capítulos. O capítulo I intitulado *O Universo dos Jogos Digitais*, contempla o conceito importante de jogo e sua dimensão cultural na perspectiva de Huizinga (2007), de maneira a relacionar as dimensões teóricas do campo da História e da Educação. Neste capítulo o autor levanta discussões que nos permite pensar e compreender a natureza dos principais jogos digitais que tenham temática histórica. Nas primeiras palavras, o autor traz conceitos de jogos digitais e discussões relacionadas ao ócio vinculado aos jogos.

Abarca discussões acerca das modificações sociais e culturais causadas pelas mudanças tecnológicas, mais especificamente os jogos digitais. Podemos ressaltar, com as palavras do autor, a fluidez “tecnocultural”, que torna complexa a análise dos jogos digitais, o que o coloca em um campo teórico de fronteira, como já anunciado, dificultando a construção de interpretações mais sólidas.

Este capítulo está subdividido em onze tópicos, os quais abordam discussões detalhadas, que são bem retratadas através dos títulos: “Considerações iniciais sobre o jogo digital”; “Sobre o conceito de jogo”; “Jogo como atividade livre”; “O jogo está regulado por regras e normas”; “O jogo, as regras e as relações humanas”; “O Jogo não é realidade?”; “Jogos, tempo e Espaço”; “Jogos, competição, resultado e imprevisibilidade”; “Conceito de Jogo Digital e seus suportes”; “Tipos de jogos digitais: uma escolha de classificação”; e “Sobre as características dos jogos e dos jogadores em diferentes suportes”.

No capítulo II intitulado *Jogos Digitais e Aprendizagem*, o autor discute as relações estabelecidas entre os jogos digitais e suas potencialidades de aprendizagens de maneira geral e, também, em História. Para tanto, utilizou como referenciais teóricos Vygotsky (1998) no que se refere à aprendizagem, principalmente fora do contexto escolar, e, para complementar, Pekka e Himanen (2001) no que tange à aprendizagem aberta e a hacker, componente fundamental da formação dos jovens contemporâneos. Analisa suas relações com o jogo *Age of Empires III*, com os jogadores que interagem no espaço deste jogo, e o papel formativo das comunidades de jogadores denominadas “clã”.

Este capítulo está subdividido em cinco tópicos, os quais especificaremos a seguir. No primeiro tópico, “Aprendizagem – contribuições de Vygotsky”, o pesquisador se coloca em um espaço e em um processo de aprendizagem diário, a partir da incursão no ambiente do jogo. Ressalta a experiência com outra geração de jogadores e que para ser reconhecido teve que ser um membro da comunidade. Adverte que os jogos devem ser reconhecidos como trocas simbólicas entre os jogadores por meio de artefatos culturais. O autor conclui, observando a necessidade de a escola e os professores considerarem novas estratégias de aprendizagem e de comunicação, sob o risco de que seus processos educativos não sejam considerados pelos jovens, em virtude dessas novas estratégias utilizadas por eles.

No segundo tópico, “Os jogos digitais e o pensamento de Vygotsky”, o autor trabalha com a ideia de que o jogador ultrapassa as fronteiras, os limites impostos pelo programa do jogo.

No terceiro e quarto tópicos, “Perspectiva da mediação interativa na aprendizagem aberta” e “A ética hacker e a aprendizagem aberta”, o autor aborda a questão do trabalho, nesta perspectiva, estar vinculado à criatividade e a constante superação, ultrapassando, portanto, a dinâmica da organização escolar.

No último tópico deste capítulo, “Games e aprendizagem - os caminhos percorridos pelos jogadores”, o autor levanta discussões acerca da estimulação do caráter crítico, criativo e reflexivo nos jovens a partir dos games.

O capítulo III, intitulado *Age of Empires III: o jogo, suas características e aproximações com a história*, traz uma descrição e caracterização detalhada do jogo levando em consideração várias

perspectivas como sua dimensão historiográfica, de produção, de jogabilidade, de consumo e de técnicas. O foco deste capítulo é apresentar o jogo na perspectiva, já enunciada pelo capítulo II, que é de aprendizagem aberta e colaborativa. Também neste tópico, o autor trabalha com sua hipótese de pesquisa, ou seja, se o jogo em questão é agente ativo para aprendizagem de operações do pensamento histórico, não apenas na perspectiva técnica, mas também relacionados aos elementos históricos presentes no jogo, de forma direta e indireta.

Para abordar estas discussões, o capítulo está dividido em oito tópicos, os quais seus títulos retratam seu conteúdo: “Sobre o jogo *Age of Empires*”; “A terceira aventura do game: foco da pesquisa”; “Características de instalação e versões”; “O jogo, suas estruturas e seus personagens”; “O game e suas civilizações”; “O game e suas construções”; “Formas de jogar”, e “Possíveis historiografias do jogo”. No último tópico o autor observa que o jogo, apesar de não garantir fidelidade aos acontecimentos históricos da época, o que é uma preocupação para muitos historiadores, demonstra uma preocupação, por parte de seus produtores, em aproximar alguns elementos reconhecidos pelos jogadores como típicos de uma determinada época.

No quarto e último capítulo, intitulado *Operações da cognição histórica e a aprendizagem da história – sobre possibilidades no mundo dos jogos digitais*, o autor, de forma crítica, ressalta os elementos presentes que considera importante para aprofundar um pouco mais a discussão sobre a aprendizagem de raciocínios históricos e de ideias históricas, relacionando-os aos aspectos imagéticos e estratégicos dos jogos digitais de temáticas históricas, destacando as narrativas dos jovens. Neste capítulo o autor relaciona, ainda, um conjunto de raciocínios históricos presentes no jogo *Age of Empires* (imaginação, tempo, espaço, narrativa, conceitos, analogia) - importantes para o pensamento histórico e para a aprendizagem escolar - aos jogos digitais e aos resultados obtidos no tempo de imersão no campo da pesquisa. Outro objetivo do autor neste capítulo, é evidenciar as ações e estratégias, dentro e fora do jogo, as quais o permitem compreender melhor os raciocínios históricos empregados pelos jovens/sujeitos ao decorrer do jogo. Para a aproximação entre História e Jogo, o autor julgou relevante usar os seguintes referenciais: Albuquerque Júnior (2007), Ricoeur (2008) e Veyne (1982).

Para abordar tais temáticas, o autor dividiu o capítulo em cinco tópicos: “Tempo, espaço e jogos digitais”; “Sobre as narrativas nos jogos digitais”; “A imaginação e a construção da História nos jogos digitais”; “Sobre os conceitos e os jogos digitais” e “Analogias”. De maneira sintética, o autor ressalta nestes tópicos o componente nostálgico que se encontra o passado nas produções midiáticas. Nesta perspectiva, considera a analogia um ponto forte a ser observado e analisado nas apropriações do jogo, visto que “os jogos de computador compõem um interessante mecanismo de analogia, na medida em que tornam ‘concretamente virtuais’ as situações anteriormente mortas” (ARRUDA, 2011, p.175).

Além desse componente, o autor ressalta a valorização do espaço e do tempo linear e progressivo presentes nestes tipos de jogos, como o pesquisado. No entanto, afirma ainda que esta concepção seja limitada: o que importa para o jogador é o tempo que este leva para transformar e ocupar o espaço. Uma observação importante diz respeito à narrativa do jogo e à centralidade em que o jogador é colocado, na medida em que permite ao jogador continuar a jogar, a construir sua própria história, dentro dos limites da programação, sem nunca saber qual será o seu final.

Nas Considerações Finais, o autor retoma e analisa os resultados obtidos e discutidos ao longo do livro, e relaciona-os à aprendizagem de História. Pontua também o desafio proposto aos professores da disciplina de História frente à centralidade obtida pelos meios de comunicação e os impactos sociais e culturais decorrentes disso, que adentram os portões da escola. O autor deixa claro que o seu objetivo é propiciar uma discussão inicial sobre este fenômeno e fazer apontamentos para pesquisas futuras. O seu foco não é propor soluções ou analisar a História da sala de aula e a História exposta pelos jogos digitais. Dessa forma, o objetivo maior de seu trabalho é incitar professores de história a refletirem sobre as implicações dos jogos digitais na vida dos jovens.

Ainda em suas considerações, reserva um tópico intitulado “O jogo e a vida do jovem: algumas pistas para futuras intervenções dos professores”, no qual realiza uma discussão acerca das esferas da aprendizagem que não devem ser desconsideradas pela escola contemporânea, principalmente aquelas sobre o reconhecimento de linguagens midiáticas e a valorização do lúdico. Por fim, traz análises possíveis a respeito do jovem jogador de jogos digitais de história, concluindo que eles reconhecem o passado e direcionam suas escolhas pelos jogos que trazem essa dimensão; apreciam a interatividade e a formação de laços sociais dentro e fora dos jogos; descobrem e desenvolvem estratégias de aprendizagem geral e em história; não aprendem a história ensinada na escola por meio do jogo, mas mantém contato com aprendizagens de raciocínios e ideias históricas que são fundamentais para a sua posição crítica frente ao passado; materializam suas ações através da tela do jogo; contam histórias e compreendem a dimensão narrativa de sua ação no jogo; tem a imaginação como força valorativa do jogo digital; fazem uso da analogia.

Arruda faz uma leitura além do que é mostrado, tendo uma postura crítica e investigativa no que tange às narrativas dos jogadores, os quais afirmam que jogam para se divertirem e não com o intuito de aprenderem História. É claro que, ao longo do livro, o autor deixa claro, por meio das narrativas dos jogadores, que eles estudam História para compreenderem mais a respeito das civilizações passadas, para usarem isso como táticas e como trunfos no momento em que jogam.

O grande foco do livro foi o trabalho de campo que o autor desenvolveu no espaço virtual. O autor aponta que foram necessários mais de dois anos para que o percurso e os instrumentos da pesquisa fossem definidos. Já que os olhares foram direcionados para o que podemos dizer, de acordo com Ginzburg (1989), ao que é supostamente deixado à margem do cotidiano, o autor coloca como parte desse procedimento adotado a dificuldade de se assimilar situações aparentemente fora do contexto da pesquisa, mas que se mostraram relevantes para captar situações significativas.

Assim como no prefácio, intitulado *Conversas e Controvérsias entre Nativo e Migrante – um jogo de espelho sobre jogos digitais*, escrito por Lana Mara de Castro Siman, orientadora da tese de doutorado que originou este livro, redigido de maneira poética, com o olhar de uma pesquisadora que embarcou em “uma viagem para um mundo novo”, convidamos a todos que se proporem a ler este livro, sejam alunos de licenciatura, sejam professores ou pesquisadores interessados nesta temática, Jogos Digitais, Aprendizagem e Ensino de História, a o encararem como desafio, como “uma viagem a um mundo desconhecido por muitos”, mas que nos permite dar um novo passo para conhecer o “novo”, e, principalmente, nos inquietar a partir das conversas e controvérsias levantadas por esse autor.

Esta é uma obra diferente e desafiadora em que temos a certeza, assim como Siman ressaltou, de que quem embarcar nesta “viagem” não terá a mesma visão ao final dela. O autor apresenta de forma animadora e simples alguns conceitos fundamentais para compreender o seu trabalho, mas também consegue nos encantar com o seu percurso metodológico e sua identificação com o tema, na medida em que ele se fez conhecer como um nativo digital que contracenou como um migrante, sensível a inúmeras narrativas dos jovens.

Recebido em: 07 de novembro de 2011.

Aprovado em: 12 de dezembro de 2011.

JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R. *Currículo e competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 111p.

Marlucilena Pinheiro da Silva¹

A presente obra traz importantes contribuições para o entendimento dos processos de ensino. Ao longo de seus capítulos aborda dois aspectos de relevância para a educação contemporânea: currículo e competência. Os autores mostram grande propriedade acerca destes dois conceitos, ancorando suas reflexões em pesquisas realizadas no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990.

A opção dos autores justifica-se pelo fato de eles serem o ponto de partida de um grande número de investigações que deram origem às atuais reformulações dos processos educativos no mundo. Apresentam um registro histórico de fatos de importância para a educação, dando ao leitor elementos para compreender o perfil da educação escolar nos últimos 20 anos.

O livro é composto por duas partes independentes e complementares, sendo a primeira destinada ao desenvolvimento do conceito de currículo e a segunda à construção da noção de competência. Observou-se que os autores tiveram a preocupação de, em cada capítulo, oferecer ao leitor uma parte introdutória, preparando--o para os conteúdos explorados.

No primeiro capítulo, os autores tentam definir o conceito de currículo, diferenciando-o de programa de ensino, a partir de uma análise da literatura contemporânea. Neste primeiro momento, expõem a complexidade de se conceituar tal elemento, em virtude de as influências advindas de sua contextualização em realidades sociopolíticas, culturais e econômicas. A trama de informações oscila entre duas correntes com concepções diferentes, sendo uma anglo-saxã e a outra franco-europeia.

Segundo eles, na abordagem anglófona a visão de currículo ultrapassa aquela de programa de ensino, uma vez que é resultado da influência advinda da corrente da Escola Nova e do pragmatismo de John Dewey. Nesta perspectiva, o currículo oferece uma visão ampliada, superando a codificação de saberes, priorizando o desenvolvimento pessoal e social das pessoas.

A segunda corrente, chamada de francófona, concebe o currículo como um conjunto de programas de ensino construídos sobre bases disciplinares, que privilegiam a transmissão de conteúdos, sejam eles definidos em termos de saberes, de competências ou de objetivos nos programas de ensino.

Durante o desenvolvimento das ideias relativas à construção deste conceito, alguns elementos básicos e essenciais da estrutura curricular, a exemplo da flexibilidade e da adaptação, são apresentados. Os autores reforçam que uma das funções de um currículo é favorecer a adaptação de um sistema educativo às necessidades de uma determinada sociedade.

Pelo exposto, surge então a necessidade de reflexão acerca dos currículos fechados, uma vez que eles estão relacionados à inadequação das instituições de ensino frente às evoluções atuais da sociedade. Para atender a este objetivo é apresentada uma descrição acerca dos programas de ensino da escola primária há 40 anos, ilustrando as dificuldades que a mesma manifestou em projetar suas práticas, conteúdos e métodos voltados para a demanda futura.

Para fundamentar as análises, são apresentadas duas experiências de reestruturação curricular: sendo uma na Nigéria e a outro em Québec. A primeira foi baseada nos resultados de fóruns que identificaram as expectativas e as necessidades em matéria de educação da sociedade nigeriana. A

¹ Enfermeira. Mestre em Saúde Coletiva. Doutoranda em Educação Dinter UFU-Unifap. Professora da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. E-mail: marlucilena@hotmail.com.

segunda apresenta uma abordagem participativa, na qual a sociedade civil e funcionários de escola refletiram sobre a reforma curricular, e esta foi fundamentada dentro da lógica de competências.

Em ambos os exemplos observou-se a influência de valores, de crenças, bem como de concepções teóricas ou empíricas. Refletir sobre esses aspectos torna-se relevante, pois são esses aspectos que moldam um sistema educativo, sendo por esse motivo um fator importante a ser considerado nos processos de formulação curricular. Após uma série de análises, o conceito de currículo é formulado. Seus elementos constitutivos, suas cinco funções e suas características são esclarecidas.

O segundo capítulo oferece aos leitores um esclarecimento conceitual acerca da definição de currículo. Esse esclarecimento é fruto de uma análise de textos e de documentos relacionados à compreensão das situações particulares do país de um determinado sistema educativo. Fatores políticos, sociais e demográficos tornam o currículo de um determinado sistema educativo complexo e único, diferenciando-o de outras realidades. Ele varia de uma região para outra em função das necessidades de cada localidade, no que se refere à educação.

Essa compreensão é muito importante para gestores, professores, alunos de pós-graduação, bem como àqueles que utilizam o sistema educativo. Muitos problemas decorrentes da utilização de currículos inadequados em um determinado contexto poderiam ser evitados se a sua complexidade fosse considerada.

Avançando nas discussões, são apresentados os principais elementos constitutivos de um currículo, também denominados de elementos vitais, a saber: Tipo de conteúdo, Estruturação dos programas de ensino, Perfil de saída das formações, Papéis e estatutos dos funcionários escolares, Orientações a serem dadas ao conteúdo e às formas de conjuntos didáticos, Avaliação dos resultados de aprendizagem, Programa de ensino, Regime linguístico dos estudos, Percurso escolar, Duração do período de escolaridade obrigatória e o Mapa escolar.

Esta leitura é de grande contribuição para os iniciantes, pois traz de forma simples elementos necessários à construção do currículo. Ressalta-se, porém, que esta lista não é definitiva, podendo sofrer adaptações de acordo com as prioridades de um determinado país ou região, contribuindo para o progresso da sociedade. Além dos elementos, também são apresentadas as funções, características, formas e correntes do currículo.

Os autores afirmam que as funções do currículo contribuem para o desenvolvimento pessoal em relação a um projeto educativo em uma dada sociedade. São elas que conferem ao currículo a flexibilidade. Para satisfazer essas funções um currículo deve conter as seguintes características: ser único, consensual, unívoco, flexível e coerente. Cada um destes traços pode ser distribuído em uma escala, criando um perfil de currículo. A seguir, observa-se uma descrição detalhada do que é abordado dentro de cada critério.

Dentro da lógica adotada pelo sistema de ensino são apresentadas neste livro três interpretações diferentes de currículo: 1) Oficial, 2) Implantado e 3) Assimilado. Denominam currículo oficial aquele que se encontra definido nos documentos oficiais. O currículo implantado é aquele que deriva da interpretação dos professores em relação ao currículo oficial. No currículo assimilado, os alunos desenvolvem competências e constroem conhecimentos. O ideal é que haja correspondência entre os três tipos de currículo, além da adesão do corpo docente para o sucesso das reformas curriculares.

Durante todo o desenvolvimento do livro, os autores fazem uso de movimentos de aproximação com outras correntes, na tentativa de fornecer ao leitor os subsídios necessários para a construção do conceito de currículo. Neste momento, são apresentadas duas grandes abordagens: a tecnicista e a cultural. São essas correntes que vão dar origem à pedagogia por objetivo e por domínio, além da abordagem cultural do currículo.

A segunda parte do livro trata da noção de competência. Inicialmente, é apresentada uma retrospectiva de eventos de importância que contribuíram para a passagem da pedagogia por

objetivos à lógica de competências. Logo de início é apresentada aos leitores a relatividade do conceito de competência, em virtude de sua utilização em outras áreas do conhecimento.

Assim como no currículo, existem alguns elementos constitutivos da noção de competência que são detalhados, a exemplo da mobilização e da imprevisibilidade. Esta última parece ser bastante interessante, pois abre uma série de possibilidades para o desenvolvimento das competências em ambientes diversos, de forma natural e significativa para os alunos.

A literatura apresenta três lógicas que se articulam a respeito da noção de competência: uma lógica de ação em situação, uma lógica curricular e uma lógica de aprendizagem. Dentro da perspectiva da lógica de “ação em reação”, a competência se desenvolve por meio da ação vivida pelas pessoas, individualmente ou em grupo. Para a lógica curricular é, segundo eles, necessário indicar os elementos a serem prescritos nos programas de ensino para que os alunos realmente desenvolvam competências. Quanto à lógica da aprendizagem, faz-se referência às teorias da aprendizagem, buscando permitir o desenvolvimento de competências por parte do aluno. Ressalta-se que todos esses conceitos se complementam, não havendo, portanto, uma lógica mais adequada do que a outra.

Os autores descrevem também como a escola vive um momento de transformação em seus quadros de referência tradicionais e nos papéis desempenhados pelos atores escolares, bem como aqueles dos estudantes em geral. Dentro desse contexto, observa-se a necessidade de modificar a estrutura curricular a fim de fornecer ao aluno situações de ensino que contribuam para o desenvolvimento de suas competências, ultrapassando o enfoque dado pela pedagogia por objetivos.

Após tecer algumas considerações, os autores afirmam que o desenvolvimento de uma competência necessita mais do que um saber fragmentado e descontextualizado como único recurso. Deste modo, uma nova visão de saberes começa a se impor, valorizando as informações adquiridas fora do contexto escolar.

É apresentado reflexões sobre o desgaste da ideia de abordagem por competências e as polêmicas a ela associada. Algumas delas sugerem que se escrevam as competências nos programas de ensino, fazendo com que essas competências sejam só virtuais, ou seja, encontrem-se nomeadas apenas em listas, referenciais ou programas de formação.

O que se percebe, ao longo do texto, é uma preocupação acerca da forma adequada de proporcionar o desenvolvimento de competência por parte dos alunos. Anteriormente, o foco era dado a questões quantitativas, no qual o desempenho era o indicador mais utilizado pelos sistemas educativos.

Pelo exposto, fica clara a complexidade da dinâmica de competências, pois recebem influências de muitos fatores, ultrapassando os objetos curriculares firmados dentro das normas e prescrições. Diante dessas considerações, a leitura deste livro é importante para despertar reflexões sobre a forma como a educação está sendo realizada e de como o conhecimento teórico de currículo e das competências pode auxiliar na estruturação de sistemas de ensino mais eficazes. Trata-se de uma leitura esclarecedora que abre uma gama de novas indagações, e que não se esgota em uma única leitura. Pelo contrário, reforça a necessidade de acesso a outros estudos sobre essa temática, contribuindo assim para a formação de um raciocínio crítico reflexivo, desejável para um educador.

Recebido em: 20 de dezembro de 2011.

Aprovado em: 17 de janeiro de 2012.

Informações aos Colaboradores

1. Ensino em Re-vista é um Periódico científico dirigido a pesquisadores, professores e estudantes da área da Educação. Divulga artigos que versam sobre resultados de pesquisas e ensaios originais. Divulga resenhas de livros (últimos dois anos) e traduções. Anualmente, publica um dossiê temático, organizado por pesquisadores da área-tema, trazendo artigos de especialistas convidados – brasileiros e estrangeiros – e abarcando assuntos de interesse e discussão atuais de diversas áreas da Educação.
2. Os textos serão julgados pelos membros do Conselho Editorial que emitirão parecer quanto à publicação, autorizada com a simples remessa dos originais e sem direito a pagamento de direitos autorais.
3. Em textos de autoria coletiva, os autores devem figurar em ordem decrescente de titulação. A revista não se responsabiliza por conflitos de interesse entre autores, financiadores, patrocinadores e outros eventualmente envolvidos e/ou citados nos textos.
4. A revista informará ao(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos, sendo que os originais não serão devolvidos.
5. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos assinados são de inteira responsabilidade do autor.
6. A revista permite-se fazer alterações formais no texto visando à editoração final.
7. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
8. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
9. A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (apresentação de artigos em publicação periódica).
10. Os artigos devem ter entre 15 e 20 páginas e resenhas entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(s), vínculo acadêmico e profissional e endereços (físico e eletrônico) completos. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto onde se deseja que seja editado.
11. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (*Word for Windows*). A fonte usada para o texto deve ser *Time New Roman*, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para compreensão do texto.
12. A revista recebe textos em qualquer época do ano escritos em português, inglês, espanhol, italiano, alemão ou francês.
13. As citações bibliográficas deverão estar de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

EXEMPLOS

citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)

citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) considera...

citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et AL. 2002, p. 139) afirma...

havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (FREIRE, 1996b; 132)

- havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alii”

14. As referências deverão estar de acordo com a NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

EXEMPLOS:**LIVRO:**

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

ARTIGO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

TESE:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

15. O material para submissão deverá ser enviado para: <ensinoemrevista@gmail.com>

Para maiores informações acesse ao site: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>>



Diagramação - Impressão - Acabamento
Av. Segismundo Pereira, 145 • B. Santa Mônica
Uberlândia - MG • Fone: (34) 3236-8611
www.composer.com.br