

Mônica de Toledo e Silva Spegiorin

POR UMA OUTRA GEOGRAFIA
ESCOLAR

O Prescrito e o Realizado
na atividade de ensino–aprendizagem de
Geografia

**Mestrado em
Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

Mônica de Toledo e Silva Spegiorin

POR UMA OUTRA GEOGRAFIA

ESCOLAR

O Prescrito e o Realizado

na atividade de ensino–aprendizagem de

Geografia

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

Ficha Catalográfica

Spegiorin, Mônica de Toledo e Silva, Por Uma Outra Geografia Escolar: prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem da Geografia. São Paulo, pp.204

Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães

Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

BANCA EXAMINADORA

Dedicatória

Ao **Caio**, meu amor,
meu companheiro de sonhos e de tantas realizações,
sentido e significado da minha vida!!

Aos meus amados filhos **Diogo e Matheus**,
presentes que Deus me confiou,
motivos da minha existência,
razão maior para nunca desistir das utopias!!

Por vocês aceitarem minhas contradições,
Por compreenderem os momentos de impaciência e cansaço,
Por compartilharem esse projeto,
Por provocarem os melhores conflitos!
Esse trabalho é para vocês três.
Porque tudo só tem sentido com vocês!!

Agradecimentos Super Especiais

À Deus que, apesar de todos os meus erros, me deu mais
essa oportunidade de evolução
e permitiu que eu realizasse esse trabalho.

Aos meus pais Willes e Maria Alice,
pelo apoio incondicional durante toda a minha vida,
por terem sido exemplos de coragem, dignidade e trabalho.
Valores que me constituíram e que orientam as minhas ações.

Aos meus irmãos Ricardo e Willes,
por todo amor e confiança que sempre demonstraram por mim,
por permitirem que eu seja parte importante de suas vidas
e por estarem sempre presentes na minha.

À minha tia Maria Cristina Berlinck de Toledo, querida Dedé,
por ter sido tão presente e importante
em todos os momentos da minha vida!!

À família Spegiorin
por ter se tornado essencial em minha vida
nesses quase 25 anos de convivência.

Às minhas amigas de toda hora,
Val Fuga, pela carinhosa amizade colaborativa,
Margareth Macedo de Moraes, irmã pelo coração,
e Ana Maria Nogueira Heiderich, companheira de tantos ideais,
por estarem comigo em momentos sempre muito importantes.

Aos **professores participantes** da pesquisa pela maneira tão franca e
profissional que tornaram nossos poucos encontros tão significativos!!

A todos os meus **alunos** pelas inúmeras interações e pelas utopias
compartilhadas, responsáveis pelo meu permanente caminhar.

Aos Mestres, **Milton Santos e Paulo Freire**,
intelectuais e brasileiros admiráveis,
pelo encantamento, generosidade e genialidade de suas idéias e ideais,
por darem sentido e significado para minha opção de ser uma geodadora.

Agradecimentos aos companheiros da PUC

À Professora Doutora **Maria Cecília Camargo Magalhães, Ciça** querida, minha
gratidão por realimentar minha paixão pela educação, por me fazer acreditar ainda mais
na escola como espaço político de transformação de nossa realidade tão injusta, pelo
olhar exotópico que me fez ver a Geografia. Por todo o conhecimento que compartilhou
comigo em seus momentos geniais, por meu crescimento intelectual e profissional e,
principalmente, pela confiança e carinho que demonstrou por mim.

À **Valdite Fuga**, minha tutora, companheira, querida amiga **Val**, acima de tudo pela
amizade e por tudo que me ensinou, orientou, corrigiu e sugeriu nesse trabalho!! Pela
paciência e competência para me mostrar o que precisava ser feito na análise. Pelas
risadas e lágrimas que compartilhamos. Muito obrigada por estar comigo sempre!!
Obrigada por fazer parte da minha vida e permitir que eu participe da sua.

À Professora Doutora **Beth Brait**, por me encantar com seus textos e com suas
deliciosas aulas, pela competência, bom humor e pelo exemplo de dedicação profissional
que se tornou para mim. Por suas agudas e pertinentes observações na qualificação,
fundamentais para meu crescimento.

À Professora Doutora **Fernanda Liberali** por sua garra, por nos alimentar com grandes ideais e projetos, pelos diálogos criativos, por sua energia e alegria tão importantes para todo o grupo de pesquisa.

À **Sueli Fidalgo**, pelos especiais momentos que com carinho e generosidade me auxiliou e, especialmente, pelas orientações na qualificação, fundamentais para a conclusão do trabalho.

À **Alzira Shimoura**, preciosa amizade construída por conselhos, risadas, projetos compartilhados e reflexões essenciais nessa trajetória. Obrigada por me ajudar a ver e aceitar a vida como ela é, com menos idealizações. E pelo fundamental apoio na qualificação!!

Aos inesquecíveis companheiros do LAEL, **Eduardo de Andrade Gonçalves**, amigo leal e verdadeiro, presença constante, colaborativa e muito especial nos momentos finais do trabalho. Muito obrigada pela ajuda **Edu!**

Monica Lemos, Márcia De Paula, Monica Guerra, Regiane Iberní, Rosa Bronson e Ana Paula Cortez por tudo de bom que compartilhamos.

Às professoras da COGEAE, **Mona M. Hawi, Sueli Fidalgo e Tânia Romero** por terem me encaminhado para a Lingüística Aplicada e pelo fundamental apoio na elaboração do projeto inicial para o ingresso no LAEL.

Do grupo de pesquisa, **Elaine Mateus, Livia Motta, Otília Ninin** e, novamente, **Sueli Fidalgo e Val Fuga** pela valiosa e essencial colaboração que obtive através da leitura de seus textos, sempre tão esclarecedores.

Às minhas companheiras de viagem de São José dos Campos, **Alda Teles, Sonia Portela** e, especialmente, **Liliane Macau** pelo enorme apoio e amizade.

Outros importantes agradecimentos

Às professoras e funcionárias do LAEL por tudo que me auxiliaram na realização de todas as atividades.

À **CAPES** pelo financiamento da pesquisa.

À professora e amiga **Sandra Araújo** pela disponibilidade na leitura crítica desse trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral examinar a relação entre os pressupostos teóricos-metodológicos presentes nos documentos prescritos que orientam o trabalho do professor de Geografia – conceitos basilares da Geografia Crítica, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Projeto Pedagógico (PP) – e o real da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia no contexto da instituição escolar pesquisada. Inserida na Lingüística Aplicada (LA) Crítica (Pennycook, 2004), fundamentada na perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934/1993) e no quadro da pesquisa crítica de colaboração – PCCol (Magalhães, 2004), o trabalho objetiva analisar a relação entre teoria e prática na realização da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia. Trata-se, portanto, de uma investigação que discute o contexto institucional e a cultura escolar em que os participantes estão envolvidos, como fatores influenciadores para as escolhas teóricas, didáticas e pedagógicas dos professores, a partir do arcabouço teórico composto pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Leontiev, 1978), a Teoria Enunciativa da linguagem (Bakhtin, 1929/1988), a Reflexão Crítica (Freire, 1970; Smyth, 1992; Schön, 1992, 2000; Kemmis, 1987) e a Geografia Crítica (Milton Santos, 1980, 1997). De forma específica, a proposta deste trabalho é demonstrar, através da pesquisa efetuada, a relação entre os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao trabalho realizado que, muitas vezes, de maneira inconsciente ou alienada sobre os resultados de sua ação, mantém a Geografia no patamar da descrição e da memorização. Aspecto que

distancia a Geografia escolar da formação cidadã e da aprendizagem da leitura do espaço geográfico como forma de compreensão da realidade. Para a análise, os dados foram categorizados com base em Bronckart (1997) e as categorias de interpretação estabelecidas a partir da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Engeström, 1998) visando identificar as regras, a divisão de trabalho, os instrumentos, o papel da comunidade, os sujeitos e o objeto, como forma de compreender a organização da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia. Os resultados demonstram que o conhecimento do conteúdo dos materiais prescritos pelos professores, não garante a sua utilização no cotidiano da escola, devido às coerções impostas pelo sistema educacional e pela cultura escolar.

ABSTRACT

In broad terms, this research aims at examining the relationship between the theoretical–methodological assumptions found in prescribed documents that guide the work of Geography teachers – founding concepts of Critical Geography, the National Curricular Parameters (PCN) and the Pedagogic Project (PP) – and the actual teaching–learning activity that is fulfilled in the school where the research is conducted. Framed within the Critical Applied Linguistics area (Pennycook, 2004), following the socio–historical–cultural (Vygotsky, 1934/1993) theoretical perspective and the principles of critical research of collaboration – PCCol (Magalhães, 2004), this research aims at analysing the theoretical–practical relationship within the fulfillment of the Geography teaching–learning activity. It is, therefore, an investigation that discusses the institutional context – as well as the school culture – in which the participants are involved, as influential factors for the theoretical, didactic and pedagogical choices, from the point of view of the theoretical perspective propose by the Socio–Historical–Cultural Activity Theory (Leontiev, 1977), the Linguistic Theory of Enunciation (Bakhtin, 1929/1988), the idea of Critical Reflection (Freire, 1970; Smyth, 1992; Schön, 1992, 2000; Kemmis, 1987) and the concept of Critical Geography (Milton Santos, 1980, 1997). More specifically speaking, by means of the research that was carried out, this thesis aims at demonstrating the relationship between senses and meanings attributed by teachers to the work that they carry out, and which – often from an alienated or unconscious standpoint – maintains the school–taught

Geography on a position of being a descriptive and memorizing area of study. This inevitable maintains the school-taught Geography at a distance from a critical-citizenship education and from the learning of how to read the geographic space as a means to understanding reality. In terms of data analysis, the work is based on Bronckart (1997) and on the interpretation categories proposed by the Socio-Historical-Cultural Activity Theory (Engeström, 1998), with a view to identifying rules, labor division, instruments, the role that the community plays, the subject and the object that might allow us to understand the organization of the Geography teaching-learning activity. Results show that the knowledge of content found in prescribed materials does not guarantee use in the daily school life due to the impositions that the system and the school culture bring to the classroom

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo 1: Contexto e Trajetória das Escolhas.....	10
1.1. A Trajetória.....	11
1.2. A opção pela Pesquisa na Lingüística Aplicada (LA).....	13
Capítulo 2: Fundamentação Teórica.....	16
2.0. A Geografia como Ciência e o Currículo Escolar.....	19
2.1. A Visão Monista de Espinosa e a Geografia.....	19
2.2. Breve Histórico Constitutivo da Geografia.....	24
2.3. Transposição para o Contexto Escolar.....	23
2.3.1. O Prescrito na Atividade de Ensino–Aprendizagem de Geografia.....	37
2.4. A Especificidade da Atividade de Ensino–Aprendizagem do Professor de Geografia.....	40
2.5. O Gênero da Atividade do Professor de Geografia.....	43
2.6. Por Uma Outra Geografia Escolar.....	46
2.6.1. A Relação dos Conceitos Bakhtinianos com a Geografia Crítica.....	47
2.6.2. Geografia – Ciência da Natureza ou Ciência Humana?.....	48
2.6.3. Exotopia e a Geografia Crítica.....	50
2.6.3.1. Exotopia e a Geografia Escolar Transgressiva.....	52
2.6.4. A Escola e a Sala de Aula como Cronotopo.....	55
2.7. Os Conceitos Vygotskyanos e a Geografia Crítica.....	57

2.7.1. Alienação na Atividade de Ensino–Aprendizagem.....	57
2.7.2. A Teoria da Atividade Sócio–Histórico–Cultural (TASHC).....	62
2.7.2.1. A Atividade de Ensino–Aprendizagem da Geografia.....	68
2.7.2.2. Ensinar Geografia com base na TASHC.....	70
2.8. A Constituição da Consciência Crítica e da Subjetividade nas Aulas de Geografia.....	78
2.9. Os Conceitos Bakhtinianos e Vygotskyanos e a Construção de uma Prática Pedagógica Transgressiva na Geografia Escolar.....	80
2.10. A Reflexão Crítica.....	85
2.10.1. A Colaboração e a Reflexão Crítica no Ensino de Geografia.....	92
Capítulo 3.	
Metodologia.....	96
3.1. As escolhas teórico– metodológicas.....	97
3.2. A entrada no campo.....	101
3.2.1. A acolhida na escola.....	106
3.3. Descrição do contexto da pesquisa.....	107
3.4. Informações sobre os participantes.....	108

3.4.1. Perfil dos	
participantes.....	108
3.5.Características didático–pedagógicas da atividade de ensino–	
aprendizagem na escola	
pesquisada.....	110
3.5.1. Diretrizes pedagógicas, filosóficas e gerenciais da	
instituição.....	110
3.6. Práticas didático–pedagógicas e sua relação com os PCN.....	111
3.7. Coleta dos	
dados.....	116
3.7.1. Detalhamento dos instrumentos de	
coleta.....	118
3.8. Categorias de Análise dos	
Dados.....	122
3.9. Categorias de	
Interpretação.....	125
Capítulo 4. Descrição e Discussão dos	
Resultados.....	128
4.1. TEMA: Foco no conteúdo	
4.1.1. Somos obrigados a cumprir o conteúdo	
4.1.2. Entrar na universidade representa melhorar de vida.....	135
4.1.3. Saber Geografia é ter bons resultados no vestibular.....	138
4.2. TEMA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	140
4.2.1. Eu gostaria de fazer diferente, mas as condições reais não	
permitem.....	140

4.2.2. Eu conheço a teoria.....	144
4.2.3. Eu prefiro a Geografia Crítica, mas é difícil sair do tradicional.....	148
4.3. TEMA: Ensino Tradicional.....	150
4.3.1. É difícil sair da apostila.....	150
4.3.2. O material didático garante a qualidade do ensino não o professor.....	151
4.4. TEMA: Retomada da relação Teoria e Prática.....	155
4.4.1. As aulas servem para ensinar Geografia, os projetos para pensar sobre a vida.....	155
4.4.2. É difícil fugir do tradicional.....	158
4.5. TEMA: Ensino Tradicional: análise da divisão de trabalho.....	162
4.5.1. O professor é quem faz tudo.....	163
4.6. TEMA: Novamente o foco no conteúdo com o sentido de garantir o futuro dos alunos.....	166
4.7. TEMA: A força do Ensino Tradicional.....	170
4.8. Em busca do acabamento.....	179
Reflexões, considerações, (in)acabamentos.....	182
Referências Bibliográficas.....	192

Sumário de quadros

QUADRO 2.1. Competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio.....	32
QUADRO 2.2. Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia.....	35
QUADRO 3.4. Informações sobre os participantes.....	109
QUADRO 3.6.1. Competências e Habilidades.....	114
QUADRO 3.6.2. Orientações Metodológicas.....	115
QUADRO 3.7. Instrumentos de coleta de dados.....	118
QUADRO 3.7.1. Perguntas do questionário.....	120
QUADRO 3.8. Desenho da pesquisa.....	124
QUADRO 3.9. Categorias de Interpretação.....	126
QUADRO 4.1. Exemplo.....	130
QUADRO 4.2. Conclusão do conteúdo.....	131
QUADRO 4.3. Entrada na universidade.....	134
QUADRO 4.4. Obtenção de resultados no vestibular.....	138
QUADRO 4.5. Dificuldade em fazer algo diferente.....	141
QUADRO 4.6. Conhecimento da teoria.....	144
QUADRO 4.7. Dificuldade em sair do ensino tradicional.....	149
QUADRO 4.8. Dificuldade em fugir da apostila.....	151
QUADRO 4.9. A garantia do material didático.....	152
QUADRO 4.10. Dificuldade na mudança.....	156
QUADRO 4.11. A segurança do ensino tradicional.....	159
QUADRO 4.12. Protagonismo do professor.....	163
QUADRO 4.13. Divisão de trabalho.....	164
QUADRO 4.14. Predominância do trabalho do professor.....	165
QUADRO 4.15. Responsabilidade do professor.....	167

QUADRO 4.16. Dificuldade em fugir da pressão do sistema.....	171
QUADRO 4.17. Conflito pela mudança.....	172
QUADRO 4.18. Obtenção de resultados no vestibular.....	173
QUADRO 4.19. Desejo de mudança.....	175
QUADRO 4.20. Predominância do ensino do tradicional.....	176
QUADRO 4.21. Intencionalidade da ação.....	178
QUADRO 4.22. Resumo dos sentidos levantados.....	180
QUADRO 4.23. A organização da atividade	181
QUADRO 4.22. Prescrito e realizado.....	181

Introdução

Introdução

*“Educar não é formar um profissional qualificado,
é formar um ser humano qualificado. (...)”
Se a escola não for um laboratório de análise crítica da sociedade,
ela estará fadada a ser uma mera reprodutora do sistema.”*
Frei Betto

Esta pesquisa tem como objetivo geral examinar a relação entre os pressupostos teóricos-metodológicos presentes nos documentos prescritos que orientam o trabalho do professor de Geografia – os conceitos da Geografia Crítica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Projeto Pedagógico (PP) das escolas - e o real da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia no contexto da instituição escolar pesquisada.

Está inserida na Lingüística Aplicada Crítica(LA) como discutida por Pennycook (2004) e no quadro da pesquisa crítica de colaboração (PCCol) desenvolvida por Magalhães (2004). Este trabalho objetiva analisar a relação entre teoria e prática na realização da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, ouvindo as vozes dos participantes envolvidos na pesquisa para compreender os sentidos e significados que são atribuídos às prescrições na definição das ações pedagógicas realizadas pelos professores na sala de aula. Trata-se, portanto, de uma investigação que discute o contexto sócio-histórico-cultural em que os participantes estão imersos, como fator decisivo para as escolhas teóricas, didáticas e pedagógicas dos professores de Geografia em geral.

Essa é uma questão central uma vez que, desde o século XVIII até a última década do século XX, observa-se uma grande transformação na escola resultante do processo de industrialização e urbanização. O ensino deixou de ser um privilégio de poucos para ter como objetivo a adaptação à vida na cidade e a preparação para o trabalho. A escola passou a reproduzir o modelo fordista-taylorista, próprio do quadro teórico-metodológico positivista, valorizando, o saber tecnicista e, assim, contribuindo para o favorecimento de um processo de alienação e exclusão que atinge grandes contingentes populacionais, no Brasil e no mundo.

Com o final do século XX e a chegada do século XXI, a escola, em geral, e a Geografia, minha área de formação e interesse nesta pesquisa, se depararam com novas transformações motivadas pela revolução técnico-científica-informacional, caracterizada pelas mudanças na organização do espaço e das relações de trabalho na sociedade, o que exige de cientistas, pesquisadores e educadores, uma revisão dos conceitos que embasavam suas práticas.

O descompasso entre as mudanças sócio-históricas e a cultura das instituições, empresas, escolas pode ser visto no sistema educacional. Historicamente atrasado em relação às demandas sociais e econômicas, demora, como sempre se verificou na maioria das escolas, para responder e se reorganizar no sentido de superar as novas regras impostas pela retração do mercado de trabalho assalariado. Com isso, intensifica-se o distanciamento entre o ensino oferecido às classes menos favorecidas economicamente e a classe dominante, o que faz crescer o número de trabalhadores desempregados, incapazes de criar e conceber novas formas de ocupação (Brom, 2006: 2). Ao mesmo tempo, as mudanças sócio-econômicas acontecem em ritmo acelerado, criando novas realidades tanto na escala local como global.

Observa-se, portanto, que a realidade mudou, mas, mesmo com toda a reflexão sobre a educação e sobre a Geografia como ciência e como saber escolar, amplamente enfocada por Vesentini (2004), Kaercher (2006), Castellar (2003; 2005), Oliveira (1998), Moraes (1998), Cavalcanti (1998), Silva (2004), Silva (2006), Guerrero (2005) dentre outros, a escola continua com uma prática quase imutável. Observa-se, ainda, segundo esses autores, e reforçada pela minha experiência de mais de 20 anos como professora de Geografia, um ensino apoiado na combinação entre o comportamentalismo e a Geografia Tradicional, empirista, positivista e determinista.

Esta visão entra em conflito com as tentativas de repensar o papel dessa disciplina no currículo tendo como base a Geografia Crítica que

analisa a produção do espaço geográfico dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Esse foco tradicional no ensino da Geografia enfatiza, em geral, a transmissão do conhecimento que utiliza a memorização, a reprodução e a repetição como estratégia principal de ensino-aprendizagem, valorizando o saber prescrito presente nos livros didáticos, limitando-se à descrição de lugares e à narração de fatos. Isso faz com que o discurso mnemônico e informativo da Geografia Tradicional continue sendo reproduzido nos dias de hoje (Castellar, 2005 b).

A atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, assim organizada, colabora muito pouco para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação de um cidadão crítico como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Apoiada na concepção de ferramenta-para-resultado (Newman,& Holzman, 2002), seu objetivo está na relação meio-fim ou, em outras palavras, na devolução do conhecimento prescrito, suas estratégias pedagógicas não conduzem à autonomia, à criticidade e à conscientização do aluno. Ao contrário, fortalecem a adaptação e o ajustamento (Machado, 2000) a um modelo excludente de sociedade.

Contribui para esse quadro, a formação de grande parte dos professores de Geografia e suas difíceis condições de trabalho, que, muitas vezes, impedem que esses profissionais acompanhem as discussões acadêmicas da ciência, discutam e adotem as propostas prescritas nos PCN para sua sala de aula. Desse modo, há grande dificuldade em realizar a mediação entre esse saber novo e o aluno. Reforçam, assim, aulas que enfatizam a transmissão do conhecimento e a Geografia descritiva e mnemônica, o que se distancia na maioria das vezes dos objetivos pedagógicos dos professores.

De fato, a Geografia Crítica, ao contrário da memorização excessiva de dados, de nomenclaturas, descrições e definições, busca, através da observação e da análise do espaço geográfico e da sociedade, compreender os conflitos sociais, étnicos, culturais, as lutas pelo poder, os

problemas econômicos, o caos ecológico do planeta. Enfim, como, historicamente, ocorre a apropriação do espaço e o que isso representa para a sociedade.

Configura-se, portanto, como um saber essencial para a compreensão do mundo contemporâneo, por estabelecer ampla ligação com outros campos do conhecimento e por ser capaz de desenvolver, no âmbito da escola, uma perspectiva transdisciplinar, como defendida pelos PCN. Essa concepção conduz a uma visão do espaço geográfico como concretização das múltiplas relações sociais estabelecidas ao longo da História, na compreensão dessa realidade, seja no plano local ou mundial, na análise das inter-relações entre os vários lugares e seus diferentes processos e contextos naturais, econômicos, políticos e culturais. Cabe, assim, ao professor de Geografia estabelecer a mediação entre esse conhecimento historicamente produzido e o aluno, que vive imerso nessa complexidade.

O professor, nesse contexto, cria espaços para que os alunos compreendam e interpretem a realidade, através da leitura crítica do espaço. Sua função é a de mediador, na produção do conhecimento novo, como aponta a teoria sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1930-34/1991), e não a de mero transmissor de conhecimento. Na visão tradicional de ensino de Geografia o professor exige do aluno apenas a reprodução do conteúdo prescrito. Por esse motivo, se caracteriza como um profissional “*desempoderado*”¹ no que diz respeito às suas atribuições, pois não contribui efetivamente para que o conhecimento seja utilizado como instrumento de desenvolvimento e de exercício da cidadania para os alunos. De fato, apesar da crescente semelhança dos lugares, produzida pela lógica hegemônica do capital, há em cada lugar uma especificidade, uma peculiaridade, uma identidade, que só pode ser compreendida através de uma visão dialética do espaço geográfico a ser conhecida pelos alunos, através de uma ação pedagógica capaz de desvendar as

¹ Termo em oposição a empoderar que caracteriza “profissionais que se vejam como agentes políticos, conscientes de seus discursos em sala de aula...se trabalham para a manutenção ou transformação de preconceitos, desigualdades e injustiças”. Magalhães, M.C.C.(no prelo)

contradições da atualidade, possibilitando sua emancipação e o real exercício da cidadania.

O ensino da Geografia precisa dar conta da realidade no contexto da era da globalização, considerando que *“não são apenas relações econômicas que devem ser apreendidas...mas a totalidade das relações. É assim que a proximidade pode criar a solidariedade, laços culturais e desse modo a identidade”* (Santos, 1997:170), o que indica uma complexidade típica da pós-modernidade que se caracteriza por relações de horizontalidades e verticalidades², cada vez mais importantes de serem compreendidas pelo cidadão comum, de modo a permitir sua inserção na sociedade.

Considerando então, que o lugar é uma construção histórica resultante da evolução da técnica e da política, como pode a escola oferecer aos alunos um conhecimento geográfico que se mostra estático e acabado? Como pode cobrar um saber prescrito e aparentemente dado como imutável, tendo em vista que o espaço geográfico está em constante processo de transformação?

Assim, como já apontei, ao contrário do que deveria ser o papel emancipador da escola, o que vemos são professores desvinculando o currículo, a metodologia e a didática de seu caráter político e ético. Profissionais que, em grande parte, não identificam em sua prática, uma possibilidade de transformação social ou de relacionamento diferenciado com os alunos. Nesse caso, a escola, como prolongamento da própria sociedade, cria mecanismos de caráter pedagógico, comportamental ou burocrático, que pouco favorece o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Sua organização baseada em ordens, regras, leis, categorias, horários, notas e saberes prescritos - que caracterizam uma educação opressora (Freire, 1970). Voltada para o controle do indivíduo, sejam eles

alunos, professores ou gestores, essa organização reforça paradigmas como os de vencedores e vencidos, vitoriosos e perdedores, bem-sucedidos e excluídos, dentro do que se poderia considerar um primitivo processo de “seleção natural”, hoje incompatível com uma sociedade humana global, tecnologicamente tão desenvolvida, mas que é alvo das mais diversas formas de violência e que apresenta grandes indicadores de desequilíbrio e exclusão.

De forma específica, a proposta deste trabalho é demonstrar, através da pesquisa realizada, a relação entre os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao trabalho realizado, aos documentos prescritos e à prática pedagógica. Esta que, muitas vezes de maneira inconsciente ou alienada sobre os resultados de sua ação, mantém a Geografia no patamar da descrição e da memorização, contribuindo, muito pouco para a formação cidadã e para a aprendizagem da leitura do espaço geográfico como instrumento de compreensão da realidade. Com base nesse contexto, as perguntas desta pesquisa são:

1. Quais os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa à atividade de ensino-aprendizagem da Geografia na formação dos alunos?
2. Qual a relação entre os materiais prescritos e a prática pedagógica no ensino da Geografia?

Como já mencionei, muitas pesquisas foram realizadas com foco específico no ensino-aprendizagem da Geografia. Todavia, esta pesquisa tem um caráter diferenciado ao desenvolver uma ênfase sobre a relação existente entre as bases teórico-metodológicas da construção do discurso geográfico na sala de aula, as escolhas didáticas e o contexto escolar mais amplo no qual está inserido o ensino da Geografia. Isso possibilita uma análise que transcende as questões pedagógicas relacionadas à

² Relações de horizontalidade são estabelecidas em escala local, enquanto as relações de verticalidade caracterizam-se pela escala global.

transposição didática dos conceitos acadêmicos, para entender como o ensino da Geografia está inserido no sistema educacional. Que, por sua vez, precisa ser visto como um sistema complexo, trazendo uma historicidade particular e fazendo parte de uma cultura escolar cristalizada e enraizada. Sendo assim, este trabalho se organiza em capítulos apresentados da seguinte forma:

Capítulo 1: Contexto e Trajetória das Escolhas

Apresento o contexto profissional por mim vivenciado e que me conduziu para o mestrado na Linguística Aplicada.

Capítulo 2: Fundamentação Teórica

Discurso sobre a Geografia como saber acadêmico (Santos, 1980, 1997; Santos, 2002; Moreira, 2006) e a Geografia escolar (Vesentini, 2004; Kaercher, 2006; Castellar, 2006; Oliveira, 1998; Moraes, 1998; Cavalcanti, 1998). Sua relação com os conceitos de Bakhtin (1992/2003) e Vygotsky (1991, 2000) nas questões da linguagem e de ensino-aprendizagem.

Apresento, também, o arcabouço teórico-metodológico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Leontiev, 1978; Engeström, 1999) e os conceitos de reflexão crítica (Freire, 1970; Smyth, 1992; Kemmis, 1987; Magalhães, 2004; Liberali, 2004) para a formação de educadores.

Capítulo 3. Metodologia

Justifico a escolha metodológica, com base na pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 2004; Liberali, 2004) e relato o histórico da entrada no campo. Em seguida, apresento o contexto de pesquisa, os participantes, os procedimentos para a geração de registros e seleção de dados, as categorias de análise (Bronckart, 1997) e as categorias de interpretação estabelecidas a partir da TASHC (Engeström, 1998).

Capítulo 4. Descrição e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, retomo as perguntas de pesquisa e, a partir da análise de diferentes excertos, procuro respondê-las com base no aporte teórico adotado na Fundamentação Teórica.

Reflexões, considerações, (in)acabamentos...

Por fim, concluo a pesquisa apresentando minhas reflexões finais, tendo em vista os resultados obtidos, destaco as limitações e contribuições deste trabalho para a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia no contexto escolar, o papel do professor e explico algumas idéias e ideais na área da educação.

Contexto e Trajetória das Escolhas

Capítulo1: Contexto e Trajetória das Escolhas

*“O saber se faz através de
uma superação constante”.*
Paulo Freire

Este capítulo apresenta minha trajetória na relação com a Geografia no contexto escolar e minha opção pela LA como uma nova perspectiva de análise do trabalho realizado na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia.

1.1. A Trajetória

Imersa no contexto sócio-histórico-cultural descrito, ingressei em 1981 na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em um período de redemocratização do país e de grande debate na Geografia. Participei ativamente da reforma curricular como monitória da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo, momento em que havia grande preocupação em aproximar o debate acadêmico da escola.

Desde os primeiros anos de magistério, sempre me interessei por compreender a escola em uma perspectiva mais global, envolvendo as ações administrativas, a coordenação pedagógica, a participação da comunidade, o desenvolvimento das atividades extra-classe, o contexto cultural, procurando estabelecer relações entre o processo de ensino-aprendizagem, a sustentabilidade planetária e a constituição da cidadania, a partir do objeto da Geografia – o espaço geográfico. Essa preocupação foi se desenvolvendo juntamente com uma opção pedagógica pautada no sócio-interacionismo e na Geografia Crítica, que contribuíram para um posicionamento político face aos problemas educacionais que se apresentaram ao longo desse percurso de 20 anos de ação educativa.

Foi possível, através dessas duas correntes teóricas, marcadamente influenciadas no Brasil pelos professores Paulo Freire e Milton Santos, dentre outros, compreender a constituição sócio-histórico-

cultural de nossa sociedade, ainda muito autoritária, elitista e conservadora, e que repercute fortemente nas instituições de ensino. Orientada por essas visões, passei a me posicionar nas escolas onde atuei, de forma a provocar um debate sobre a necessidade de uma revisão da prática pedagógica, ainda muito apoiada nos modelos comportamentalistas.

Direcionei, assim, minhas atividades didáticas buscando contribuir para a formação de cidadãos autônomos, solidários e competentes. Em outras palavras, minha ação educativa buscou o desenvolvimento de indivíduos capazes de fazer escolhas, de preocuparem-se com o outro e com competência para desempenhar tarefas relevantes que agregassem valor ao contexto que participam. Desse modo, conteúdos relacionados com economia, meio ambiente, geopolítica, demografia, dentre outros propostos pela Geografia, estavam voltados para a reflexão sobre a realidade local e mundial. Buscava promover uma mudança de consciência sobre essa realidade, que refletisse em qualquer campo de atuação profissional futura dos alunos: da medicina à diplomacia, da química ao direito, da engenharia às artes.

Desenvolvi toda uma proposta de trabalho pedagógico, acreditando que a Geografia, assim como as demais disciplinas em uma escola, devem se propor a levar o jovem a um encontro consigo mesmo. O objetivo era para estabelecer um projeto de vida, um encontro com o outro para promover o bem comum, um encontro com a natureza para promover o desenvolvimento sustentável e porque não dizer, um encontro com o transcendente para dar sentido à sua existência, formando indivíduos voltados para a transformação da sociedade.

Notei, entretanto, que essa opção político-pedagógica, provocava grande resistência entre educadores e entre o corpo administrativo das escolas, de forma inversamente proporcional ao entusiasmo e envolvimento dos alunos, que passavam a ter vez e voz, dentro de uma relação dialógica de aprendizagem. As atividades didáticas

e propostas de avaliação foram sempre questionados e até desqualificados, segundo os parâmetros excludentes da educação, sempre apoiados em paradigmas ligados ao individualismo e à competitividade.

Em 2001, concluí uma especialização em Currículo e Prática Educativa realizada pela PUC-RJ que me propiciou aprofundar a reflexão sobre os antagonismos entre a teoria dos projetos escolares e a prática didática. a organização das atividades didáticas. O foco estava na organização das atividades didáticas, no cotidiano da sala de aula e o discurso muitas vezes de caráter humanista e construtivista, presentes no projeto político pedagógico de muitas escolas, mas pouco realizado na prática.

Em 2004, insatisfeita e angustiada com a realidade escolar, busquei os cursos da COGEAE (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão), na tentativa de uma formação para atuar na formação de professores. No curso sobre *O Papel do Coordenador Pedagógico*, realizado no 1º semestre de 2004, com as professoras Mona M. Hawi e Tânia R. Romero, fortaleci muitas convicções pedagógicas. No curso de *Sócio-Construtivismo: análise e planejamento de atividades didáticas*, reafirmei minhas estratégias de ensino-aprendizagem. No curso de *Avaliação na Visão Sócio-cultural*, com as professoras Sueli S. Fidalgo e Tânia R. Romero, encontrei mais um caminho de análise para os problemas relacionados com a Geografia escolar. Todo esse processo de formação contribuiu para minha escolha pelo mestrado na Lingüística Aplicada, como relatarei na próxima subseção.

1.2. A opção pela Pesquisa na Lingüística Aplicada (LA)

Conhecendo o processo da reflexão crítica (Smyth, 1992, citado por Liberali, 2004; e por Magalhães, 2004) percebi a possibilidade de analisar mais minuciosamente o contexto escolar, que caracteriza-se por favorecer o processo administrativo, em detrimento pedagógico. Foi uma

tentativa de contribuir para a mudança dos atuais paradigmas presentes na cultura das instituições educacionais em geral e no ensino da Geografia em especial. Como essas idéias necessitavam de amadurecimento, investigação, debate e confirmação, optei pelo ingresso no Programa de Pós-Graduação de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica – SP (LAEL), para fundamentar meus questionamentos e propor alternativas para a Geografia escolar, utilizando, para tanto, os estudos da linguagem.

A Linha de Pesquisa *Linguagem e Educação*, no programa do LAEL, traz como temática a formação docente. Sendo esse, um dos focos principais de estudo do grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), do qual passei a participar e que compõe o Núcleo Ação Cidadã (NAC). O NAC tem como objetivo desenvolver pesquisas focadas na valorização da argumentação na formação crítica e colaborativa, salientando a importância da negociação de significados para a atuação cidadã. Congrega ações de três grupos de pesquisa distintos — LACE, ILCAE (Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais), EB (Educação Bilíngüe) — com bases filosófico-teórico-metodológicas afins, baseadas na centralidade na linguagem, na crença no poder transformador que a análise da linguagem possibilita aos profissionais da educação, no arcabouço metodológico da colaboração crítica e na concepção sócio-histórico-cultural de desenvolvimento (Fidalgo e Liberali, 2006).

Os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores, acadêmicos de Iniciação Científica, Mestrandos e Doutorandos com pesquisas individuais, projetos de extensão conduzidos na COGEAE e o Programa Ação Cidadã têm a centralidade na linguagem.. A produção acadêmica resultante dessas pesquisas é divulgada através de publicações, participações em congressos e eventos científicos internacionais e nacionais.

Retomando os estudos da Geografia para realizar esse trabalho, percebo o quanto o cotidiano escolar nos afasta da academia, o quanto busquei respostas pedagógicas e didáticas, avançando muito,, mas a mesma dedicação não foi dada à produção geográfica. Nesse sentido, coloco-me lado a lado com meus colegas, pois mesmo com todo meu esforço de atualização, não foi possível trazer aos meus alunos, a grandeza das reflexões que o pensamento geográfico produziu durante os últimos ano. A rotina empobrece nossas iniciativas, as restrições burocráticas e as cobranças por resultados inibem nossa criatividade e as condições materiais são muitas vezes determinantes em nossas escolhas.

Sendo assim, estou inserida nesta investigação não apenas como pesquisadora, mas como participante de um contexto de ensino-aprendizagem que não favorece o desenvolvimento e a valorização de profissionais. Mesmo aqueles com condições melhores de trabalho e remuneração, não conseguem escapar da burocracia, da mesmice do cotidiano, da pressão dos sistemas apostilados de ensino e acabam por reproduzir o conhecimento prescrito de maneira cada vez mais empobrecida. A proposta neste trabalho é exatamente revelar como o discurso do professor, dentro e fora da sala de aula, em conjunto com as práticas pedagógicas, mesmo de maneira inconsciente e alienada de seus resultados, mantém a Geografia no patamar da descrição e da memorização, contribuindo muito pouco para a formação cidadã. A seguir, apresento as bases teóricas que fundamentam esse trabalho.

Fundamentação Teórica

Capítulo 2: Fundamentação Teórica

“Entre duas pessoas existe a possibilidade de diálogo somente se suas idéias em parte coincidem e em parte não coincidem.

Se discordamos sobre tudo, não se pode discutir

porque não há uma base de partida e não há uma linguagem comum”.

Domenico De Masi

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos destacados para explicar a importância da Geografia no currículo escolar, ressaltando o seu papel enquanto ciência basilar e estratégica para a constituição da subjetividade, da compreensão do mundo e do exercício da cidadania, o que exige dos professores uma postura reflexiva crítica em relação às suas práticas pedagógicas e escolhas conceituais.

A discussão utiliza como base o conceito de totalidade, presente na concepção de Espinosa (1632-1677), detalhada por Scruton (2000) e Mariotti (2004), em que o mundo e a sociedade podem ser melhor compreendidos sob uma perspectiva dialética monista. Tal visão orienta a obra de Karl Marx (1818-1883) e fundamenta a Geografia Crítica, concebida no Brasil primordialmente por Milton Santos (1926-2001), como necessidade urgente de transformação dessa ciência, tanto no universo acadêmico como no contexto escolar como tem sido debatido por Moreira (2006), Oliva (2006), Kaercher (2006), Vesentini (2004), Santos (2002), Castellar (2003), Silva (2004), Silva (2006), Guerrero (2005), Oliveira (1998), Moraes (1998), Cavalcanti (1998), Pereira (1998) entre outros.

Analise o conceito de transgressão apresentado por Pennycook (2004) e Hernández (1998), como proposta para o ensino da Geografia, vista como instrumento de oposição e resistência aos limites opressores de dominação impostos pelo sistema escolar derivado do modelo capitalista hegemônico, orientado por interesses de mercado. Para tanto, analisa como a eleição de determinados métodos, teorias, conteúdos e visões político-ideológicas contribuem para o processo de alienação e exclusão dos processos decisórios locais e globais, por grande parte da sociedade, a partir das idéias apresentadas por Mészáros (2006) e David Harvey (2004), entre outros.

Examina o gênero da atividade (Souza-e-Silva, 2004; Faïta, 2004; Tardif, Lessard, e Lahaye1991) de ensino-aprendizagem da Geografia, tendo em vista suas especificidades, seu contexto sócio-histórico-cultural e a contradição entre o discurso dos professores, as prescrições e a prática pedagógica nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, para demonstrar que o domínio da teoria e o uso do léxico da Geografia Crítica não são suficientes para transformar o ensino da Geografia.

Quanto às teorias de ensino-aprendizagem e o papel da linguagem, apresenta os conceitos fundantes de Lev Vygotsky (1896-1934) e Mikhail M. Bakhtin(1895-1975) como alicerce de uma prática pedagógica transformadora, por estabelecer que a aprendizagem significativa ocorre pelo contato e pela alteridade na interação com o outro. Defende que tal aprendizagem mediada por múltiplos sujeitos e discursos presentes no cotidiano escolar e pelos conceitos espontâneos constituídos ao longo da vida dos alunos, é o alicerce da relação dialética e dialógica com os conceitos científicos. Baseia-se na análise e reflexão constantes sobre os conflitos presentes na realidade na qual vivemos, como forma de compreendê-la e transformá-la.

Como parte do arcabouço teórico vygotskyano apresenta a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) como elemento

fundamental de análise da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, por trazer à tona a historicidade dessa ciência tanto no contexto acadêmico, quanto em seu processo de transposição como saber escolar. A ênfase está na compreensão da complexidade de fatores que interferem nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores.

Por fim, apresenta a importância da colaboração amplamente discutida por Magalhães (2004) e Liberali (2004) e da reflexão crítica (Freire, 1970; Smyth, 1992; Mc Laren & Giroux, 2000; Alarcão, 2001; Pontecorvo, 2005) como instrumento essencial para a tomada de consciência do professor em relação às suas escolhas, bem como a repercussão da ação pedagógica na construção da cidadania.

2.0. A Geografia como Ciência e o Currículo Escolar

*"A primeira condição para que um ser
possa assumir um ato comprometido
está em ser capaz de agir e refletir"*
Paulo Freire

O objetivo desta seção é trazer, em linhas gerais, a visão monista proposta por Espinosa (1632-1677) como pressuposto teórico-filosófico para a opção pela Geografia Crítica como base metodológica para o ensino da Geografia no contexto escolar, considerando o papel dessa ciência na construção da cidadania. Também será apresentada uma breve reflexão epistemológica sobre a Geografia, tendo em vista a compreensão de seu histórico constitutivo, a formação acadêmica da maioria dos professores e seu percurso metodológico na transposição para o contexto escolar. Não se trata, portanto, de um debate sobre seu objeto de estudo e sobre as várias correntes teóricas que se ocupam desse tema, mas, sim, uma preocupação de oferecer ao leitor, uma possibilidade de analisar o papel dessa ciência na formação dos sujeitos na sociedade atual. Por fim, analiso a especificidade da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia como elemento de constituição da subjetividade e da cidadania em sua relação com o discurso realizado pelos professores no contexto escolar.

2.1. A Visão Monista de Espinosa e a Geografia

A Geografia, como campo do saber científico, apresenta uma histórica particular na qual essa ciência se constituiu, primeiramente, como saber escolar voltada para organizar múltiplas informações sobre o mundo, para depois se tornar alvo de uma investigação científica (Oliveira, 2003). Devido a esse fato, é possível identificar que houve um distanciamento entre a filosofia e a Geografia, debate que só emergiu com mais vitalidade nos últimos 50 anos.

Buscando romper com os paradigmas positivistas que dominavam o pensamento geográfico surge uma nova proposta, fundamentada na perspectiva dialética e na concepção de espaço produzido, em que o lugar passa a ser visto como resultante da inter-relação entre o todo e as partes. Ou seja, por meio de uma visão de totalidade dinâmica, constituída por múltiplas estruturas e relações (Santos, 2002) que se apresentam em constante estado de tensão, conflito e contradição.

O objeto da Geografia – o espaço geográfico – caracteriza-se como um sistema complexo que, para ser compreendido em sua totalidade, precisa ser sempre analisado decorrente da interação sociedade-natureza. Essa percepção do lugar como construção sócio-histórico-cultural, em sua relação com os elementos naturais presentes em cada território, relaciona-se com a perspectiva monista de Espinosa (1632-1677), expressos por três de seus axiomas, apresentados por Scruton (2000: 14). São eles:

- I. Tudo o que é, ou é em si, ou é em outro;
- II. O que não é concebido por outra coisa tem de ser concebido por si mesmo;
- III. De uma dada causa determinada segue-se necessariamente o efeito; e, inversamente, se não houver uma causa determinada, é impossível seguir-se um efeito.

Essas afirmações, analisadas em conjunto, evidenciam uma realidade atualmente apresentada como visão holística ou ecológica. Trata-se de uma preocupação, relativamente recente, de olhar para o mundo não mais de maneira compartimentada e dualista, mas de compreendê-lo e de elaborar propostas de solução para a totalidade das relações sociedade-natureza que estão concretizadas no espaço geográfico (Santos, 1980: 201).

Inserida em um contexto mais amplo do pensamento reflexivo da sociedade contemporânea, é possível afirmar que a Geografia, assim como outras ciências, caminham para o avanço do conhecimento que *“consiste na constante substituição de nossas percepções confusas e inadequadas por idéias adequadas”* (Scruton, 2000: 26).

No campo de estudo da Geografia, a procura pelas idéias adequadas corresponde à busca da percepção do todo, da totalidade das coisas, da essência humana transcendente. Capaz, assim, de produzir a tolerância e a solidariedade na diversidade, tão urgentes no mundo contemporâneo, por serem elementos centrais para o pleno exercício da cidadania e da democracia, visando a superação da globalização excludente.

O convívio democrático e cidadão, temática fundamental para a Geografia, também encontram respaldo nas idéias espinosanas, quando considera-se a sua visão de liberdade e responsabilidade. Para esse filósofo, que viveu à frente de seu tempo, a vida em sociedade impõe restrições aos seus membros. Entretanto, a aceitação da existência de regras de convívio, resulta na gratidão em relação ao outro, pois, apóia-se na consciência do bem comum, elemento fundamental de análise da Geografia Crítica.

A perspectiva monista propicia a aceitação da vida como uma complexidade imbricada de causas e efeitos, sob os quais somos co-responsáveis, co-participantes e colaboradores. A convivência social,

quando pautada na razão e na visão de totalidade do ecossistema planetário, interpreta as regras sociais não como uma coerção, mas como uma expressão de liberdade. Considera a visão e a presença do outro como um ato de generosidade, como uma possibilidade de revisão de conceitos, de tolerância na diversidade, de uma nova compreensão da realidade.

A partir dessa visão, a cidadania entendida como pertencimento a um corpo sócio-político, representa muito mais que um contrato social, estabelecido por leis e regras. Expressa uma tomada de consciência em relação à vida, ao meio ambiente e a papel do outro na constituição da subjetividade. Os valores e princípios defendidos pela democracia transcendem os direitos e deveres civis, para instaurar a liberdade construída pela razão, através da superação da visão de senso comum pelo domínio do conhecimento científico, a ser desenvolvido no contexto escolar através do saber sistematizado.

Sendo assim, a Geografia Crítica inserida no currículo escolar, concebe o espaço geográfico como elemento particular de análise do convívio social. Isso porque, proporciona o diálogo com o outro e com o ambiente; incentiva a pesquisa e a utilização do raciocínio lógico em tarefas de solução de problemas; gera situações de aprendizagem que promovem um exercício intelectual em relação aos desafios da atualidade; analisa os valores culturais como fatores centrais ordenadores da ação no meio natural e social, desenvolvendo no cidadão, a capacidade de atuar em diferentes contextos sociais. Tal fato ocorre, pois, a análise do espaço geográfico revela a complexidade da vida através de sua materialidade, favorecendo uma reflexão crítica sobre a realidade, possibilitando o desenvolvimento de indivíduos empreendedores, colaborativos e criativos, com melhores condições de atuação na vida social e profissional, tão urgentes na atualidade.

Trata-se de uma inserção na vida social baseada na diferença entre fazer coisas e sofrer coisas, entre ação e submissão por meio de um

esforço de conexão com a essência da vida, com a totalidade do universo, que impulsiona o indivíduo a buscar as idéias adequadas, ou provoca a estagnação e a passividade daquele que sofre a sujeição das causas externas e das idéias inadequadas (Scruton, 2000). Em outros termos, representa um ser e um fazer criativos, o que conduz a um movimento constante de transformação da realidade sempre orientado pelas necessidades coletivas.

O dizer de Santos (2005:32), *“o dado global, que é o conjunto de relações que caracterizam uma dada sociedade, tem um significado particular para cada lugar, mas este significado não pode ser aprendido senão no nível da totalidade”*, evidencia a importância da visão monista espinosana para a Geografia Crítica aplicada no currículo escolar.

A opção pelo ensino da Geografia Crítica, dialética e monista, em oposição à Geografia Tradicional, cartesiana e dualista, não é uma escolha simples, pois, mesmo pertencendo à totalidade, interpretar o mundo nessa perspectiva, na direção das idéias adequadas, não acontece de maneira natural e espontânea. Essa tomada de consciência pressupõe uma mediação, uma intervenção, a visão do outro, capaz de estabelecer uma tensão dialética, um conflito instalado por idéias falsas, objetivando transformá-las.

Tal escolha representa reconhecer que o lugar materializa a totalidade. A leitura, compreensão e interpretação envolve a construção de sentidos e significados estabelecidos num longo processo sócio-histórico-cultural. Somente analisando o processo constitutivo dos sujeitos e da sociedade, com o auxílio de outrem, capaz de mediar passado e presente, gestionar crenças e valores da comunidade, analisar regras e divisão de trabalho, necessidades e motivos, é que se pode perceber as contradições e conflitos da realidade para buscar as idéias adequadas. Como enfatiza David Harvey (2004:263):

“Conceber a nós mesmos como ‘arquitetos de nosso próprio destino e de nossa própria sorte’ é adotar a imagem do

arquiteto como metáfora de nossa condição de agentes no curso de nossas práticas cotidianas e, por meio delas, efetivamente preservar, construir e reconstruir nosso mundo da vida”.

Essa ação deliberada e criativa faz parte, na vida cotidiana, da construção contínua da cidadania. Na escola concretiza-se pelo ensino da realidade e da ciência como sistemas complexos, e para o indivíduo representa passar da heteronomia para a autonomia. E, tudo isso, significa transformar não apenas a visão de mundo, mas a intervenção no mundo através de “*seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar*” (Freire, 2006:100).

A Geografia escolar alicerçada na Geografia Crítica é capaz de promover o diálogo reflexivo com a realidade, desde que, o professor se conscientize do seu papel de mediador do conhecimento e da importância do espaço geográfico na constituição da identidade e da cidadania. O que denota, segundo Mariotti (2004), a própria visão de liberdade expressa por Espinosa:

“O homem é livre quando tem potência para agir, e isso acontece quando ele encontra as idéias e as paixões adequadas à sua essência. A liberdade está ligada ao conhecimento, pois este amplia nossa potência para agir. Liberdade de conhecimento implica liberdade de pensamento”.

Sendo assim, a atividade educativa não pode ser vista como caridade, mas sim, como ato intencional generoso, por apresentar ao outro uma visão que ele não possuía, um novo patamar de reflexão e ação, possível somente pelo conhecimento sistematizado, pelos conceitos científicos pertinentes ao âmbito escolar e acadêmico. Para explicar a importância da atividade de ensino-aprendizagem da

Geografia Crítica no atual contexto da sociedade, apresento, na próxima seção, elementos que indicarão a historicidade dessa ciência.

2.2. Breve Histórico Constitutivo da Geografia

*“Como não há homem sem mundo,
nem mundo sem homem,
não pode haver reflexão e ação
fora da relação homem-realidade”.*
Paulo Freire

A Geografia, desde os primórdios de sua constituição como ciência, luta para estabelecer uma definição de seu objeto – o espaço geográfico. Entretanto, essa busca não se restringe a uma descrição do espaço, mas um empenho de conceituá-lo, bem como estabelecer suas categorias.

A Geografia, como as demais ciências, surgem e se desenvolvem como resultado de contextos sócio-histórico-culturais influenciadores de suas formulações e de sua evolução. Nesse sentido, sabe-se que a Geografia refletiu várias correntes do pensamento filosófico, sofreu influências ideológicas e serviu como instrumento de poder.

Também, é importante destacar que, o objeto da Geografia é constitutivamente dinâmico, representativo das relações sociais e materializa a história através de suas transformações. Portanto, *“o que pensamos sobre o espaço jamais poderá ser compreendido sem que se reflita sobre o próprio movimento que cria, recria, nega e, pela superação, redefine a espacialidade dos próprios homens”* (Santos, 2002:23).

A Geografia como ciência foi sendo produzida e influenciada desde os filósofos gregos, passando pela teoria de Copérnico (1473-1543) que confronta os valores do mundo feudal, as representações cartográficas de Mercator (1512-1594) com todo seu conteúdo inovador

e ideológico, o dualismo de Descartes (1596-1650), a racionalidade de Kant (1724-1804), materialismo dialético de Marx (1818-1883), a seleção natural de Darwin (1809-1882), enfim, uma gama enorme de conhecimentos e acontecimentos que impactaram em sua constituição (Santos, 2002). Além da produção científica da Geografia construída por Humboldt (1769-1859), Ritter (1779-1859), Ratzel (1844-1904), La Blache (1845-1918) e os contemporâneos Pierre George e Yves Lacoste, entre outros.

Durante esse percurso sócio-histórico da Geografia, muitas foram as formulações teóricas elaboradas pelos geógrafos que, na busca de estabelecer novos paradigmas, na tentativa de resolver os desafios que a sociedade atravessa em seu processo evolutivo (Santos, 1980:157). Desde a Geografia colonial, a clássica, a quantitativa, a nova Geografia, a Geografia Crítica. E, ainda, a compartimentalização de caráter conceitual ou didático em Geografia Regional, Física, Humana, Política, Econômica refletem o movimento constante de transformação do mundo, a relação entre os vários campos científicos, a evolução da técnica e as mudanças no modo de produção e nas relações de trabalho.

Mas foi entre meados e o fim da década de 70 que os temas ligados à ideologia, a epistemologia, a ontologia e a historicidade ganham força na Geografia com as obras de Massimo Quaini, Armando Correia da Silva e Milton Santos. Também a superação dos paradigmas da *“geografia do professor, estabelecida pelo discurso do saber neutro, inútil, ingênuo e desinteressado”* passam a ser contestados por Yves Lacoste (Moreira, 2007: 31). Iniciava-se, portanto, uma grande transformação na Geografia acadêmica.

Porém, quando a Geografia se apresenta na escola como conteúdo curricular, com frequência sua historicidade passa a ser negligenciada para se transformar em um conhecimento estático, descontextualizado e enfadonho. Por ser apresentada como algo

distante do aluno e de sua realidade e por ser vista como uma listagem de dados e informações a serem simplesmente memorizados e repetidos, torna-se uma disciplina de menor importância quando comparada à matemática, língua materna, ou ainda sendo vista como apêndice da história.

Naturalmente, não é desejável que a Geografia escolar seja um estudo epistemológico da ciência envolvendo explicações de seus condicionamentos, relações e vínculos ao longo de sua constituição enquanto saber acadêmico, mas, é necessário reconhecer o seu caráter ontológico na constituição da subjetividade. Ou seja, que o lugar é algo inerente a todos os seres, faz parte da natureza de cada indivíduo. Nas palavras de Santos (1980: 201) *“não há sociedade a-espacial”* ou nas de Freire (1979/2007: 17) *“não há homem sem mundo”*. Tal constatação, por si só, já destaca a importância da presença da Geografia no currículo como forma essencial de compreender a realidade.

Outro aspecto fundamental baseia-se na atual organização espacial orientada pelo meio técnico-científico-informacional, que alterou significativamente as distâncias relativas, estabelecendo um modelo de rede e não somente um modelo regional. Em outras palavras, as relações de verticalidade, que indicam as relações entre diferentes e distantes sociedades, estão se sobrepondo às relações de horizontalidade, de vizinhança e proximidade, referente às estruturas internas da sociedade (Santos, 1980: 200).

Observa-se, portanto, uma crescente mobilidade territorial e, como consequência, um processo de desterritorialização de homens, produtos e objetos (Moreira, 2006:160) resultante da divisão internacional do trabalho e das trocas de mercadorias. Essa reengenharia do espaço nada mais é do que a tão propagada globalização. Fenômeno que afeta a todos e que precisa ser analisado

no âmbito escolar sob a perspectiva da totalidade e da complexidade inerentes a essa nova organização espacial.

A globalização, ao contrário daquilo que está sendo difundido, principalmente na mídia e nas escolas, não é um fenômeno que aproxima as pessoas. Essa nova realidade, dentro do contexto atual do sistema econômico hegemônico, traz uma perda da identidade, da identificação com os lugares e da relação direta entre as pessoas, ou seja, crescem as relações mediadas pelas tecnologias, que possibilitam o funcionamento das redes. A “vizinhança global” é, na verdade, uma “proximidade imposta” que *“contribui somente para a contração do espaço, tempo e fronteiras, não para a expansão da harmonia comum ou valores compartilhados entre pessoas no mundo”* (Kumaravadivelu, 2006:133),.

É essa nova espacialidade que o pensamento geográfico está procurando compreender e explicar. A Geografia escolar precisa fazer o mesmo. Precisa se reorganizar para trabalhar a totalidade dinâmica trazida pela globalização, de maneira que, o aluno e cidadão possa a todo instante restabelecer o sentido de pertencimento ao lugar que habita (Moreira, 2006:164), ao mesmo tempo em que, constrói uma identidade planetária.

Porém, a aproximação e o diálogo entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, pressupõe uma competência por parte dos professores, relacionada com sua formação inicial, seu repertório cultural, seus canais de atualização e, fundamentalmente, um domínio lingüístico e pedagógico dos conceitos científicos da ciência. Essas exigências, aparentemente óbvias para o exercício do magistério, não estão presentes na maioria das escolas, não fazem parte de suas prioridades e são muitas vezes inacessíveis aos professores.

Na seção a seguir, discuto as questões relativas à produção acadêmica da Geografia e o universo do ensino Fundamental e Médio,

no processo de transposição didática dos novos conceitos propostos pela Geografia Crítica.

2.3. Transposição para o Contexto Escolar

*Ensinar Geografia é mais do que
'passar informação ou
dar conteúdos desconectados',
é articular o conhecimento geográfico
na dimensão do físico e do humano".*
Castellar, 2005

Esta seção analisa o processo de transposição da produção acadêmica da Geografia para a realidade escolar do Ensino Fundamental e Médio, considerando a especificidade dessa ciência no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a constituição do sujeito em sociedade e, conseqüentemente, como saber importante para o exercício da cidadania.

Importante destacar, que a Geografia surgiu *“como disciplina escolar antes mesmo de se constituir em campo de investigação científica”* (Oliveira, 2003: 9). Por esse motivo, desde muito cedo, já apresentou um currículo, um conjunto de informações sobre o mundo e uma forte ligação com a formação do Estado e a formação da identidade das nações.

A partir desse histórico, é possível afirmar que a presença da Geografia está garantida por uma tradição na qual, segundo Moreira (2006:10) *“falar do mundo é, pois, uma operação metodológica-discursiva simples”*, basta estabelecer um vai-e-vem entre descrições da natureza, da população e da economia. Intercaladas por uma linguagem cartográfica e com auxílio de representações estatístico-matemáticas, que se presume estar, particularmente nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, realizando o melhor da Geografia.

Apesar de tal simplificação estar muito distante da permanente produção acadêmica da Geografia, observa-se a predominância desse modelo, ainda por forte influência do paradigma positivista e determinista, causada pela quase total ausência de canais de comunicação entre a

academia e a escola, o que faz com que a Geografia escolar se mantenha *“congelada e mumificada, praticamente alheia à renovação em andamento”* (Oliva, 2006).

Sendo assim, torna-se fundamental conhecer o percurso histórico-metodológico da Geografia, para melhor compreender as dificuldades e as lacunas existentes entre a reflexão acadêmica e a aplicação dos conceitos geográficos científicos no contexto escolar, de modo que, *“a transposição didática não vulgarize e empobreça o saber universitário, mas que se apresente como uma construção diferenciada, realizada com a intenção de atender ao público escolar”* (Simielli, 2006).

No âmbito da escola, aceita-se com facilidade que o espaço geográfico é um componente da sociedade e não exterior a ela, porém, historicamente, o objeto de estudo da Geografia é visto e aprendido por intermédio de metodologias descritivas e não explicativas. Significa dizer que, o espaço geográfico é visto a partir de afirmações superficiais, os fenômenos sociais e naturais presentes nos lugares são simplificados, refletindo a visão determinista, que não corresponde à produção científica da Geografia atual.

Considerando que, o *“espaço social geográfico, produto da experiência científica não encontra seu aporte no chão e, sim, nas relações sociais que para serem compreendidas e constatadas, não podem deixar de lançar mão da abstração como processo reflexivo”* Silva (2004:25), não basta descrever os diferentes lugares, é necessário estabelecer uma mudança paradigmática e não meramente programática dos conceitos geográficos.

Em outras palavras, não se trata de uma mudança de temas, conteúdos e até mesmo de enfoques, mas, sim, de uma mudança de caráter revolucionário, na medida em que, a realidade se modificou, as necessidades são outras, conseqüentemente, os motivos que conduzem a

atividade de ensino-aprendizagem de Geografia também precisa ser transformado.

Sabe-se que o espaço geográfico revela e materializa as relações sociais, propiciando uma reflexão crítica sobre a realidade, o que contribui para o desenvolvimento da cidadania, com melhores condições de atuação na vida social e profissional. Porém, para que a Geografia auxilie no desenvolvimento de alunos e professores e para que ocorra um envolvimento com a realidade local e mundial, é necessário que exista uma intencionalidade político-pedagógica presente em todas as atividades planejadas pelo professor, através da conscientização e da valorização do papel dessa ciência na educação.

Uma mudança que pressupõe uma visão dialética da constituição do espaço geográfico, capaz de conduzir uma reflexão crítica que demonstre que os lugares são resultantes da dinâmica social, em um processo de interação contínuo entre múltiplos agentes que compõem a sociedade. Trata-se de abolir a interpretação naturalizada do espaço para compreender os lugares como produto das relações sociais, que envolve interesses, poder, visão de mundo.

Portanto, é importante questionar quais são as bases teórico-metodológicas da construção do discurso geográfico na sala de aula e como essas fundamentações influenciam no agir e pensar (n)o mundo (Silva, 2006:314). E mais, como a ausência do desenvolvimento cognitivo originário da espacialidade compromete a constituição da subjetividade.

A dificuldade na transposição do pensamento geográfico renovado para o ensino na sala de aula se deve à desvinculação dos conteúdos com a realidade, a uma suposta neutralidade da ciência ou, ainda, ao equívoco da crença simplista da Geografia como ciência que retrata o mundo, então, qualquer tema e qualquer abordagem relativas aos lugares podem ser realizados em suas aulas.

Entretanto, não se trata da ausência de orientações curriculares oficiais para que a Geografia escolar se transforme com base na Geografia Crítica, ao contrário, os materiais prescritos indicam um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidos nas escolas e que privilegiam a visão inovadora dessa ciência.

Desde meados dos anos 80, há um movimento de revisão da prática pedagógica de ensino da Geografia tanto no âmbito da universidade como nas secretarias de educação e nas instâncias federais. Os PCN apresentados no final da década de 90 trouxeram grandes avanços teóricos na reflexão sobre a didática de ensino, como nos objetivos a serem atingidos pela Geografia no contexto escolar. Em 2006, mais uma vez foi reforçada a visão reflexiva-crítica da Geografia através de novas orientações do Ministério da Educação para o Ensino Médio, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 2.1. Competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio baseadas nas novas Orientações Curriculares do Ministério da Educação (2006)	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
• Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas. • Capacidade de articulação dos conceitos.	• Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise. • Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.
• Capacidade de	• Analisar os espaços considerando a

compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza.	influência dos eventos da natureza e da sociedade. • Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento. • Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
• Domínio de linguagens próprias à análise geográfica.	• Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. • Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. • Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.
• Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo.	• Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. • Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. • Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
• Estimular o desenvolvimento do espírito crítico	• Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

Todavia, observa-se que no cotidiano escolar, o espaço geográfico está sendo negligenciado, em favor de interpretações históricas, sociológicas, ambientalistas ou jornalísticas, fazendo com que as aulas de Geografia percam sua especificidade. A começar pelo discurso, nota-se que, as escolhas lexicais dos professores e dos materiais didáticos expressam o abandono dos conceitos específicos da ciência, bem como, a inadequada utilização da linguagem cartográfica como importante instrumento de análise do espaço, evidenciam esse realidade (Silva, 2006:317).

Mesmo reconhecendo que, tanto no senso comum, como para os professores, há uma *“identidade imediata entre o discurso locacional/toponímico e a Geografia”* (Santos, 2002:25), observa-se uma dificuldade na conceituação e diferenciação de categorias de lugar, território, paisagem, que estão diretamente relacionadas aos conceitos de localização e que estão evidenciados nos documentos prescritos.

Também não se pode pensar que a transposição da Geografia acadêmica para o contexto escolar, limita-se a uma mera escolha entre uma visão tradicional, descritiva e mnemônica, por uma visão crítica que somente aponta contradições, pois ambas as posições podem apresentar possibilidades de aprendizagem e construção de conhecimento.

A questão que se impõe nessa escolha, relaciona-se a um olhar, uma visão de mundo que precisa romper com o paradigma dualista, maniqueísta e restritivo que o ensino da Geografia vem impondo. Trata-se de compreender que a mudança deve ter caráter revolucionário, precisa estar orientado para a análise das totalidades, sem com isso perder as dimensões das particularidades, singularidades e diversidades presentes no espaço geográfico.

Porém, mesmo os professores e os projetos que visam a Geografia transformadora de totalidades, muitas vezes pela carência de instrumentos pedagógicos e de conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem, acabam por praticar apenas uma tautologia, paráfrase ou metáfrase, que não atingem os objetivos fundamentais do ensino da Geografia, reproduzindo a Geografia Tradicional.

Não são os novos temas, um vocabulário marxista ou pós-moderno que renovarão a Geografia escolar, mas uma abordagem dialética e monista capaz de analisar o espaço geográfico como um sistema complexo, abandonando os determinismos simplistas, apoiados em novas estratégias didáticas que apresentem uma coerência metodológica entre o que se pretende ensinar e uma diferente visão sobre como se aprende. Ou seja, uma nova relação entre teoria e prática.

Santos (2005:32) afirma que *“o dado global, que é o conjunto das relações que caracterizam uma dada sociedade, tem um significado particular para cada lugar, mas este significado não pode ser aprendido senão no nível da totalidade”*. Em outras palavras, não se pode analisar o local, sem considerar o global. Não é possível compreender o lugar fora do

contexto maior do espaço geográfico, pois ambos estão interagindo. Essa é a perspectiva da complexidade que precisa ser construída por professores e alunos nas aulas de Geografia.

O espaço geográfico organizado como meio técnico-científico-informacional retrata claramente essa complexidade, pois, o lugar não pode ser compreendido sem conexões com muitas outras realidades, contextos, culturas, economias ou governos. Porém, não se pode analisar cada um desses elementos isoladamente, por serem interdependentes e por coexistirem de maneira imbricada. Entretanto, na tentativa de didatizar os conceitos, de pedagogizar a Geografia na escola, é exatamente esse o procedimento mais freqüente. A industrialização, os meios de comunicação e as tecnologias criaram uma nova estrutura espacial, econômica, social e política. Gerou empregos e agora o desemprego. Promoveu prosperidade e destruição, desenvolvimento e desigualdade, conforto e insalubridade. Criou uma nova realidade, um só mundo, uma nova totalidade. Criou outra Geografia.

As contradições existentes entre essa outra Geografia que se impõe a nós cotidianamente. A grandiosa produção geográfica científica e a lentidão da mudança na escola, também precisam ser encaradas em sua totalidade para que se possa caminhar para a transformação da Geografia escolar, não como um novo modismo, ou uma nova imposição curricular, mas como uma escolha consciente dos professores, “*empoderados*” pelo conhecimento. Assim, a Geografia escolar necessita refletir toda essa transformação da sociedade para garantir sua relevância no currículo. Não pode apenas continuar por uma tradição escolar, mas para favorecer a construção da cidadania e da identidade, propiciando a reflexão crítica e participação na vida social, por meio de uma melhor compreensão da realidade.

Para tanto, é importante um grande cuidado no processo de transposição didática observando o conhecimento científico, o conhecimento a ser ensinado e a prática pedagógica (Cristóvão, 2004:256).

Trata-se primeiramente do reconhecimento, seguido de uma escolha de conteúdos e por fim da identificação daquilo que, de fato, corresponde ao real ensinado, para que se possa analisar se a Geografia está cumprindo seu papel.

Todavia, o que se observa no atual contexto de ensino da Geografia, é um constante abandono dessa perspectiva de organização das seqüências didáticas, por diferentes razões como um insuficiente domínio do conhecimento científico por grande parte dos professores, pelo apego às prescrições dos conteúdos ou ao livro didático, que impedem uma reflexão maior sobre sua adequação à realidade ou, ainda, pela falta de domínio das teorias de ensino-aprendizagem, o que compromete a mediação pedagógica.

A opção epistemológica, baseada um percurso sócio-histórico-cultural do conhecimento, é fundamental para a transposição, pois traz o processo constitutivo do saber, propõe uma visão contextualizada de sua formação. Somente assim, se pode fugir do ensino regulado pelo senso comum, pelas ideologias e pela dogmatização (Cristóvão, 2004:257), tão freqüentes na Geografia. Ou, como assevera Moita Lopes (2004: 91), que é preciso estabelecer um “projeto epistemológico com implicações sobre a vida social”. Isso conduziria, na perspectiva vygotskyana, a uma prática efetiva de construção de conhecimentos científicos, em oposição à sua simples reprodução e que deve ser uma preocupação central no planejamento do professor.

Trata-se, portanto, de um rompimento com a visão determinista do espaço e da sociedade proposta pela Geografia Tradicional do abandono de práticas pedagógicas mnemônicas e transmissivas nas quais o aluno apenas reproduz dados e descrições dos lugares. São práticas didáticas em que o aluno não participa de maneira ativa da atividade de ensino-aprendizagem., com conteúdos enfocados sem relação significativa para a vida escolar, ou para o exercício da cidadania. Essa é uma preocupação

dos textos prescritos, conforme indica o quadro abaixo com as competências e habilidades expressas nos PCN de Geografia.

Quadro 2.2. Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia baseadas nos PCN (1999)	
Representação e comunicação	• Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados. • Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.
Investigação e compreensão	• Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território. • Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais. • Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.
Contextualização sócio-cultural	• Reconhecer, na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual, a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço. • Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia. • Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu "lugar-mundo", comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.

Como se pode aferir no quadro 2.2, os verbos de ação revelam que os PCN prescrevem uma prática pedagógica operatória, ou seja, um contexto de ensino-aprendizagem no qual o aluno seja agente de sua aprendizagem. Para tanto, o professor precisa rever a organização das atividades que propõe tendo em vista a autonomia como princípio didático. Isso traz uma relação entre professores e alunos orientada pela cooperação, pela liberdade de pensar, agir e criar em um ambiente no qual

predomina a disponibilidade para a aprendizagem (Macedo, 1999). Para melhor compreender as escolhas realizadas pelos professores será analisado, na próxima seção, o conteúdo das prescrições e a relação com o real da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia.

2.3.1. O prescrito na atividade de ensino–aprendizagem de Geografia

Analisar o trabalho do professor implica a identificação daquilo que poderia ou deveria ter sido feito e não foi, ou seja, reconhecer o que, de fato, foi realizado (Souza-e-Silva, 2004), confrontando com o discurso do professor e os documentos prescritos para a atividade. Significa compreender como estão organizados os objetos de estudo, os objetivos pedagógicos e as práticas didáticas.

Observa-se, em grande parte das escolas, a realização de práticas pedagógicas com um enfoque preferencial aos conteúdos em detrimento de um trabalho orientado por objetivos (Pereira, 1995). Essa opção implica a realização de tarefas, etapas e estratégias que objetivam fazer com que o aluno reproduza, principalmente nas avaliações, quase que de maneira literal, o conteúdo prescrito pelos livros didáticos ou por apostilas de sistemas de ensino que proliferam tanto no ensino privado como, mais recentemente, no ensino público que passaram a adotar esses materiais.

Apesar dos materiais prescritos da escola pesquisada apresentarem reflexões de caráter filosófico, pedagógico e metodológico relacionados ao sócio-interacionismo, ao dialogismo e à aprendizagem significativa, na prática, as estratégias didáticas, a organização do tempo e os instrumentos de avaliação preservam a visão positivista e dualista, própria da escola tradicional. Até porque, as marcas enunciativas do PP são predominantemente deônticas ou motivacionais, próprias de uma visão tecnicista, baseadas em ordens, treinamentos e estímulos-respostas.

Além disso, os PCN e a maioria dos documentos prescritivos caracterizam-se, como afirma Machado (2004: 147), por

uma orientação claramente argumentativa, mostrando, portanto, que o produtor considera o objeto de seu discurso como controverso e sujeito a posicionamentos por ele indesejados da parte dos destinatários.

Tal constatação comprova o distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real, sendo que o primeiro se constitui como uma representação do que deve ser feito, e o segundo caracteriza-se por uma situação vivida, realizada, envolvendo uma situação particular do coletivo de trabalho. Esse contexto, muitas vezes marcado por restrições, coerções e impedimentos de ordem operacional, material e subjetiva, provoca marcantes contradições entre o objeto idealizado e o que foi concretizado.

Tendo em vista que no Brasil, o documento prescrito oficial, atualmente utilizado como referência curricular e pedagógica, são os PCN e mais recentemente as chamadas Orientações Curriculares, conforme já foi mencionado. Como os títulos afirmam, são documentos elaborados pelo governo federal e tem como objetivo ser o parâmetro orientador da educação no país. No caso do Ensino Médio e da área de ciências humanas, foco principal dessa pesquisa, há uma referência importante à valorização dos princípios éticos balizados pela UNESCO. São eles, a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a questão da identidade, entendidos como fundamentais na constituição da subjetividade.

Através da análise dos PCN do Ensino Médio, Macau (2006:23) destaca que, como continuidade do trabalho realizado no Ensino Fundamental, essa etapa escolar deve propiciar ao aluno a convivência em sociedade, a realização de uma futura atividade produtiva e a experiência subjetiva que ocorrerá mediante ao desenvolvimento de habilidades e competências. Entretanto, não há suficiente esclarecimento ou definição desses e, muito menos, orientações sobre procedimentos e estratégias para atingir tais objetivos.

Apesar das lacunas evidenciadas nos PCN, que explicitamente pretende *“orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias”* (PCN-EM, 2002:13), de um modo geral, os professores reconhecem, no nível do senso comum, a sua validade. Todavia, identificam que o cotidiano da escola, a falta de tempo e de profissionais capacitados para orientá-los, impede a melhor compreensão e aplicação das orientações (Macau, 2006: 53).

Apoiados nessas justificativas e nessa percepção da realidade, os professores desenvolvem um trabalho alienado, sem intencionalidade em relação ao conjunto da sociedade, adotando posturas, discursos, decisões e escolhas de caráter pragmático e imediatista. O que caracteriza um fazer pedagógico pouco transformador, sustentado apenas pelo conhecimento tácito, fruto da historicidade e do gênero da atividade, sem uma reflexão crítica, elemento essencial da atividade educativa revolucionária, libertária, criativa.

Na visão de Paulo Freire (1970: 73) tal fato demonstra que os professores *“se adaptam às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras...numa espécie de morrer para viver”*. Uma acomodação ao mundo da opressão do sistema educacional que retira do professor a capacidade de autoria, reduzindo-o a um mero executante de prescrições. Apesar do uso do vocabulário específico da educação, o chamado *“pedagogês”*, conceitos e idéias, muitas vezes inovadoras, não ultrapassam o discurso, ou seja, não modificam a prática.

Porém, não são apenas as questões teórico-metodológicas na relação com as práticas didático-pedagógicas que afetam o trabalho do professor de Geografia. Sua atividade envolve aspectos peculiares relacionados com temas da contemporaneidade, que serão analisados na próxima seção, para posteriormente, detalharmos os aspectos relacionados às teorias de ensino-aprendizagem.

2.4. A Especificidade da Atividade de Ensino-aprendizagem do Professor de Geografia

*“Muito raramente acontece de quando hoje as pessoas
olham as organizações dos espaços
se lembrem do seu professor de Geografia.
Falta a identidade entre o que ele falou e o que se está vendo.
Por que isso aconteceu?”*

Ruy Moreira

Esta seção discute a especificidade da atividade de ensino-aprendizagem de Geografia ponderando sobre as transformações da atualidade, a complexidade dos problemas planetários resultantes tanto dos desequilíbrios ambientais, como comportamentais da sociedade global. Trata-se, portanto, de analisar o que deve ser ensinado, por que deve ser ensinado e para que ensinar.

As atividades didático-pedagógicas planejadas pelo professor de Geografia carecem, principalmente devido à realidade do mundo globalizado, da inclusão de conteúdos capazes de conduzir a uma reflexão sobre a identidade planetária, a condição e a ética do gênero humano (Morin, 2000), a igualdade na diversidade, a responsabilidade ecológica com o planeta e a responsabilidade social com os indivíduos, sem perder o foco no seu objeto de estudo, ou seja, do espaço geográfico. Agregam-se ainda as habilidades de orientação, circulação, de leitura e interpretação do espaço, específicas da linguagem cartográfica e, essencialmente o domínio de categorias espaciais, de maneira a utilizá-las em sua atuação cidadã, conforme indicam PCN.

Muitas das competências e habilidades a serem desenvolvidas no espaço escolar apresentam importantes relações com o cotidiano dos alunos, fazem parte de suas vivências e de seu contexto sócio-histórico-cultural, o que favorece a construção de conceitos científicos específicos da Geografia e do universo escolar. Entretanto, quando analisamos a organização curricular e as seqüências didáticas da maioria das escolas, percebe-se uma série de conteúdos compartimentados, distanciados da realidade dos alunos e despreocupados com uma aprendizagem que

promova o desenvolvimento cognitivo e que possibilite a apropriação dos conceitos e da linguagem geográfica.

Essa realidade pode ser constatada quando observamos a fragmentação e as dicotomias presentes no currículo, em que a Geografia apresenta-se adjetivada como Geral, Regional, Física, Humana, Política, Econômica etc. como aponta (Guerrero, 2005: 114). Reforçam a visão comportamentalista de ensino que acredita que a aprendizagem deve ir do simples ao complexo, da parte para o todo, dificultando as correlações entre os conceitos científicos a serem construídos e os conceitos cotidianos trazidos pelos alunos.

A ciência em geral e a Geografia em particular apresentam uma complexidade que não pode ser abandonada para dar espaço a uma visão materialista e reducionista, que não mais atende à realidade contemporânea baseada em uma sociedade orientada pela informação e pelo conhecimento, que produz novas bases de poder, novos modos de produção e de organização social do trabalho (Tescarolo, 2004:20). Para corresponder a esses novos contextos, o professor de Geografia também precisa estabelecer na sala de aula, outras relações de poder, de produção e de divisão de trabalho, capazes de propiciar aos alunos diferentes condições de organização social e cognitiva.

Trata-se, portanto, de transformar a escola em um ambiente em que todos os participantes ajam em uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e de maneira coletiva busquem a construção de conhecimento, por meio de um processo de interação que promovera o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É importante também constatar que as práticas sociais possuem uma dimensão espacial resultante de uma relação direta e cotidiana com o espaço vivido, que se expressa pela linguagem. Por sua vez, o professor necessita estabelecer uma mediação e uma intervenção intencional que conduza o aluno a uma ação com o meio externo para conhecê-lo,

interpretá-lo para a construção do conceito científico (Cavalcanti, 2005: 199).

A relação dialógica e dialética entre conceito científico-conceito espontâneo, entre espaço geográfico e linguagem geográfica e entre professor-aluno, teoria-prática constitui a especificidade de ensino-aprendizagem da Geografia, pois, não trabalha conceitos fechados, mas baseia-se na perspectiva de alteridade e inacabamento contínuos na visão bakhtiniana e, na perspectiva vygotskyana de elementos contrários que coexistem na totalidade³ (Freitas,1997). Estabelece uma tensão que favorece uma aprendizagem que conduz o desenvolvimento (Newman&Holzman,1993:102) e, conseqüentemente, a uma significação dos elementos presentes no espaço e das relações sócio-histórico-culturais que o produziram. Uma atividade de ensino-aprendizagem orientada pela alteridade dos sujeitos participantes (professor-aluno) e pela visão de acabamento-inacabamento do espaço geográfico, faz da sala de aula um ambiente de pesquisa e investigação constantes, em oposição à tradição escolar do ensino baseado na transmissão do saber e da aprendizagem avaliada pela reprodução do conhecimento prescrito.

Essa proposição coloca a Geografia e seus conceitos como elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo. Através das categorias geográficas, pode-se operar com a informação e não apenas acumular. O que significa transformar informação em conhecimento e conhecimento em ação. Mas não se trata de um agir qualquer. Mas sim, de uma ação orientada pela reflexão crítica em relação ao conhecimento científico, a partir de um processo de construção, apropriação e internalização de conceitos. O que gera uma possibilidade efetiva de transposição desses conceitos para diferentes contextos.

Tendo em vista que, a Geografia possui um discurso, uma linguagem própria, categorias definidas, cabe ao professor criar condições

³ Os conceitos vygotskyanos e bakhtinianos mencionados serão detalhados nos capítulos 3 e 4 respectivamente.

para o desenvolvimento de habilidades específicas capazes de colocar os alunos e cidadãos em um outro patamar de análise, compreensão da realidade e atuação social, resultante dos conhecimentos geográficos. Para tanto, é necessário observar aspectos relacionados ao cotidiano do professor de Geografia e o discurso utilizado, como será apresentado na seção a seguir.

2.5. O Gênero da Atividade do Professor de Geografia

“Se a 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”.

Paulo Freire

A contribuição da linguagem para a análise da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia Crítica trazida pela Lingüística Aplicada, traz a possibilidade do professor desenvolver uma conscientização em relação ao seu discurso e suas práticas, bem como do outro, fazendo com que esse profissional possa responder sobre os seus atos, buscando uma reconstrução de sua prática, orientado por teorias de ensino-aprendizagem, pelos pressupostos teóricos dessa ciência e por uma reflexão sobre a intencionalidade social de suas ações.

A atividade do professor deve ser concebida como ato ético, que *“envolve o conteúdo do ato, o processo do ato, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato”* Sobral (2005:104). Isso caracteriza o profissional reflexivo crítico, que orienta suas ações por valores e princípios que conduzem à cidadania como prática desejável e não apenas como uma condição legal (Gentili, 2001). Destaca-se, portanto, como uma atividade que *“dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais”* (Amigues, 2004: 41).

Além disso, a atividade do professor sofre determinações institucionais, regimentais, técnicas, econômicas, o que acaba por definir

um gênero de atividade estabelecido por uma norma social (Faïta, 2004) e por uma cultura escolar fortemente influenciadas por *“diferentes conjuntos de interesses, conflitos e jogos de poder que moldam as atividades organizacionais”* (Morgan, 1996).

Soma-se a esses aspectos, a tradição do ensino da Geografia, muito arraigada ao cotidiano, às instituições e ao discurso dos professores, e ainda, a uma visão ideológica presente em cada coletivo de trabalho, que por sua vez está imersa na ideologia oficial do sistema educacional e da sociedade como um todo, o que define um gênero profissional ou gênero da atividade (Souza-e-Silva, 2004), que acaba por aprisionar o professor a um agir rotineiro, repetitivo e pouco criativo.

Importante destacar que, os chamados professores especialistas, responsáveis principalmente pelas disciplinas organizadas a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em sua maioria, direcionam seu planejamento e sua ação pautados nas prescrições específicas de sua área. Abstraem as teorias de ensino-aprendizagem, reforçam uma visão fragmentada do saber e uma opção conteudista que privilegia a memorização em detrimento da análise, interpretação e principalmente da autoria e da crítica por parte dos alunos em relação ao conhecimento historicamente acumulado.

Como exemplo, Tardif, Lessard, e Lahaye (1991) destacam que o professor possui um saber plural, estratégico e desvalorizado. Plural, pois, envolve o conhecimento da estrutura e funcionamento da escola, baseado na experiência profissional cotidiana, na ciência da educação e na pedagogia. O saber da disciplina relacionado à tradição cultural dos grupos sociais produtores, ou seja, a comunidade científica, e ainda, o saber curricular prescrito que se apóia em discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados como modelo pela cultura escolar. Possui um saber estratégico ao realizar a mediação entre o saber elaborado pela comunidade científica e a comunidade escolar. Promove, desse modo, a

aprendizagem que resulta da relação entre o saber cotidiano e o conhecimento científico.

Porém, esse saber múltiplo, sem o qual é impossível atuar na educação, cria um saber e um profissional pouco valorizado pela sociedade devido à proletarização e à burocratização do seu trabalho. Distanciados da produção de conhecimentos transformam-se em meros executantes ou assemelham-se a um operário dentro de uma estrutura cada vez mais rotineira e empresarial. Segundo Amigues (2002), todo esse contexto dificulta que a ação do professor consista não apenas em aplicar prescrições, mas, que possam colocá-las à prova, reorganizá-las e substituí-las, dando protagonismo a esse profissional, aproximando o prescrito do realizado, e acima de tudo, criando um ambiente de realização coletiva de tarefas distribuídas ao longo do período escolar, que se constituem como instrumento de desenvolvimento dos participantes.

Mesmo considerando a estabilidade presente no gênero profissional definido para o professor de Geografia, uma proposta criativa do trabalho escolar, dentro de um processo dialógico e interativo entre os participantes, promove a possibilidade de transcender o conteúdo prescrito através da reflexão sistemática durante a realização do trabalho de ensino-aprendizagem, estabelecendo um processo de transformação incessante e permanente. Um devir que liberta professores e alunos propiciando uma nova relação com o saber, a ciência e a criação. Uma nova construção de sentidos para aprender e ensinar Geografia.

O professor que desenvolve no aluno a capacidade de pensar, apoiado em teorias e orientado por uma posição exotópica⁴ em relação ao outro está se propondo a *“assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto”*, conforme afirma Amorim (2003:16), possibilitando assim, o verdadeiro exercício da cidadania e da democracia, em que todos podem ter vez e

⁴ Conceito a ser explicitado na seção 2.6.3.

voz, tornando claro e evidente o caráter ideológico do discurso, bem como a responsabilidade do seu autor.

Mas para a concretização de um novo paradigma de ensino-aprendizagem ou para a transformação desse gênero de atividade, é necessário rever a organização ou gestão do trabalho dos professores e dos alunos, conhecer as condições de sua execução, o contexto sócio-histórico-cultural em que a atividade se desenvolve e, não apenas informar o conteúdo científico e pedagógico indicado pelos PCN, por outros documentos prescritivos utilizados nas escolas e pelos livros didáticos. Trata-se de um reconhecimento da atividade do professor como prática complexa e singular, relacionada a um contexto concreto espacial, temporal e psicossocial a ser detalhadamente analisado, para que se possa reconstruir o pensamento pedagógico e superar a cultura escolar dominante, de modo a oferecer alternativas reais de mudança (Pérez Gomes, 2001: 195).

Apresento na próxima seção uma reflexão sobre a importância das contribuições de Bakhtin e Vygotsky para o ensino da Geografia Crítica no contexto escolar, considerando a necessidade de transformação nas práticas didático-pedagógicas para que se possa construir um novo significado para aprender e ensinar Geografia nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

2.6. Por Uma Outra Geografia Escolar⁵

Tendo apresentado um panorama do ensino da Geografia e os pressupostos teóricos para a discussão do ensino da Geografia Crítica em oposição à Geografia Tradicional, analiso, a seguir, os conceitos bakhtinianos e vygotskyanos como elementos capazes de contribuir na definição de novos sentidos e significados para essa ciência, não apenas

⁵ O título desta seção, similar ao título geral trabalho, remete a outras propostas no campo do pensamento crítico expressos na Geografia por Milton Santos (Por uma Geografia Nova, e Por uma outra globalização), na educação por Paulo Freire (Por uma Pedagogia da Pergunta) e na

como saber escolar, mas, principalmente, como um conhecimento importante na constituição do sujeito e no exercício da cidadania.

2.6.1. A Relação dos Conceitos Bakhtinianos com a Geografia Crítica

*“em todos os seus momentos essenciais
esse tempo está localizado em um espaço concreto, (...) não há acontecimentos, enredos, motivos temporais
que sejam indiferentes a um determinado lugar no espaço de realização,
que possam realizar-se em toda parte e em lugar algum”.*

Bakhtin

Esta seção apresenta a relação entre as idéias bakhtinianas, a realização da pesquisa e a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia. Apresenta a importância da relação de espaço-tempo para Bakhtin e demonstra a pertinência dos conceitos de exotopia, cronotopo, acabamento, alteridade e dialogismo como base para o trabalho pedagógico a ser realizado por professores de Geografia que ambicionam ressignificar a sua atividade de ensino-aprendizagem e a ciência geográfica no contexto escolar. Será evidenciado o papel da linguagem como mediadora entre o discurso científico organizado pela Geografia e o discurso presente na sala de aula, bem como o papel do pesquisador no contexto colaborativo. Também nesse quadro, a distinção entre as Ciências Humanas e Naturais proposta por Bakhtin (2003) é apresentada, por conectar-se diretamente com o papel da Geografia no currículo, a formação da subjetividade e o exercício da cidadania, elementos essenciais a serem desenvolvidos por um trabalho pedagógico fundamentado na Geografia Crítica.

A articulação desses conceitos justifica-se com base em dois pontos: (1) pela especificidade das ciências humanas e, (2) por sua presença nas disciplinas curriculares que, analisadas no cotidiano escolar

e acadêmico, objetivam-se por uma interação, uma troca, por um funcionamento interindividual que precisa ser estudado, pois como afirma Pontecorvo (2005: 190)

realiza-se por meio de práticas discursivas articuladas, mais ou menos caracterizadas pela descontextualização, ou seja, pelo fato que se raciocina sobre objetos que não estão 'presentes', já que distantes no tempo e no espaço, ou porque gerais, abstratos, propostos por definição verbal, introduzidos pelo professor por serem considerados formativos, ainda que distantes da experiência pessoal da criança

Em outros termos, trata-se de retirar o caráter ficcional e abstrato dos conteúdos trabalhados em sala de aula, uma vez que muitos desses temas não apresentam uma ligação direta com o cotidiano dos alunos, torna-se fundamental compreender que a interação promovida pela escola é marcada pela multiplicidade de vozes e pela heteroglossia devido à presença das marcas dos contextos sócio-histórico-culturais no discurso e escolhas dos participantes.

Para tanto, é necessário realizar um processo de significação dos temas a serem conhecidos pelos alunos (Pontecorvo, 2005: 23), o que exige, ainda na opinião da autora, um trabalho docente capaz de promover uma ancoragem referencial que representa, do ponto de vista das formulações vygotskianas, uma ação mediadora que propicie a conexão entre o universo de conceitos espontâneos trazidos pelos alunos e os conceitos científicos elencados pelo professor como objeto de estudo. Entretanto, essa interação precisa superar a mera transmissão de informações e o uso de uma linguagem descontextualizada, para que possa alcançar uma aprendizagem significativa, conforme será discutido a seguir.

2.6.2. Geografia – ciência da natureza ou ciência humana?

Uma essencial premissa das formulações bakhtinianas relaciona-se a dois axiomas da filosofia marxista representados pelo monismo metodológico e o caráter sócio-histórico-cultural do conhecimento, elementos que perpassam toda produção teórica do Círculo de Bakhtin (Faraco, 2006: 28). Também, a Geografia Crítica, organizada por princípios marxistas, se insere no campo das ciências humanas, pois, como demonstra a visão bakhtiniana, tem como proposta compreender o mundo em seus sentidos mais amplos, através da reflexão sobre a totalidade das coisas em uma perspectiva filosófica.

Esse ponto de vista expressa oposição a uma compartimentalização, uma objetividade calculável própria do pensamento científico dualista, sem com isso negar o seu método e a sua relevância no tratamento de vários temas relativos à ciência geográfica. Todavia, privilegia um campo de investigação e análise orientado por grandes diretrizes e não pela formulação de um método científico propriamente dito (Faraco, 2006: 38/39).

Nessa linha, Bakhtin diferencia as ciências da natureza, das ciências humanas ou do espírito relacionando à primeira com o ideal explicativo e à segunda com o ideal da compreensão. Faraco (2006: 42) enfatiza que, para Bakhtin, *“compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento, mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto”*. Com isso, destaca as ciências humanas como *ciências do texto* que promovem o diálogo entre sujeitos situados por contextos sócio-histórico-culturais produtores de sua consciência e identidade, fruto da alteridade entre sujeitos. Nas ciências naturais o sujeito relaciona-se com o objeto mudo, ou seja, é uma interação monológica, orientada para a identificação e quantificação da realidade.

Para Amorin (2004: 187) não há objeto mudo nas ciências da natureza, mas a autora estabelece uma diferenciação entre o objeto falado e o objeto falante das ciências humanas. Para a Geografia Crítica, é

possível afirmar que, seu objeto-sujeito de análise é o texto materializado pelo espaço geográfico, pelo lugar produzido pela sociedade, portanto, é com esse texto que professores e alunos precisam dialogar nas aulas de Geografia. Na perspectiva bakhtiniana, isso significa uma tomada de posição, uma réplica ativa em relação àquilo que é aparentemente estático e acabado, através da reflexão crítica sobre a constituição do lugar. Essa postura da Geografia em relação aos espaços a serem analisados, nos remete ao conceito bakhtiniano de exotopia, a ser apresentado a seguir.

2.6.3. Exotopia e a Geografia Crítica

*“Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto,
de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele;
capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e,
transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação (...)
somente este é capaz de comprometer-se”.*

Paulo Freire, 1979

Nesta seção analiso a importância do conceito bakhtiniano de exotopia visto como componente fundamental de análise dos lugares, na perspectiva da Geografia Crítica, na qual o espaço geográfico é utilizado como um dado indispensável para a compreensão da organização da sociedade.

Como foi mencionado anteriormente, o final do século XX e a chegada do século XXI, instala-se o período denominado de “era da globalização”. Ou seja, uma organização do espaço geográfico que nos impõe uma aceitação de certas *“noções burguesas de lei, de direitos, de liberdade, e mesmo de alegações morais de bondade e virtude (...)* que

mantêm *um campo aberto ao investimento de capital, à acumulação de capital e à exploração do trabalho e dos recursos por toda a superfície da terra*” (Harvey, 2004:120). O que de fato não altera as condições de desigualdade e exclusão presentes em outras épocas.

A mudança está nos meios de comunicação e na tecnologia da informação que permitem uma aproximação, uma rapidez e uma fluidez entre diferentes realidades, culturas e lugares, nunca antes vivenciadas, o que provoca outro patamar de reflexão. Temos, portanto, outra Geografia. O espaço geográfico sempre foi alvo da especulação do capital, palco das lutas de classe, cenário das desigualdades e dos privilégios. Entretanto, as novas tecnologias permitem registrar, quantificar e avaliar com muito mais precisão as diversidades planetárias, o que redimensiona o papel do geógrafo e de sua ciência.

Se no passado as minuciosas descrições do espaço geográfico se justificavam, o momento atual requer muito mais da Geografia, ou seja, exige uma nova postura, novas propostas e um novo olhar para a realidade capaz de gerar transformações nos paradigmas excludentes impostos pela globalização.

Na perspectiva bakhtiniana, trata-se do conceito de exotopia⁶, que carrega em seu bojo uma visão particular das ciências humanas em que pesquisador e pesquisado assumem um caráter dialógico, estabelecendo um estado de tensão entre ambos, revelando elementos antes imperceptíveis de um determinado contexto (Amorim, 2006). A tentativa de entender o outro, de dialogar com ele, de compreender seu processo de constituição sócio-histórico-cultural e, posteriormente, a busca de um acabamento que permita ao geógrafo uma síntese e uma totalização, cria uma nova possibilidade de compreensão e intervenção na realidade local e global, através de uma nova produção de sentido para a globalização.

⁶ Princípio de base da obra de Bakhtin que, segundo Amorim (2001), regula a atividade crítica e é a mais potente alavanca de compreensão nas Ciências Humanas

Busca-se para a Geografia uma nova postura que objetiva romper com toda espécie de individualismos e preconceitos, que permeiam as relações inter-territoriais pautadas na visão de competitividade em que é necessário arrebatando o outro, tomar o seu lugar, ou ainda, reduzir o cidadão ao papel de mero consumidor ou usuário (Santos, 2000). Tal rompimento só poderá existir através do olhar exotópico, que não promove a fusão das culturas, mas as coloca em constante tensão dialógica.

Destaca-se que, a Geografia compreendida como ciência humana, tem como objeto de estudo a análise dos lugares, entendidos como produções sócio-histórico-culturais resultantes das relações das sociedades com a natureza. O geógrafo, pesquisador de lugares, é aquele que se propõe a um “excedente de visão” que o distingue dos habitantes dos locais investigados. Existe na interação um distanciamento que permite ao pesquisador identificar elementos muitas vezes imperceptíveis àqueles que vivenciam uma determinada realidade.

Também é importante salientar que, esse acabamento produzido pela Geografia, não retira dos lugares a sua característica essencial de movimento e mudança, ao contrário, é exatamente a tensão dialética presente nos lugares que deve ser compreendida como consequência do entrelaçamento entre sujeitos e natureza e que produz a diversidade do espaço geográfico.

A postura exotópica que necessita permear o trabalho do geógrafo e se concretizar na produção acadêmica da Geografia, muitas vezes não se materializa de forma clara no discurso, transformando essa ciência em um saber enciclopédico, inacessível e desnecessário para o exercício da cidadania. Tal situação é agravada pela maneira como a Geografia é conduzida no contexto escolar, produto da atitude adotada pelos professores e do sistema educacional como um todo (Kaercher, 2006) (Pereira, 1998), como será visto a seguir.

2.6.3.1. Exotopia e a Geografia Escolar Transgressiva

A partir dos pressupostos apresentados anteriormente em relação à ciência geográfica, torna-se necessário, também, ressignificar a Geografia escolar, para que se possa atribuir um papel relevante a esse saber, dentro da organização curricular das escolas de Ensino Fundamental e Médio, ou seja, definir a sua importância para o desenvolvimento cognitivo e no exercício da cidadania.

Para que a Geografia escolar constitua-se em um conhecimento significativo e transformador da relação do sujeito com seu entorno e com o mundo, é essencial que essa ciência transite por uma perspectiva transdisciplinar de produção do conhecimento, considerando que seu processo de ensino-aprendizagem envolve responsabilidade social e reflexão, muito mais que soluções para os problemas estudados (Moita Lopes, 1998). Trata-se de um conhecimento reflexivo-crítico capaz de conduzir os indivíduos a uma responsabilização face à sustentabilidade planetária que abarca o fim da brutal desigualdade social derivada da apropriação do espaço e da riqueza produzida nos lugares. Significa mudar a visão de mundo para transformar o mundo, através de uma prática educativa que provoca criticamente a consciência dos estudantes, visando derrubar os mitos construídos pela ideologia dominante, que naturaliza as contradições, as desigualdades e os instrumentos de opressão e dominação a que estamos submetidos.

Tal prática orientada por um diálogo libertador pretende romper com o discurso tradicional que *“convalida as relações sociais dominantes e a forma herdada e oficial do conhecimento”* (Freire & Shor, 2006:123), em que as informações e os saberes são apresentados como uma propriedade privada e concluída de um dos sujeitos da interação. O que se pretende com um encontro pedagógico dialógico é o desenvolvimento de uma compreensão crítica em relação à realidade, através de uma reflexão conjunta sobre o objeto de estudo, que é apresentado pelo professor mediante a um discurso específico da ciência, representado pelos conceitos científicos.

As aulas de Geografia com seus conceitos e categorias constituem um discurso específico, que se propõe a entender, interpretar e dar acabamento aos lugares. Esse discurso presente na escola apresenta um caráter interativo, social, histórico, cultural e, fundamentalmente, ideológico, que envolve a capacidade de imaginar, criar, planejar, considerando elementos do passado, transformando o presente e traçando prognósticos.

Dessa forma, atribuindo à atividade de ensino-aprendizagem a sua característica tipicamente humana, ou seja, apresenta um motivo, é desenvolvida coletivamente e busca atender a necessidade de compreensão da realidade e produção de conhecimento. Trata-se, principalmente, da ressignificação do objeto de estudo em sua totalidade, a partir do constante questionamento e da dúvida como um novo princípio metodológico permanente, assumido por uma postura investigativa .

O importante é considerar o lugar como o elemento capaz de oferecer essa totalidade dinâmica, decorrente em oposição à paisagem estática e concluída, presentes na Geografia descritiva e determinista. A análise de cada lugar envolve uma ampla leitura, compreensão e interpretação de seus elementos constitutivos. Em outras palavras, seus fatores naturais, ambientais, históricos, relações sociais, divisão de trabalho, valores e outros elementos da cultura vivenciados e construídos por um determinado grupo social.

Nessa direção, a Geografia Crítica pode ser vista como a “ciência da exotopia”, pois, seu objeto de estudo “retrata” o outro buscando compreendê-lo em seu contexto, através do olhar do geógrafo, pesquisador, professor e alunos que interpretam o modo de vida do outro, em interação com o espaço físico, na tentativa de dar acabamento, naquele momento, àquela realidade analisada. Esse olhar exotópico, especialmente do professor de Geografia em conjunto com seus alunos, precisa de uma organização didática capaz de oferecer a possibilidade do diálogo e da interação entre o sujeito e o lugar para que se levante os

conflitos e contradições presentes naquela realidade, de maneira a melhor compreendê-la. Essa interação ocorre no trabalho de campo, nos estudos do meio, através de entrevistas ou do uso de imagens, relatos, reportagens, registros históricos, enfim, diversos instrumentos que dão acesso aos lugares a serem compreendidos.

As múltiplas atividades, planejadas e mediadas pelo professor, permitem que os alunos elaborem também um acabamento dos lugares, com base em uma perspectiva bakhtiniana. O diálogo, com diferentes instrumentos totalizantes da realidade estudada, permite que o aluno se responsabilize pela produção de um discurso de sua autoria. Em outras palavras, o aluno se instaura como sujeito que dialoga não apenas com o professor, mas com lugares e realidades.

Ocorre que essa maneira de compreender e trabalhar a Geografia, na grande maioria das escolas, está muito distante da realidade adotada pelos professores. Estes, por meio de um discurso repetitivo, apoiado em conteúdos prescritos pelos materiais didáticos e dissonante com os PCN, não estabelece o dialogismo e a alteridade fundamental para a construção de conceitos geográficos na sala de aula, impedindo que a maioria dos alunos entendam a dimensão da ciência geográfica para o melhor exercício da cidadania.

A idéia de uma Geografia Transgressiva alinha-se com à visão de mudança na educação apresentada por Hernández (1998: 11) que propõe a superação das práticas de ensino baseadas em estratégias de treinamento, em uma idéia de aprendizagem calcada no desenvolvimento biológico, desconsiderando aspectos sócio-histórico-culturais. Trata-se de uma proposta de transgressão ao modelo de currículo baseado em disciplinas estanques, na perda da autonomia docente e na desvalorização das necessidades e interesses dos alunos em cada etapa de sua escolaridade, impedindo a sua constituição como sujeitos em diferentes momentos de vida. Significa também, segundo Pennycook (2006: 82) , um constante comprometimento com práticas problematizadoras e “uso de

instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais”.

Assim como o mundo e a sociedade estão em permanente mudança, a escola precisa repensar seus valores, representações e dialogar constantemente com a comunidade que atende, criando na sala de aula, um espaço colaborativo de edificação de saberes, de solidariedade e de cidadania. A transformação da sala de aula como espaço de diálogo e de construção de conhecimento está relacionada com a condição cronotópica desse lugar como, em seguida, será explicitado.

2.6.4. A escola e a sala de aula como cronotopo

Tendo em vista a gigantesca produção cultural da humanidade, seus desdobramentos no campo tecnológico e a possibilidade de acumulação de conhecimento e informação na atualidade, a escola assume um papel decisivo no acesso e na socialização dos mais diversos saberes. É no espaço escolar que deveriam ocorrer os encontros capazes de modificar a vida das pessoas, pelo contato com o saber científico, sistematizado e transformador.

A escola, vista sob essa ótica, caracteriza-se como cronotopo, pois, *“é um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde várias histórias se contam ou se escrevem”* (Amorim, 2002: 105). Nesse espaço, há vários sujeitos situados, possuidores de uma determinada visão de homem, que confrontam seus discursos com os discursos de outrem, pertencentes a outras culturas, a outros lugares. Olhar para um lugar, analisá-lo, observá-lo representa ver o tempo histórico condensado no espaço (Bakhtin, 2003: 253).

Para perceber os elementos sócio-histórico-culturais constitutivos dos lugares, torna-se fundamental a mediação do professor como gerador de conflitos que conduzam a uma reflexão crítica em relação à totalidade e à complexidade do espaço geográfico, para que o aluno seja capaz de

atribuir novos sentidos à realidade. Essa construção de sentidos ocorre nas aulas, ou seja, na escola enquanto cronotopo da atualidade.

Nesse sentido, é essencial compreender que a sala de aula como cronotopo da atualidade, como um espaço privilegiado para o debate de valores e princípios relacionados com a organização de uma sociedade mais justa, democrática, ética, pluralista e solidária (Kaercher, 2006: 225). Trata-se, portanto, de conceber a sala de aula como cronotopo da atualidade em que estudantes e professores adotam uma postura exotópica investigativa, na qual o olhar para o outro me altera, me transforma, me obriga a refletir sob novos parâmetros. Nas palavras de Bakhtin (2003: 225) significa *“perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento (...) começando pela natureza e terminando pelas regras e idéias humanas”*.

Porém, para que o espaço escolar e as aulas de Geografia sejam transformados, é necessário romper com os atuais paradigmas relacionados com o ensino da Geografia, juntamente com a real adoção da Geografia Crítica como uma opção política, efetivamente expressa pelo discurso e realizado na prática pedagógica dos professores.

2.7. Os conceitos vygotskyanos e a Geografia Crítica

“Chega de discutir o mundo, vamos transformá-lo”

Karl Marx

Esta seção analisa a atividade de ensino-aprendizagem no atual contexto mundial em que se observa a influência da hegemonia do pensamento capitalista no cotidiano da escola e o conseqüente processo de alienação que implica essa realidade. Destaca a importância da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) para a compreensão dos papéis exercidos pelos sujeitos, das regras, da divisão de trabalho e do papel da comunidade, nas interações que acontecem na sociedade, na escola e nas aulas de Geografia.

Posteriormente, analisa a atividade de ensino-aprendizagem de Geografia, amplamente discutida por vários pesquisadores, sob a ótica dessa teoria. Neste caso, entretanto, a Lingüística Aplicada embasa a investigação dos discursos que circulam no cotidiano escolar. Aponta o papel da linguagem na identificação e no estabelecimento de contradições e conflitos, que possibilitem a reflexão sobre a realidade para a intervenção no mundo e para a construção de novos significados e conceitos, relacionados ao ensino-aprendizagem de Geografia Crítica, em busca de transformações.

2.7.1. ALIENAÇÃO NA ATIVIDADE DE ENSINO- APRENDIZAGEM

*“É preciso que seja capaz de, estando no mundo,
saber-se nele”.*

Paulo Freire, 1979

A atividade de ensino-aprendizagem da Geografia faz parte do atual contexto da sociedade capitalista, no qual a alienação é produzida pela venda da força de trabalho em troca de salário, em oposição ao agir consciente e reflexivo, fruto de um pensar sobre o fazer, ao contrário do fazer sem pensar, automatizado, mecanicista. Esse fazer inconsciente, ou seja, não reflexivo crítico foi reforçado pelo consumismo fazendo com que toda a atividade humana esteja direcionada por um objeto que, apesar de ser ambicionado por todos, não é coletivamente alcançado e compartilhado (Leontiev, 1978). A busca pelo objeto de consumo torna-se, assim, a mais expressiva força externa dominante sobre os indivíduos cada vez mais submissos a esses desejos consumistas, que transformados em necessidades, são a força motriz da alienação do agir humano na atualidade.

Esses fatores provocam um distanciamento entre os sentidos e os significados das atividades humanas para cada indivíduo, que passa a ser refém de uma ideologia dominante e apresenta a exclusão como

característica essencial. Uma vez isolados e individualizados, as ações são orientadas por interesses particulares, perdendo o sentido coletivo e societário. O sentido e o significado das ações humanas são dados pelo contexto sócio-histórico-cultural que surge das relações entre os sujeitos dessas ações e que são estabelecidas por condições de vida objetivas, ou seja, no plano real e material. Portanto, não poderia ser alterado por meio do discurso ideológico que visa mascarar as relações sociais concretas, pois, como salienta a visão marxista, trata-se da vida efetiva das pessoas, elemento essencial de sua constituição como sujeito. Dito de outra forma, é a práxis que produz a subjetividade, “*o ser social determina a consciência*” (Eagleton, 1999).

Desse modo, observa-se que, o sistema capitalista isola os indivíduos através da alienação causada pela ausência de motivos coletivos, pois, através da valorização da competitividade e do consumismo desenfreado, fragmenta as atividades apresentando-as às pessoas como um objeto pessoal de conquista de status e poder. Corroborando com esse processo, o conhecimento também é fragmentado visando formar especialistas, expertos, peritos, que atenderão aos interesses particulares do capital em detrimento das necessidades coletivas da sociedade e que reafirmam idéias e ideais das classes dominantes. Eagleton (1999: 16), citando Marx, assevera que

A classe dominante que dispõe dos meios de produção material detém ao mesmo tempo o controle sobre meios de produção espiritual, de tal modo que, em geral, as idéias daqueles que carecem dos meios de produção espiritual ficam sujeitos a esta classe. As idéias dominantes são mais que a expressão ideal das relações dominantes, são as relações dominantes concebidas como idéias...

Mesmo que, por meio do discurso, os indivíduos apresentem significados coletivos e aparentemente compartilhados para suas atividades, essas, uma vez mercantilizadas, deixam de ser atividades na perspectiva marxista, passando a carregar sentidos construídos num contexto de alienação, resultante do distanciamento de um motivo comum para sua realização, descaracterizando-a. Isso porque é o ato de significar

que torna a atividade humana, diferenciada da atividade animal, como apontam pesquisas no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, (Vygotsky, 1930-34/1991, Leontiev, 1978 e Engeström, 1999, entre outros).

Sendo assim, os indivíduos não apenas deixam de participar da totalidade representada pelo conjunto de uma comunidade e/ou da sociedade. Como não compreendem o mundo, o conhecimento e a vida como totalidade, possibilitam a dominação como consequência direta da alienação e da passividade, que representa um agir dominado por forças externas e não por escolhas conscientes.

Nesse contexto apresentado é que se insere a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia e do professor enquanto profissional da educação. Trata-se de um profissional submisso ao trabalho assalariado, imerso em uma cultura individualista e competitiva, que o distancia de motivos coletivos e, ao mesmo tempo em que, ao ser considerado um especialista, atende ao interesse de mercado de transmitir um saber historicamente acumulado, visando formar outros profissionais que servirão como “instrumentos de trabalho” (Vygotsky, 1977/2003: 448) no contexto educacional e de força-de-trabalho ao sistema que, através da separação entre o individual e o universal, entre o interesse particular e coletivo, faz com que o professor afaste-se de seu papel da formação de cidadãos críticos e participativos (Eagleton, 1999: 27).

Dessa forma, o professor em geral e a Geografia em particular, deixam de apresentar seu caráter revolucionário (Newman & Holzman, 1993), porque transformam o comportamento humano em algo socialmente determinado e, conseqüentemente, sendo visto como incapaz de transformar totalidades, devido a diferentes formas de coerção social, tais como os baixos salários, as más condições de trabalho e a excessiva jornada de trabalho. Assim, não exercem a atividade prático-crítica da vida diária que caracteriza-se pelo conceito marxista da práxis, com base na reflexão crítica e na organização discursiva argumentativa, fator essencial

de construção de sentidos e significados, configurando, desse modo, um agir alienado, incapaz de reagir às opressões do sistema.

A alienação destaca-se pela impossibilidade de reflexão em relação à atividade praticada pelo sujeito. No cotidiano da sala de aula, observa-se que as ações dos sujeitos, professor e alunos, na grande maioria das vezes, apresentam-se desvinculadas de um motivo apoiado em uma necessidade. A atividade alienada objetiva-se como instrumento-para-resultado (Newman & Holzman, 1993), na medida em que, não transpõe o nível interpsicológico produzido pelas relações sociais que geram a vontade no sujeito. Em outras palavras, alunos e professores agem por coerções externas do sistema, não atingindo o estágio da volição intrapsicológica, marcado pela motivação interna, construída por uma meta coletiva (Molon, 2003:91).

Isso ocorre porque a aula, de um modo geral, não se constitui como um evento comunicativo e produtivo, marcado por relações sociais que potencializem a reflexão crítica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tanto a divisão de trabalho, os turnos de fala, ou os recursos didáticos pouco contribuem a produção de conhecimento crítico e da consciência social. Realizada dessa maneira, a aula concretiza-se apenas como atividade alienada e não como objetivação e auto-desenvolvimento humanos (Mészáros, 2006:86). A atividade de ensino-aprendizagem, ou seja, o trabalho individual de alunos e professores reforça a alienação capitalista, distanciando-se do papel emancipador, libertário e revolucionário, que permanece somente como algo idealizado e utópico.

Na escola, o trabalho do professor é pago com salário e o trabalho do aluno com a nota. O salário representa a possibilidade de vida fora dali, no supermercado, na praia ou no carro. Para o aluno, a nota garantirá a promoção para o ano seguinte, o certificado, a perspectiva de não mais precisar estudar e finalmente o emprego. Desse modo, a educação afasta-se das necessidades internas dos indivíduos. O objeto de

consumo torna-se o motivo para a realização da atividade escolar, fazendo com que o sujeito perca o sentido coletivo de suas ações, tenha metas individualistas e uma postura competitiva, tornando-se, cada vez mais, um ser alienado e egoísta, que se distancia da essência da natureza humana que se baseia na socialidade, ou seja, está orientada por uma associação consciente (Mészáros, 2006:138).

Apesar da visão e organização da educação estar institucionalizada e vinculada aos interesses de mercado, não se pode desprezar que na sala de aula, pode predominar a visão de mundo do professor. Portanto, se esse profissional sair da alienação que lhe é imposta, certamente se desencadearia uma tomada de consciência na comunidade que ele atua e influencia. Trata-se de uma atitude de insurgência contra um modelo de sociedade que oprime professores e alunos, em um primeiro momento, mas que se desdobra sobre a grande maioria da sociedade, vítima da exclusão não apenas material, mas, principalmente, da exclusão do saber e do conhecimento histórica e coletivamente produzido. Uma expropriação, para utilizar a nomenclatura do capital, que distancia o sujeito de sua própria essência humana.

Nesse contexto a Geografia, cujo papel seria o de extrair da análise do espaço elementos para a compreensão da realidade e para a atuação do sujeito na sociedade, torna-se um conteúdo a mais a ser transmitido na escola. Com um fim em si mesmo ou, como apontam Newman & Holzman (2002), como instrumento-para-resultado, cuja finalidade está na apropriação pelo aluno de um conteúdo, sem a relação com a constituição de agentes críticos e reflexivos e sobre seu papel na sociedade e no mundo.

Para analisar a transformação da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, apresento a seguir a discussão sobre a TASHC, identificando como essa perspectiva pode alterar a visão e a prática pedagógica dos professores.

2.7.2. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

A TASHC deriva da visão marxista que identifica a práxis humana como elemento fundamental da constituição da subjetividade, pois entende que o indivíduo em sociedade desenvolve sua consciência individual a partir do coletivo social por meio da relação dialética entre a produção material e intelectual, devido ao percurso que realiza de planejamento e organização da atividade, o que inclui a idealização de um objeto.

Diferentemente das atividades cotidianas alienadas, socialmente determinadas e mercantilizadas, que atendem aos interesses do mercado e do lucro, a atividade consciente apresenta um caráter revolucionário, ou seja, transformador quando, vincula-se às necessidades que tenham sentido e significado para o sujeito, ao mesmo tempo em que, contribui para a sua compreensão da realidade, sua visão de mundo e, conseqüentemente, sua ação social (Newman & Holzman, 2002: 58).

A compreensão das atividades humanas na perspectiva vygotskyana, de base marxista e monista, revela que as atividades são organizadas e orientadas por necessidades e motivos que, em sua origem, podem não ser coletivos e compartilhados, podem ser de caráter material, concreto ou idealizado e, por sua vez, são revelados pelas ações e operações que se materializam na divisão do trabalho. O motivo direciona a atividade, já as ações são orientadas por metas que visam sua concretização. Por sua vez, as operações designadas para alcançá-las levam a uma separação de funções atribuídas aos sujeitos que estavam unidas anteriormente por um motivo comum, visando a realização efetiva da atividade.

A separação das funções dos sujeitos, que compõem a atividade, acontece como decorrência da vida em sociedade, através das relações sociais em que os indivíduos ocupam diferentes papéis, não por um processo de adaptação, mas como resultado da posição ocupada pelo

sujeito em seu contexto histórico-cultural, de suas condições de vida ou classe social.

Observa-se, portanto, que a constituição do sujeito, ocorre num processo dialético que implica aspectos intrapsicológicos e apresenta um caráter intersubjetivo. Nas palavras de Leontiev (1978:1),

“a base real para a personalidade humana é o agregado de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, porém relações que são realizadas, e são realizadas através de sua atividade, ou, mais precisamente, pelo agregado de suas atividades multifacetadas” e que são concretizadas pelas ações e operações.

A atividade se diferencia por seus objetos, ou seja, por seus motivos. Apresenta como característica fundamental ser prática, externa, quando concretizada pelas ações e operações, ao mesmo tempo em que, está diretamente vinculada à atividade mental interna, o que propicia a formação da consciência. Essa concepção, com base nos conceitos marxistas, destaca a centralidade do desenvolvimento da consciência humana, na importância do outro e no processo interativo nessa construção, elementos fortemente presentes nas idéias centrais de Bakhtin (1988, 2000) e nas discussões de Vygotsky (1930-34/1991).

A preocupação com a explicação da gênese da consciência orientada por uma psicologia marxista, somado ao objetivo de romper com o paradigma behaviorista, predominante em sua época, fez com que Vygotsky (1896-1934) apresentasse o conceito de atividade como elemento fundamental para a compreensão do processo de constituição da subjetividade. Demonstra, portanto, a importância da análise do ser humano através de seu contexto sócio-histórico-cultural, em que os instrumentos (materiais ou não) produzidos pela humanidade, atuam, dialeticamente, como mediadores da relação do sujeito com o objeto. Segundo Guerrero (2005:118)

A unidade de análise da teoria vygotskyana consiste nas relações e interações sujeito – objeto - outros sujeitos. A sua base teórico-metodológica é influenciada pelo materialismo histórico e dialético. Nesse sentido, Vygotsky preocupou-se em estudar como as funções psicológicas superiores se desenvolvem em situações sociais. Ele considerava que as pessoas estavam inseridas em um contexto sócio-histórico, mediado pelos sistemas simbólicos dos quais a linguagem é um de seus atributos.

Seguido por Leontiev (1903-1979), o conceito de atividade esboçado por Vygotsky vai ser ampliado com a introdução das noções de ação e operação que concretizam o agir do sujeito, que se move face a um motivo idealizado. Ou seja, a ação surge da necessidade de se atingir uma meta e as operações representam um empreendimento efetivo, rotinizado pelo sujeito para atingir seu objeto.

Mas essas novas formulações preservam o foco na importância da linguagem mantendo-se fiel aos postulados vygotskyanos, pois Leontiev (1978 apud Duarte, 2004: 165) é enfático ao reafirmar que por meio da linguagem que se

generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência.

Na vida cotidiana os indivíduos compartilham um mesmo contexto relacional, envolvendo aspectos sócio-histórico-culturais comuns e, por consequência, procuram estabelecer sentidos e significados partilhados para a realização de suas atividades. Trata-se de uma tentativa de fugir do processo de alienação, mediante a um conflito instaurado pela linguagem, vista como produção social, capaz de conduzir o sujeito a uma tomada de consciência, por seu caráter histórico, gerador de mudança, resultante das contradições oriundas da relação com o outro. *“A linguagem só pode existir, na concepção de Marx, como um elemento integrante da prática social, produzido e reproduzido no interior dessa prática”* (Duarte, 2001: 164).

A indissociabilidade entre pensamento-linguagem-atividade realiza-se através do trabalho humano, marcado pelo contexto sócio-histórico-cultural do sujeito que, por sua vez, foi se tornando mais complexo e mais distante dos motivos primeiros dos seres humanos. Antes mais ligados às necessidades básicas de sobrevivência, passando a exigir novas formulações e análises que explicassem, mais profundamente, a constituição da consciência e a organização da sociedade.

Face à complexidade das relações de trabalho e coerente com a perspectiva sócio-histórico-cultural, Engeström (1987) introduz o conceito de sistemas de atividade, evidenciando que a atividade surge como uma rede de relações e coerções impostas por regras, divisão de trabalho, inserção em uma comunidade, avanços tecnológicos com seus artefatos mediadores e valores sócio-culturais, que pode ser representada pela figura a seguir:

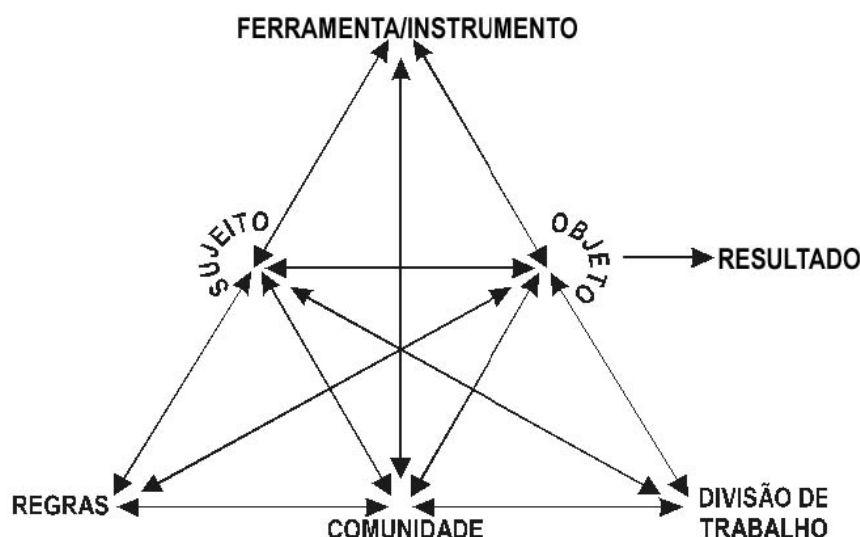


Figura 2.1.- Componentes da atividade (Engeström, 1999)

A proposta do autor enfatiza a historicidade como elemento essencial da análise da atividade, compreendida como elemento sempre inacabado e dinâmico, uma vez que a mudança do objeto é fator inerente da vida do sujeito e da sociedade. Nesse sentido, a TASHC caracteriza-se como uma ferramenta importante para descrever as relações sociais por

meio da análise dos processos de mediação, interação e colaboração que constituem o sujeito e sua consciência. E ainda

Pelo fato dessa teoria ter como foco a natureza complexa, situada e distribuída de um fazer humano em andamento, ela nos oferece uma possibilidade de olhar para o trabalho que está sendo realizado pelos indivíduos de maneira consistente com nosso compromisso epistemológico em relação à práxis. (Ninin, 2006:??)

O movimento contínuo do motivo, ou seja, a transformação sucessiva do objeto que rege a atividade resulta das contradições e conflitos próprios das relações sociais e da modificação da própria consciência do sujeito em relação ao seu papel no contexto da comunidade que está inserido. Significa entender que o desenvolvimento humano é mediado pela linguagem e ocorre, num primeiro momento, na realização da atividade coletiva e expressa externamente e, posteriormente, passa a atuar individualmente tendo como base as funções mentais já alteradas pela realização da atividade conjunta.

A linguagem torna possível *“criar modelos imaginários de objetos e operar com eles, planejando maneiras de resolver diferentes tipos de problemas (...) o que implica o planejamento e organização de uma atividade completa”* (Davidov & Zinchenko, 1994: 164). Através da interação mediada pela linguagem, o planejamento e a organização da atividade propiciam a sua internalização e, ainda, a formação e o funcionamento da consciência.

Desse modo, a qualidade desse processo precisa ser analisada em função das contradições que promove com base no estabelecimento de conflitos, na direção de uma nova conscientização em relação à atividade, muitas vezes conduzindo a uma transformação do objeto, uma redefinição das ações e operações. O que representa, na visão de Engeström (1999), o chamado ciclo expansivo, em que os sujeitos da atividade passam para outro patamar de consciência e atuação, a partir de quatro diferentes estágios de contradições, marcadas, primeiramente, por um estado de necessidade que provoca questionamentos iniciais em relação à atividade.

Num segundo momento, observa-se que o sujeito confronta aspectos históricos e empíricos em relação à atividade, buscando novas soluções, criando e implementando novos modelos. Em uma terceira etapa há uma resistência ao novo modelo, o que conduz para a conclusão do ciclo expansivo em que, a reflexão sobre o processo gera um realinhamento em relação à atividade para finalmente ocorrer a consolidação de uma nova prática (Mateus, 2005: 71). Enfatizando a perspectiva coletivista da atividade e da aprendizagem, analisadas como processos sistêmicos e contínuos, Mateus (2005: 71) afirma que

Engeström amplia a noção de desenvolvimento para além da aquisição individual das práticas sociais existentes e inclui a idéia de aprendizagem como o desenvolvimento de novas formas históricas de atividade.

É importante salientar, que essas são discussões também enfocadas por pesquisadores que, com base na pedagogia crítica (e.g., Freire, Giroux, Kincheloe, McLaren, Smyth, entre outros), apontam a organização do processo reflexivo-crítico com base em ações que possibilitem aos envolvidos nas interações descrever o que fazem, informá-las na relação teoria-prática e entendê-las no contexto de constituição de agentes críticos, o que possibilitaria sua reconstrução (Magalhães 2004; Liberali 2004; entre outros), como será visto, com mais detalhe, posteriormente.

2.7.2.1. A atividade de ensino–aprendizagem da Geografia

A partir da visão de constituição do sujeito através da prática de diferentes atividades, a presença da Geografia, no currículo escolar, nos

obriga a refletir sobre as especificidades e atribuições do professor dessa disciplina, o seu papel na construção da cidadania e a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia no contexto escolar como pertencente a um sistema mais amplo e complexo. Essa constatação indica que apenas o domínio dos conteúdos específicos, não possibilita o professor a “ensinar”, a fazer escolhas e realizar sua atividade de maneira consciente, ou melhor, não alienada em relação ao seu papel na sociedade.

Diversamente da realidade predominante, a atividade de ensino-aprendizagem pressupõe uma ampla formação pedagógica, para que se faça pela linguagem a intermediação, segundo Vygotsky (1930-34/1991), entre o conhecimento científico e o universo de conhecimentos espontâneos trazidos pelos alunos. Cabe ao professor elaborar estratégias que propiciem *“a quem aprende a desenvolver reflexivamente um conjunto de modos de pensamento ou modos de aprendizagem de conteúdos que são considerados valiosos para a sociedade”* (Alvarez Méndez, 2002:32).

As aulas de Geografia, portanto, precisam ser vistas como um sistema de atividade e dentro de uma cadeia de sistemas de atividade (Engeström, 1999 com base em Leontiev, 1978) que se caracteriza por ser coletiva, mediada por artefatos e orientada para um objeto. A formação crítico-reflexiva dos alunos sobre o mundo em que vivem e a tomada de consciência dos professores de Geografia em relação às necessidades e motivos que orientam essa atividade, depende de um processo de interação com o ambiente (lugar, pessoas, divisão do trabalho), estabelecendo uma Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD-Vygotsky, 1930-34/1991) capaz de transformar os sentidos e significados dos sujeitos participantes, criando diferentes resultados, que de fato, promovem o desenvolvimento.

Para que a atividade de ensino-aprendizagem de Geografia caracterize-se como uma atividade consciente, em que professor e alunos não se constituam como sujeitos alienados de sua realidade sócio-histórico-cultural, torna-se necessário criar um contexto para construção de

conhecimento na escola. Isto é,, promover um espaço colaborativo de negociação entre professores e pesquisador, para que todos (alunos e professores) possam questionar seus sentidos e conytruir significados, por meio de uma relação dialógica, sobre os motivos que orientam a prática (Liberali,2004; Magalhães,2004). Tal prática pode revelar novas possibilidades de ensino-aprendizagem que, possivelmente, não seriam percebidas pelos participantes da atividade, sem a mediação de um sujeito menos envolvido com as práticas rotineiras da sala de aula.

Para que isso ocorra, é importante analisar a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia visando compreender os papéis exercidos pelos sujeitos, o contexto formador da comunidade, analisar os artefatos mediadores da atividade, a divisão do trabalho, o estabelecimento das regras, além de definir o objeto e os resultados pretendidos com as ações, tornando possível, assim, levantar as contradições que são capazes de gerar mudanças, através de perturbações e conflitos nesse sistema de atividade (Leontiev,1978), para entender como se desenvolve seu ciclo expansivo (Engeströn,1999).

A apreensão dos lugares como totalidade dinâmica, como local de percepção empírica do mundo, como concretização da solidariedade entre as pessoas, ou como espaço de realização compulsória de tarefas comuns, mesmo que o projeto não seja comum (Santos, 2005), vincula-se à TASCH e à atuação na ZPD, como será mostrado, mais detalhadamente, na próxima subseção

2.7.2.2. Ensinar Geografia com base na TASCH

O impasse vivido pela Geografia escolar, no qual esse saber é transmitido aos alunos com base na Geografia Tradicional, descritiva e memorística, necessita de uma análise diferenciada sobre os fatores que impedem que a Geografia Crítica seja implementada como forma de melhor analisar e compreender o mundo atual, apesar do reconhecimento, por grande parte dos professores, de sua importância na conscientização sobre a cidadania, a apropriação do espaço e a sustentabilidade planetária.

A partir do arcabouço teórico sócio-histórico-cultural, presente na visão vygotskyana e base epistemológica dessa pesquisa, o discurso da Geografia precisa ser visto tanto como instrumento mediador do homem com o mundo, quanto como elemento responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, através da reflexão sobre o espaço vivido pelo sujeito, o que constitui um conjunto de conhecimentos espontâneos, para que se possa atingir a construção dos conhecimentos científicos específicos dessa ciência, intermediado pela ação pedagógica do professor.

A relação entre diferentes níveis de conhecimento é fundamental na constituição da consciência de um modo geral. Nas aulas de Geografia pressupõe que o professor tenha amplo domínio dos conceitos científicos a serem trabalhados, bem como o diagnóstico dos conceitos espontâneos já adquiridos pelos alunos, conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem e, ainda, uma clara definição sobre a relevância dessa ciência no currículo e no exercício da cidadania e das necessidades do contexto específico de ação.

Vygotsky (2001: 246) salienta que o processo de formação de conceitos *“é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização”*, pois, depende *“de toda uma série de funções como atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação”*.

Com base nessa questão, pode-se dizer que predomina no ensino da Geografia, talvez de maneira inconsciente pelos professores, o uso de um verbalismo vazio de significados para os alunos, em relação aos conceitos fundantes e essenciais da ciência. Fato observado quando não há transposição da análise geográfica para os contextos da vida cotidiana, para solução de problemas e para melhor compreensão da realidade.

Constatado esse quadro, observa-se que a Geografia escolar não está cumprindo sua função de extrair do espaço geográfico, os elementos necessários para a interpretação das relações sociais que o produziram e, muito menos, capacitando o sujeito para atuar no mundo, analisando contradições e conflitos que possam gerar uma reflexão crítica sobre a desigualdade e a falta de solidariedade entre os povos.

Pela abordagem vygotskyana, não há internalização dos conceitos, quando as aulas não propiciam uma ancoragem nos conceitos cotidianos que favoreçam as construções mais abstratas, específicas da ciência e partilhadas na escola, devido ao uso de uma linguagem descontextualizada (Pontecorvo, 2005:191). Para o autor, aquilo que dá sentido ao mundo e à vida, baseia-se em vivências e representações cotidianas, que passam a ter um significado compartilhado na medida em que dialogamos com o outro no convívio direto e, posteriormente, através de imagens e textos. Na escola, o que ocorre é um encontro intencional de muitas vozes, organizadas por objetivos específicos de acesso ao conhecimento historicamente produzido.

A constituição da consciência acontece em contextos sócio-histórico-culturais. Como aponta Cardoso (2000:11), *“apesar de ter sua dimensão individual reconhecida, é concebida como tendo sido elaborada a partir da dimensão social”*. No âmbito da consciência planetária, a conscientização da realidade global, seja na dimensão ecológica, social, espacial ou política, encontra na Geografia um papel importante, não apenas para fazer diagnósticos, mas, principalmente, na elaboração de

alternativas para crises de toda ordem e para que as escolhas possam ser feitas para solucioná-las.

Para que a atividade de ensino-aprendizagem de Geografia caracterize-se como atividade consciente, na qual o aluno não se constitua como um sujeito alienado de seu contexto sócio-histórico-cultural, cabe ao professor elaborar estratégias capazes de conduzir *“a quem aprende a desenvolver reflexivamente um conjunto de modos de pensamento ou modos de aprendizagem de conteúdos que são considerados valiosos para a sociedade”* (Alvarez Méndez, 2002:32).

Objetivando que a escola transgrida os interesses do modelo capitalista excludente e desenvolva o conhecimento gerador de uma constante capacidade criadora, transformadora e libertária, é importante *“pensar o inimaginável e arriscar-se a extrair dos acontecimentos os conteúdos para o futuro”* e, não mais, *“transmitir o conhecido para que o já acontecido permaneça como único acontecimento possível do futuro”* (Geraldi, 2003:49). Trata-se de trazer para discussão e questionamento sentidos e significados, para que se possa mudar totalidades e não somente particularidades, caracterizando a aula como atividade revolucionária (Newman & Holzman, 2002), em oposição à transmissão e reprodução do conhecimento prescrito.

Nesse sentido, a escola deveria responsabilizar-se por retirar as pessoas da deriva imposta pela alienação e colocá-las no devir que o torna autor de suas ações por meio da reflexão crítica e da prática social consciente. Isso atribui para a escola o papel de contribuir para superar a dimensão da vida para implementar a da existência, fazendo com que o espaço geográfico deixe de ser suporte para ser mundo, cultivando a solidariedade e a colaboração, ao invés do individualismo e da competição. Significa fazer do corpo humano, um *“corpo consciente, captador, apreendedor, transformador de beleza e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos”* (Freire, 1996-2006:51).

Aprender e ensinar Geografia, a partir dessas premissas, configura-se como processo consciente e deliberado de apropriação dos conhecimentos científicos desse campo do conhecimento, sendo que a compreensão do espaço geográfico, visto como produto das relações sociais em interação com a natureza, exerce a função de instrumento-e-resultado da aprendizagem, na medida em que, atua nas funções psicológicas superiores.

Sendo assim, pode-se destacar que a especificidade do trabalho educativo está no seu papel humanizador do sujeito, ou seja, no rompimento com o fazer alienado através da apropriação dos elementos culturais e científicos produzidos pela coletividade ao longo da história. Essa visão exige dos educadores uma definição sobre a relevância de conteúdos essenciais para a constituição do ser (Duarte, 2003:35), de maneira a propiciar no aluno uma formação como indivíduo para-si o que *“faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano”* (Duarte, 2001:29).

Por sua vez, a seleção dos conteúdos relevantes envolve aspectos da cultura escolar resultantes do processo sócio-histórico-cultural do ensino institucionalizado; a cultura da escola relacionada com as práticas e comportamentos estabelecidos no cotidiano e a cultura dos agentes representada por valores sócio-culturais trazidos pelos participantes da comunidade (Cavalcanti, 2005:67).

A análise vygostskyana sobre o processo de ensino-aprendizagem adquire contornos particulares na Geografia escolar, uma vez que, os conceitos cotidianos, resultantes da experiência e das vivências dos alunos, constituem-se no objeto de estudo da ciência, ou seja, o espaço percorrido, vivido, construído por eles caracteriza-se como tema das aulas, seja de maneira direta ou indireta. O que propicia, ao mesmo tempo, uma facilidade para o ensino da Geografia. Porém, por falta de estratégias de ensino ou por ausência de compreensão das relações entre as escalas local e global,

transforma os seus conteúdos em assuntos pouco motivadores, uma vez que, tornam-se distantes e desconectados da vivência dos alunos.

Como assinalam Castellar (2003), Cavalcanti (1998), Moraes (1998), Oliva (2006), Oliveira (1998), Silva (2004), Silva (2006), Guerrero (2005) Vesentini (2004), dentre outros, observa-se que essa especificidade não está sendo explorada adequadamente pela maioria dos professores, pois, predomina no senso comum uma visão que atribui pouca relevância à Geografia por parte da sociedade, que a descreve como monótona, mnemônica e descritiva (Kaercher, 2006; 223). Tal constatação demonstra pouca significação social e cultural para seus conteúdos e pouca consciência da importância da compreensão e interpretação do espaço geográfico para a vida cotidiana.

Nos estudos experimentais do desenvolvimento dos conceitos, Vygotsky (2001) analisa os nexos do pensamento infantil para demonstrar como ocorre a construção dos significados. Evidencia o papel das generalizações no estabelecimento de conceitos científicos que caracterizam-se por iniciar a unificação de impressões desordenadas, separá-las, sintetizá-las e analisá-las, configurando um conhecimento sistemático, baseado em relações lógicas, complexas e abstratas.

O professor de Geografia que não auxilia seu aluno no desenvolvimento dessas habilidades, através da leitura do espaço, abdicando de sua função de mediador, segundo a teoria de Vygotsky, contribui com um sistema de alienação que, *“aumenta o número de pessoas letradas e diminui o número de pessoas cultas”* (Santos, 1997:181), ou seja, limita-se à leitura da informação, mas não à construção do conhecimento para que possam ser transferido e utilizados em outros contextos.

Pontecorvo (2005:25) destaca a importância dos processos sociais sobre os individuais na aprendizagem mediante ao auxílio de um par mais competente que facilita a compreensão e a realização de algo novo. Essa

ação, quando intencionalmente planejada pelo professor, cria uma nova ZPD resultante de um nível cada vez mais intersubjetivamente compartilhado, provocando a interiorização dos conceitos.

Nas aulas de Geografia, a ação do professor é mediada por um sistema de signos e por conhecimentos organizados para a realização da atividade de ensino-aprendizagem. A análise desses instrumentos mediadores, da divisão de trabalho, das regras e da organização discursiva revela a visão de educação e de sociedade dos educadores. Apontam, conseqüentemente, as contradições entre a teoria e a prática cotidiana.

Muitas são as pesquisas que apontam essas contradições, muitos são os professores e pesquisadores que defendem a teoria de Vygotsky, entretanto, pouco se avança no campo das transformações das práticas, pois, *“simplesmente aplicar Vygotsky não é vygotskyano”* (Newman & Holzman, 2002:29). Observa-se que a maioria dos professores ainda concebe a aprendizagem como objeto e não como processo, o que é contraditório a toda teoria proposta por esse cientista revolucionário. Identifica-se tal fato quando, o professor avalia a aprendizagem por meio de provas, em que a verbalização ou a repetição dos conteúdos prescritos são vistos como sendo o produto final mensurável da aprendizagem, o que remete a uma visão positivista e dualista do conhecimento.

Em oposição a isso, Vygotsky valoriza o processo de aprendizagem que se caracteriza por ser dialético, dialógico, dinâmico e monista, ou seja, sua avaliação precisa ser concebida como totalidade, complexidade e como processo. Ao transpor essa concepção de aprendizagem e desenvolvimento vygotskyanos para o ensino da Geografia é possível dizer que, não basta fazer a descrição do espaço geográfico, o importante é investigar as relações dinâmico-causais que produzem os lugares. O aluno pode descrever o lugar, mas, o fundamental para a vida, é compreender o processo que o criou.

Estudar o lugar em seu processo de mudança é o requisito básico do método dialético, significa descobrir sua natureza, sua essência (Vygostsky, 2003:86). A Geografia Crítica apóia-se na mesma proposta metodológica, portanto, não basta apresentá-la aos alunos ou teorizar os seus temas. Também não pode ser vista como um método a ser aplicado, mas praticado e tido como instrumento-e-resultado na apropriação dos conceitos científicos. A aprendizagem do lugar necessita da práxis, pois, é preciso ver *“os homens não em qualquer fixação ou isolamento fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas”* como afirmam Marx e Engels (apud Newman & Holzman, 2002:46). Para a Geografia significa compreender que *“o ambiente histórico do mundo (“cenário”) é tanto espacialmente como temporalmente contínuo e qualitativo, não quantitativo; só pode ser compreendido por uma prática científica livre de suposições interpretativas, ou premissas”* (Newman & Holzman, 2002:46).

A opção pela Geografia Crítica não pode limitar-se a uma escolha temática. Conceitos de espacialidade e territorialidade, por exemplo, são carregados de significados, ao mesmo tempo em que, carregam uma visão de mundo, de sociedade. Essas categorias, quando apresentadas aos alunos, necessitam de uma reflexão que expresse a totalidade das relações sócio-histórico-culturais e espaciais que representam. Trata-se, por sua vez, de um conhecimento complexo. Todavia, deve ser visto como difícil, pois, o mundo apresenta-se ao sujeito em sua totalidade dinâmica e assim é apreendido. Fragmentá-lo como recurso didático nas aulas de Geografia é uma estratégia que se apóia no método cartesiano, incompatível com a visão crítica dessa ciência.

A análise marxista evidencia que o lugar não é produzido para atender as necessidades da coletividade, mas objetiva o lucro que é apropriado por um pequeno grupo social. Entretanto, essa reflexão não é uma obviedade para os alunos, que necessitam da mediação do professor para identificar relações subjetivas que produzem o espaço geográfico. A erosão, por exemplo, pode ser facilmente identificada na paisagem, mas,

sua causa relacionada à atividade agrícola, envolve uma gama de interesses, ações, relações econômicas, sociais e políticas, que só serão identificadas pelo aluno através da mediação intencional do professor quando organiza a análise do tema em sua totalidade complexa.

Nesse sentido, a análise da erosão transcende a descrição do fenômeno natural e adquire uma significação sócio-histórica, com papel de instrumento-e-resultado na compreensão do espaço geográfico. Por sua vez, essa temática conduz a uma tomada de consciência sobre a realidade, caracterizando a atividade de ensino-aprendizagem de Geografia como atividade revolucionária, capaz de transformar o sujeito anteriormente alienado da lógica estruturante do lugar.

Sendo a sala de aula e o discurso do professor predominantes na atividade de ensino-aprendizagem, a linguagem assume papel essencial para a significação dos conceitos científicos na relação com os conceitos espontâneos, através das escolhas pedagógicas e metodológicas dos educadores. Trata-se de compreender que, o discurso do professor é perpassado por um conjunto de conceitos, categorias e teorias que constituem a linguagem específica da Geografia (Cavalcanti, 2005:199). Essa relação polifônica estabelecida entre professor, alunos, textos e contextos que promovem uma negociação de sentidos e significados sobre a realidade local e global, objetivam requalificar o discurso e a ação cidadã dos alunos.

Conceituar espaço, território ou paisagem sob o ponto de vista da Geografia Crítica, só é possível, face a uma teia de relações entre esses conceitos vinculados a noções de localização, distribuição, conexão, delimitação, escala, que se desdobram em categorias de lugar, região, rede (Couto, 2005:85). Ou seja, a significação dos conceitos geográficos depende de uma cadeia cognitiva que abrange percepção, classificação, reconhecimento, comparação, análise, vistos em uma perspectiva de totalidade, sempre vinculados à posição ocupada pelo sujeito.

Um ambiente dialógico na sala de aula, não possibilita apenas a negociação de significados, mas também possui uma função social, estabelecendo um vínculo entre os participantes da interação, o que permite a constante transformação da ZPD coletiva, caracterizando a aprendizagem que leva ao desenvolvimento. A relação entre sujeitos expressa pelo pensamento-e-linguagem como unidade monística, constitui a especificidade do gênero humano, representada por indivíduos-em-sociedade-na-história.

A atividade prático-crítica de ensino-aprendizagem da Geografia pretende significar conceitos relativos ao espaço geográfico por meio do discurso próprio, intencionalmente definido capaz de promover a tomada de consciência em relação ao processo sócio-histórico-cultural que constitui os lugares, ou seja, *“É a práxis que dita como construir conceitos e como formular leis”* (Vygotsky apud Newman & Holzman, 2002:174). Trata-se, portanto, de reconhecer e implementar a concepção essencial da teoria vygotskyana em que, a aprendizagem e a constituição do sujeito acontece pela interação com o outro, como será analisado na seção seguinte.

2.8. A Constituição da Consciência Crítica e da Subjetividade nas Aulas de Geografia

“A constituição da consciência e a construção do mundo pelas categorias da consciência são processos que se dão situadamente, na sociedade e na história, em vez de no plano essencial do “humano” idealista, dado que só se pode ver o mundo, natural ou social, a partir de uma dada posição, o que não implica negar a existência concreta do mundo dado, mas postular que sua apreensão é sempre situada”.
(Sobral, 2005:107)

O sentido e o significado da atividade de ensino-aprendizagem no contexto escolar surge como uma construção produzida, tanto na esfera pública como na esfera privada da vida do professor, ou seja, a concepção de si desse profissional depende das relações estabelecidas com o outro, seja ele aluno, comunidade, família, instituição e até mesmo com o histórico, o prescrito e, também, o simbólico que permeiam a profissão. Molon (2003:60) destaca que, dentro de uma perspectiva vygotskyana, “as

representações da ordem imaginária são constitutivas da subjetividade, sendo que há representações do sujeito, principalmente, representações no sujeito”.

Sendo assim, o discurso apresentado pelos professores, em sua maioria, estão impregnados de outros discursos, que tendem a reproduzir uma visão de ensino-aprendizagem, que estão pautadas em uma constituição sócio-histórico-cultural da Geografia arraigada em uma perspectiva positivista e determinista do espaço geográfico.

Pela predominância das aulas expositivas, o professor de Geografia resume-se, muitas vezes, a um mero narrador, que reproduzindo somente os conteúdos prescritos dos livros didáticos, pode até colorir esse conteúdo *“com suas entoações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com seu encantamento ou seu desprezo”* (Bakhtin, 1929/2004:150) por essa ciência, podendo até apagar as marcas do discurso de outrem, mas imprime um saber estático, o que impede a interação com o aluno e sua conseqüente construção de conceitos científicos.

Em oposição ao dialogismo bakhtiniano, em que textos e discursos são sempre abertos a múltiplas visões, essa postura do professor de Geografia impede que as aulas caracterizem-se como “círculos dialogantes” que desencadeariam outros estudos. Não é oferecido ao aluno um discurso, seja dos textos ou do professor, capaz de chamá-los à reflexão (Machado, 1997:149).

A aula, vista como evento dialógico, propicia a formação do todo, realiza um acabamento necessário à construção de conceitos. Porém, não pode ser um fim em si mesma, ou seja, não pode emudecer alunos em seu diálogo com o conhecimento geográfico, pois o próprio espaço, os lugares ou as paisagens são dinâmicos. É o que aponta Freitas (1997:315) citando Bakhtin, quando salienta que não podemos isolar um *“fenômeno, fragmentando-o e imobilizando-o de maneira artificial. Tudo está em*

movimento. Todo movimento é causado por elementos contraditórios que coexistem posteriormente numa nova totalidade”

Tendo em vista que “a *palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.*” (Bakhtin, 2004:41), o discurso e a conduta do professor que reforça a visão tradicional da Geografia, apoiada em uma narrativa sem fim dos fenômenos espaciais, estabelece uma hierarquia social de valores para essa ciência no conjunto do currículo, tirando seu papel estratégico na compreensão da realidade, o que a desprestigia em relação às demais disciplinas.

O grande impasse da educação refere-se à contradição entre as temáticas da vida cotidiana e as temáticas acadêmicas, ou ainda, na conciliação entre os contextos cognitivos de produção, de utilização e de reprodução do conhecimento. Essa tarefa, de responsabilidade do professor e da escola, só será bem sucedida quando as atividades realizadas no contexto escolar passarem a ter sentido, significado e intencionalidade para todos os seus participantes, ou seja, quando a atividade estiver orientada por um motivo coletivo, amplamente compartilhado.

Uma atividade de aprendizagem com essas características tem como consequência uma reconstrução dos esquemas de pensamento transformando conceitos cotidianos em conceitos científicos, através de um processo de construção de conhecimento e não de sua mera reprodução. Na visão de Engeström (apud Nelson 2004)

The essence of learning activity is production of objectively, societally new activity structures (including new objects, instruments, etc.) out of actions manifesting the inner contradictions of the preceding form of the activity in question. Learning activity is *mastery of expansion from actions to a new activity*. While traditional school-going is essentially a subject-producing activity and traditional science is essentially an instrument-producing activity, learning activity is an *activity-producing activity*.

Para analisar as contradições da atividade de ensino-aprendizagem de Geografia e buscar através dos conflitos resultantes de uma nova proposta de ensino para essa ciência no contexto escolar, é fundamental construir um espaço de reflexão constante, para que os professores possam re-significar seus conceitos, conteúdos e práticas. Nesse sentido, analiso, a seguir, a importância dos conceitos bakhtinianos e vygotskyanos para a construção de uma prática pedagógica transgressiva na Geografia escolar.

2.9. Os conceitos bakhtinianos e vygotskyanos e a construção de uma prática pedagógica transgressiva na Geografia escolar.

Não são poucas as reflexões teóricas relacionadas à necessidade cada vez mais urgente, de lançar novos olhares para o conhecimento, sua socialização e, conseqüentemente, sobre as práticas pedagógicas que podem concretizar transformações na escola, face aos diagnósticos que demonstram que as estratégias historicamente utilizadas para analisar, ensinar e aprender os temas curriculares, não estão evidenciando a complexa realidade do mundo atual, tão pouco estão auxiliando os indivíduos a terem uma ação cidadã. Estão, de fato, explicando os conceitos como fins em si mesmos.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como instrumento, ou melhor, como uma postura relacionada com a fluidez, a mudança e com a proposta de romper fronteiras estabelecidas por cercas disciplinares visando transgredir tanto na teoria como na política, os limites do pensamento e da ação tradicionais. Produz, assim, outros modos de pensar, que se desloquem em diferentes direções na busca de novos significados e interpretações, que não mais se estabeleçam num contínuo temporal, mas que se movam na perspectiva espacial pautada no movimento translocacional, envolvendo o local e o global para a compreensão da realidade (Pennycook, 2006: 76).

Tal proposta ecoa na Geografia, principalmente por seu objeto de estudo – o espaço geográfico, mas também pelo momento histórico atual em que a globalização impõe novas reflexões sobre a relação tempo-espaço, à identidade e à subjetividade e, conseqüentemente, aos discursos que expressam, materializam e transformam essa realidade.

No pensamento de Bakhtin (2003: 245) fica evidente “a *inseparabilidade entre o tempo do acontecimento e o lugar concreto de sua realização*”. Olhar para o lugar nessa perspectiva significa perceber sua complexidade, sua historicidade, seu constante estado de transformação, através do confronto e do contato com a realidade que o espaço revela. Na visão bakhtiniana, o objeto do conhecimento “*só pode tornar-se próximo tornando-se estranho. Pela suspensão do olhar que reconhece e aceita, a relação de conhecimento desmistifica e desestabiliza o objeto*” Amorin (2004: 174).

Na atualidade, a sala de aula aparece como o lugar do *contato* entre diferentes realidades, em que as diferenças se estabelecem e se confrontam, como espaço de encontro e de alteridade por excelência, pois, “*o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar*” (Amorin, 2004:223). A escola é o lugar onde ocorre a produção do saber resultante do desencaminhamento provocado pelo encontro entre professores e alunos que apresentam conhecimentos e experiências diferentes, entre o espaço vivido (experenciado) e o espaço observado (descrito, analisado) que é o objeto de estudo da Geografia. É o local de contato entre o conceito cotidiano pertencente ao aluno e o conceito científico a ser construído, permeado imagens, textos e outros múltiplos discursos oferecidos pela Geografia e pela mídia e que precisam ser analisados e confrontados.

Para tanto, é necessário romper o círculo vicioso presente na escola em que a aprendizagem se torna um elemento dificultador do desenvolvimento, por estar orientada para aquisição de uma habilidade especializada. O surgimento de um círculo virtuoso, em oposição à

situação atual predominante, depende de uma ação consciente e intencional do professor, que transforma a sala de aula em contextos de atividade *“em que ocorrem a interação colaborativa, a intersubjetividade e o desempenho assistido”* (Newman&Holzman, 1993:90). A importância da ZPD para uma atividade de ensino-aprendizagem transformadora de totalidades consiste fundamentalmente nesses conceitos como norteadores do agir do professor.

As premissas para um trabalho pedagógico orientado para a criação de conflitos na ZPD estão pautadas exatamente em uma visão de constituição de sujeitos diversos, que colaboram mutuamente na realização de atividades em busca da realização de uma meta comum, orientada por um motivo construído por todos os participantes, mesmo considerando que cada um possa exercer ações distintas.

Na escola, em especial nas aulas de Geografia, a construção do motivo que orienta a atividade deve partir do contexto sócio-histórico-cultural da comunidade para mobilizar fatores cognitivos e afetivos na identificação das necessidades do grupo. Inclui, evidentemente, os objetivos e o papel do professor na definição dos conteúdos e das seqüências didáticas a serem trabalhadas, mediante a uma análise criteriosa dos temas que compõem a ciência geográfica.

Há de se considerar, portanto, que toda prática didático-pedagógica pressupõe uma negociação de sentidos e significados para que os alunos não sejam meros receptores de informações, executores de tarefas ou, ainda, reprodutores de saberes pré-determinados, mas passem a agir como participantes, colaboradores e criadores de conhecimento.

A perspectiva marxista indica que *“o gênero humano constrói sua liberdade à medida que os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes, diferenciando-se dos processos naturais espontâneos e superando os processos sociais alienados”* (Duarte, 2004:47). Por isso, tanto a construção de sentidos e significados, como a

definição de novas regras e nova divisão de trabalho na sala de aula, transcende a esfera escolar para estabelecer uma outra concepção de sociedade, baseada na valorização da individualidade do sujeito, em uma relação direta com sua responsabilidade social.

Esse foco enfatiza a educação para a autonomia, a liberdade e a democracia, em contraposição à heteronomia, o autoritarismo e a autocracia presentes na maioria das escolas (Gentili, 2001). Para que as aulas de Geografia adquiram essa dimensão e o conhecimento geográfico supere o senso comum, transformando-se em conhecimento científico para os alunos, é fundamental que o professor, através da interação com os alunos estabeleça na negociação de sentidos e significados, definição dos motivos e das necessidades do grupo para aprender Geografia e defina uma organização das ações que conduzam a aprendizagem desses conceitos.

Esse olhar diferenciado para os lugares pressupõe uma postura investigativa, analítica, dialógica, responsiva que precisa ser aprendida através de uma estratégia pedagógica intencional, previamente elaborada e que objetive desenvolver os conceitos geográficos. Significa, ainda, partir do senso comum composto pelos conceitos espontâneos para atingir os conceitos científicos capazes de modificar a compreensão sobre o espaço.

A visão da Geografia, da atividade de ensino-aprendizagem dessa ciência na escola e da relação professor-aluno apresentadas aqui, estão ancoradas na dimensão dialógico-dialética da constituição do sujeito. Baseia-se, portanto, na compreensão do “eu” em relação a outros “eus” sempre dialogantes entre si e seu entorno. Essa premissa permite afirmar que a escola está permeada por relações de base ideológica, uma vez que todo discurso faz parte de um contexto complexo e único, resultante de múltiplas variantes sociais, históricas e culturais. Soma-se, ainda, o fato de todo indivíduo possuir um auditório social próprio, influenciado pela ideologia dominante, responsável pelo caráter valorativo que define sua visão de mundo (Bakhtin, 1929-2004:112).

Sendo assim, a sala de aula de Geografia, na perspectiva sócio-histórico-cultural, destaca-se como espaço de permanente diálogo entre professores, alunos e a realidade mundial. São sujeitos situados, não apenas submissos às relações sociais, mas agentes, organizadores de discursos, responsáveis por seus atos e responsivos ao outro (Sobral, 2005:24). Porém, esse dialogismo, sempre ligado às estruturas e aos valores sociais, é, como aponta Brait (1997:98), *“nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”*.

Significa dizer que, os discursos do professor, da mídia, do livro didático, dentre outros podem apresentar aspectos opressores, alienantes e contraditórios, mas que foram cunhados pela ideologia dominante e visam manter o *status quo*, servindo para acentuar a exclusão, perpetuar as diferenças sociais e garantir a lógica da acumulação de capital.

Nesse sentido, a transformação do discurso e da prática dos professores de Geografia visando ressignificar o ensino-aprendizagem dessa disciplina no currículo escolar em sua relação com a sociedade, nos remete novamente aos conceitos fundantes da obra bakhtiniana, tendo em conta que o agir envolve processo, produto e valoração das ações, o que significa consistência ética, consciência estética, responsividade, responsabilidade e coerência em relação à vida (Sobral, 2005:118).

Essa coerência, em relação à vida social e profissional, se constrói ouvindo a voz do outro, através de uma interação pautada na alteridade, mediada pela linguagem, que pode levar o professor a agir orientado não apenas motivos imediatos, mas por motivos que darão um novo sentido à sua atividade, resgatando o seu papel e valor social.

Do mesmo modo que Brait e Melo (2005:70) questionam juntamente com Sírio Possenti (1997) *“por que (não) ensinar gramática na escola”* e afirmam que *“esse ensino enfrenta impasses...o que requer uma reflexão sobre ensino, escola, gramática”*, o mesmo ocorre com a

Geografia. A sua presença no currículo escolar nos obriga a refletir sobre as especificidades, atribuições e discursos do professor dessa disciplina, que deve ser um “*cartógrafo de relevâncias*”⁷ capaz de selecionar, priorizar e enfatizar conteúdos, informações e estratégias na gestão do currículo, considerando a importância da escola na atualidade e sua ressignificação.

Trata-se de olhar para a escola como um importante cronotopo da atualidade, local onde o encontro de diferentes sujeitos que analisam os lugares a partir de sua historicidade, de suas particularidades e singularidades, buscando seus sentidos e significados dentro de um contexto de interação transformador. Nesse sentido, rompe-se com o modelo tradicional, determinista e conclusivo predominante na escola, para dar espaço para uma Geografia Transgressiva, que utiliza práticas problematizadoras da realidade, buscando através do conflito construir uma postura constantemente crítica e reflexiva sobre a realidade visando compreender para transformar.

Para que uma nova prática pedagógica do ensino da Geografia esteja alicerçada nos pressupostos da transgressividade e da reflexão crítica como maneira de superar o fazer alienado e descontextualizado presente em grande parte das escolas, é essencial analisar o atual contexto da educação vista como um macro sistema de atividades no qual está inserida a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, conforme será apresentado na próxima seção.

2.10. A Reflexão Crítica

Está presente no atual contexto da educação brasileira, um discurso recorrente dos profissionais que demonstra a substituição de uma visão idealista e até missionária dessa atividade, por uma postura de descrédito e desânimo em relação à sua amplitude e seu papel na sociedade, em oposição ao ideal de tornar a educação um instrumento de

⁷ termo utilizado por Ricardo Tescarolo na formação de professores.

libertação e transformação da realidade opressora, como já se pretendeu no passado.

Tal situação coincide e resulta de todo um processo de transformação da atividade educacional ao longo das últimas três ou quatro décadas em que, a universalização do ensino transformou o professor e os demais profissionais da educação, em meros executantes de políticas públicas, de conteúdos apostilados e de metodologias de ensino que visam, exclusivamente, atingir metas impostas por um mercado de trabalho cada vez mais excludente e por interesses questionáveis dos empresários do setor educacional.

Identifica-se um número crescente de profissionais da educação acreditando que, a função social da escola limita-se a uma prática de classificação e/ou assistencialismo às crianças, adolescentes e jovens abandonando a função educativa mediante a uma posição muitas vezes conformista, apática e derrotista em relação à capacidade da educação de transformar a realidade social, como foi possível constatar no início da coleta de dados desta pesquisa.

Os antigos ideais dos professores são aprisionados por um sistema educacional burocrático, repetitivo, pouco criativo, controlado por regras, medido por notas, analisado por gráficos, garantido por punições, reproduzidor do poder da elite e hierárquico por definição, o que destrói, aparentemente, qualquer possibilidade de colaboração entre as equipes de trabalho e de transformação do modelo atual vigente, muito pautado na visão do mercado.

Corroboram para a constituição de uma cultura escolar paralisante, a primazia da estética sobre a ética em que as aparências superam os princípios e valores culturais devido à banalização do conhecimento, à superficialidade da compreensão da ciência, ao uso das tecnologias dissociados de uma efetiva melhora na qualidade de vida e da

educação como instrumento real de ascensão social, o que desqualifica e desprestigia o papel do professor na sociedade.

A escola, vista pela ótica do pensamento hegemônico da atualidade, portanto vinculado aos interesses mercadológicos, exerce uma função de reprodutora da desigualdade social e da acumulação do capital, através da produção de um discurso que atribui ao indivíduo todo e qualquer fracasso pessoal ou profissional, eximindo o sistema econômico e os donos do poder da responsabilidade pela exclusão social, educacional e política que vitima a grande maioria das pessoas em todo o mundo.

Tanto os professores como os alunos compartilham uma visão de mundo orientada pelas conquistas individuais alicerçadas nos ideais de competitividade e pela naturalização da exclusão, o que favorece a acomodação às condições ineficientes de ensino-aprendizagem, que desconsidera o sentido coletivo do aprender, em que o domínio do conhecimento resulta de uma construção colaborativa capaz de beneficiar e incluir todos os participantes da interação, em um processo criativo de produção de conhecimento. Ao invés de um ambiente solidário e criativo, as escolas caracterizam-se por uma cultura competitiva e por uma rotina marcada por tarefas técnicas e índices de performance baseados no saber prescrito.

Para romper o ciclo de ineficiência do sistema educacional, visando libertar alunos e professores de um fazer pedagógico alienado e buscando a construção de novos sentidos e significados para a educação, torna-se fundamental estabelecer uma prática reflexiva-crítica no cotidiano escolar que permeie pensamentos e ações dos participantes da comunidade educativa, desdobrando-se ao longo do tempo por toda a sociedade.

Trata-se da adoção intencional de práticas pedagógicas e posturas educativas direcionadas para uma nova realidade, para um

mundo complexo e ao mesmo tempo para as exigências do mercado, tendo como meta a transformação dos indivíduos e da sociedade, que, uma vez bombardeados por uma avalanche de informações, precisam aprender a selecioná-las, avaliá-las e utilizá-las em contextos específicos. O que representa a fundação uma nova cultura escolar, como destaca Hernández (1998: 28) com a

função de refazer e de renomear o mundo e de ensinar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido. Ao mesmo tempo que lhes abre portas para compreender suas concepções e as de quem os rodeiam

Apesar da evidência da necessidade de mudança nas estratégias de ensino para atender às novas demandas da contemporaneidade, não se pode perder a importância fundamental do professor como mediador na construção de conhecimento na era da informação, pois cabe a ele a contextualização sócio-histórico-cultural do saber capaz de mobilizar os indivíduos para a ação social.

Para tanto, é necessário posicionar os profissionais da educação, não mais como transmissores de informação, mas como professores reflexivos conscientes *“da capacidade de pensamento e reflexão que caracterizam o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhes são exteriores”* (Alarcão, 2005:41), sempre considerando que tal crença vale, na mesma medida, para os alunos que precisam ser vistos como pensadores e não como repetidores de saberes prescritos.

Talvez a maior contradição presente no ambiente escolar seja o discurso recorrente sobre o aprender a aprender, aprender a ser, a conviver, a importância do desenvolvimento de diferentes habilidades, a aceitação das múltiplas inteligências, em oposição a uma prática sempre tradicional, pouco criativa e reflexiva.

Para quebrar o discurso apenas retórico sobre a urgência de mudanças, é preciso ressignificar a atividade de ensino-aprendizagem,

para que possa ser vista, por toda a sociedade, como instrumento para *“pensar livremente, criativamente, para dar origem a indivíduos melhores, mais livres e, na medida do possível, mais felizes”* (Delval, 1998:160 apud Duarte, 2004) e, não apenas, como uma exigência do mercado que busca trabalhadores mais adaptados à era da tecnologia e da informação.

Trata-se de compreender a máxima do *“aprender a aprender”* não como imposição das novas regras do mercado como aponta Duarte (2004:156), mas sim na perspectiva do sujeito que desenvolve um pensamento crítico-reflexivo em relação à ciência, à arte, à filosofia, à política, para estabelecer uma análise sócio-histórico-cultural da realidade, capaz de conduzir a uma práxis revolucionária.

Como destaca Fuga (2003:41), a conduta predominante dos professores é marcada por *“uma aceitação acrítica da realidade e das ordens procedidas pelas autoridades. As ações rotineiras são ativadas automaticamente, inibindo condutas e procedimentos diferentes na prática”*, sem qualquer tipo de reflexão ou questionamento em relação à relevância e o sentido da realização de determinada atividade.

Para transformar esse quadro crônico da educação, é fundamental compreender e modificar o atual estágio de reflexão em que a escola está imersa que, segundo Ninin (2002:??), apenas *“preocupa-se em examinar a prática pela prática. Interessa-se pelo conhecimento que facilita o entendimento entre os indivíduos sobre a ação, baseando-se no senso comum, não demonstrando preocupação com o estudo aprofundado e sistemático de qualquer assunto”*. Ou ainda, busca em sua ação, fazer valer uma reflexão cuja preocupação está na

“utilização do conhecimento científico como explicação para todo e qualquer problema; preocupa-se com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins. Não há a preocupação em analisar e avaliar práticas utilizadas, fundamentando-as teoricamente, mas, sim, em encontrar respostas prontas para solucionar problemas”.

No entanto, paralelamente a tais aspectos, torna-se necessário ir além dessa reflexão, abordando a reflexão crítica como estratégia de desenvolvimento das ações pedagógicas e da gestão administrativa, o que *“implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz...”* Dewey (apud Zeichner, 1993:18).

Dewey (1933 apud Ninin, 2002), afirma que é necessário o indivíduo estar disposto para proceder à reflexão. Citando três aspectos imprescindíveis que devem ser considerados:

- **espírito aberto** – *significa desarmar-se para ouvir opiniões de outros e tentar compreendê-las não como avaliativas mas como colaborativas. Implica um distanciamento das ações para poder percebê-las seguindo outras perspectivas, admitindo, inclusive, possibilidade de erro.*
- **responsabilidade** – *significa ser capaz de ações ponderadas que demonstrem a preocupação do indivíduo em relação às conseqüências que podem ter tais ações, no nível pessoal, intelectual, social e político.*
- **empenho** – *significa ser capaz de uma participação entusiasta, com predisposição para enfrentar situações de desafio e romper com situações de rotina.*

Essa estratégia de gestão implica em, segundo Schön (1992), num agir profissional capaz de atuar em situações indeterminadas, imprevisíveis, complexas, o que necessitaria de uma reconstrução do saber relacionado à gestão escolar. Significa aplicar aquilo que o autor define como: conhecimento-na-ação, reflexão-sobre-a-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Corroborando com essas idéias, Fullan&Hargreaves (2000) salientam a necessidade de tornar mais explícito nosso pensar sobre a ação, através de um processo contínuo de reflexão profunda em relação

às experiências que ocorrem na escola, para que se possa atingir novos enfoques e novos aperfeiçoamentos na prática. A reflexão crítica traz a possibilidade de analisar mais minuciosamente o contexto escolar, pois, como nos mostra Alarcão (2001), a escola só se transformará quando passar a se questionar sobre sua prática.

Sob tal perspectiva, torna-se possível estabelecer uma administração democrática e participativa envolvendo os diferentes membros da comunidade educativa, contribuindo assim para a mudança dos atuais paradigmas presentes na cultura das instituições educacionais em que o processo administrativo é favorecido em detrimento do processo pedagógico, levando professores *“ao cansaço e ao desânimo pois sentem-se solitários, desapoiados pelos dirigentes, pelas comunidades e pelos governos”* Alarcão (2001:16), pressionados pelo acúmulo de atividades burocráticas e cada vez mais desprovidos de auto-estima e reconhecimento público.

Isso ocorre devido à postura predominante da liderança administrativa e pedagógica das instituições escolares, que *“controlam todas as decisões, que obstruem a iniciativa, que culpam ao invés de elogiar, que somente vêem problemas onde outros vêem possibilidades, criando professores desencorajados e desanimados”* Fullan&Hargreaves (2000:105).

Para que esse modelo de gestão baseada na manipulação, submissão, cooptação, intimidação e na punição possa ser substituída pela colaboração, participação e construção coletiva de um projeto político pedagógico aceito por todos os agentes do processo educacional, torna-se necessário que a liderança reconheça que não possui o monopólio da sabedoria e das decisões através de uma dinâmica reflexiva que envolva toda a comunidade educativa.

A dinâmica reflexiva pressupõe uma alternância na posição de liderança entre os membros da escola, promovendo o desenvolvimento e o

amadurecimento profissional e pessoal de todo o grupo, bem como um maior comprometimento com os resultados, resgatando o verdadeiro sentido de uma instituição escolar, caracterizado por um contexto geral e contínuo de ensino-aprendizagem.

A postura colaborativa é destacada por Magalhães(2004:76) quando nos mostra que em qualquer contexto deve-se

“agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes”.

A gestão escolar que não valoriza a identidade, a singularidade e as particularidades dos membros de sua comunidade, *“é inapropriada para o contexto social atual, é ameaça à identidade cultural e leva ao desperdício de potencial humano”* Celani (2004:48-49), portanto, não cumpre sua função social. Trata-se de uma proposta capaz de enfrentar o desafio da mudança nas estratégias de gestão, rumo à criação de instituições de ensino verdadeiramente capazes de educar para o mundo globalizado e para a era da complexidade, em que não mais faremos apenas constatações e diagnósticos, mas utilizaremos o potencial criativo humano para a realização de prognósticos capazes de solucionar os problemas da pós-modernidade.

2.10.1. A Colaboração e a Reflexão Crítica no Ensino de Geografia

O processo de transformação do conjunto da escola, também precisa ser conduzido no âmbito das disciplinas, e que no caso da Geografia, já vem ocorrendo face às reflexões propostas pela Geografia

Crítica que objetiva superar a descrição para, através da explicação, compreender e modificar a relação da sociedade com o espaço geográfico.

A natureza dialógica da pesquisa colaborativa que envolve o perguntar, responder, escutar, concordar, discordar, argumentar, propicia o desenvolvimento da consciência e a compreensão da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia Crítica, dentro de uma perspectiva bakhtiniana que, segundo Freitas (2003:36), *“implica duas consciências, dois sujeitos, sendo portanto uma forma de diálogo”* capaz de construir novos sentidos para os sujeitos. A construção de sentidos, que nos remete ao objetivo central desta pesquisa, só pode ser constituída dentro de uma visão sócio-histórico-cultural que fundamenta este trabalho.

Os espaços de reflexão crítica que Magalhães (2004) denomina de Sessão Reflexiva caracterizam-se como espaços de formação e de colaboração, para formação de um educador crítico, isto é, um profissional que se preocupa com as *“implicações éticas e morais de suas ações”* (Liberali, 2004), que não fornece um saber pronto e acabado aos professores, mas se propõe a desenvolver um processo reflexivo crítico baseado no diálogo democrático que crie possibilidades de negociação em que seus participantes possam ressignificar e reconstruir as suas ações, a partir de uma tomada de consciência em relação às suas escolhas pedagógicas.

Trata-se de atuar, como aponta Vygotsky (1930-34/1991), em uma ZPD, reconhecida como elemento essencial da aprendizagem que leva ao desenvolvimento, através de uma ação colaborativa entre seus participantes e visa mudar totalidades e não somente particularidades. Isso significa apoiar-se na concepção vygotskyana do instrumento-e-resultado vista como atividade revolucionária (Newman & Holzman, 1993), que não atinge apenas a prática a ser desenvolvida com os alunos, mas a conduta do professor como profissional reflexivo através da tomada de decisões fundamentadas teoricamente e baseadas no descrever (*como realizo minha atividade?*), informar (*em quais teorias estão apoiadas as minhas*

escolhas?), confrontar (*qual a intencionalidade da minha ação?*) e reconstruir (*como posso transformar a minha prática?*) presentes na reflexão crítica (Smyth,1992, citado por Liberali,2004; e por Magalhães,2004).

Entendida como um ato consciente, que conduz a uma transformação da prática através de uma ação teoricamente orientada e relacionada com princípios éticos, políticos e sociais (Ninin, 2002), a reflexão crítica fará com que, na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia, o professor possa construir sua consciência, seus sentidos e significados, em relação ao papel dessa ciência para o exercício da cidadania, sua importância no currículo e a dimensão de seu caráter transdisciplinar no processo de aprendizagem do aluno.

Contudo, a prática reflexiva e colaborativa não deve estar presente somente na relação pesquisador/professor, ou coordenador/professor. Segundo Kincheloe (1997), a (re)educação do professor e a (re)construção do conhecimento na escola precisa superar a pobreza do diálogo na sala de aula e das relações impessoais, começar a ouvir verdadeiramente os alunos, identificar palavras e temas geradores capazes promover o desenvolvimento, utilizar dos questionamentos como instrumento de reflexão crítica.

Essa nova postura dialógica e dialética estabelecida entre professor e aluno, teoria e prática, pesquisadores e profissionais em serviço, conduz à superação do paradigma behaviorista baseado na transmissão e devolução de conhecimentos, na teoria dissociada da prática e que supostamente podem ser aplicadas em qualquer contexto (Magalhães, 2005), em que o *EU* antidialógico, dominador, representado pelas macro-estruturas de poder da sociedade, transforma o *TU* (professor, aluno) dominado, conquistado num mero 'ISTO' (Freire, 1970), que por não ser sujeito, também não é autor, intelectual e muito menos pesquisador de sua atuação profissional e social.

Sem utilizar a metacognição, elemento que caracteriza a atividade consciente, observa-se um agir alienado, descontextualizado e descomprometido com a transformação de injustiças e desigualdades, e ainda, configura-se como uma ação educativa em que a aprendizagem não promove o desenvolvimento e a autonomia dos participantes, pois está fundamentada em prescrições e práticas histórica e culturalmente constituídas que impedem a reflexão crítica.

Como destacam MacLaren e Giroux (2000), a linguagem age como simbolização persuasiva, contém aspectos de violência e alienação. O uso da linguagem é partidário e político porque cada vez que a utilizamos, incorporamos a maneira pela qual os processos culturais foram escritos em nós e como nós escrevemos e produzimos nossos próprios scripts para nomear e negociar a realidade. A linguagem e a subjetividade formam nossa consciência prática, na qual o *eu* é sempre dependente do *nós* e é sempre uma contingência de localizações históricas e sociais. Importante perceber que essa dependência corrobora para a isenção das responsabilidades das ações, pois tudo passa a ser justificado por imposições externas ao indivíduo.

Através da materialidade lingüística presente no diálogo entre os participantes de uma interação, da análise do discurso e da reflexão crítica em um contexto colaborativo, é possível negociar sentidos e significados para as ações, distanciando o profissional da proletarização e da burocratização do seu trabalho, e ainda, da passividade que representa um agir dominado por forças externas e não por escolhas conscientes.

Tendo apresentado as bases teóricas que fundamentam esse trabalho, apresento a seguir a metodologia utilizada na realização da pesquisa.

Metodologia

Capítulo 3. Metodologia

“ Não se nasce pesquisador; vem-se a sê-lo, a merecê-lo,
a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica,
na consistência ética, na consciência estética,

no espelho da esfera em que ser pesquisador faz e cria sentido”.

Sobral, 2004:118

Apresento, neste capítulo, as escolhas teóricas referentes à metodologia de pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, as categorias de análise e de interpretação, visando responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa à ensino-aprendizagem da Geografia na formação dos alunos?
- Qual a relação entre os materiais prescritos e a prática pedagógica no ensino da Geografia?

Em seguida, descrevo o histórico da entrada no campo, as características da instituição onde a pesquisa foi realizada, as informações sobre os participantes e a pesquisadora, as características didático-pedagógicas da atividade de ensino-aprendizagem de Geografia nessa escola.

3.1. As escolhas teórico-metodológicas

Como já foi mencionado, este trabalho se organiza como uma pesquisa crítica de colaboração (PCCol) com a participação desta pesquisadora e de professores de Geografia de uma escola de Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa de intervenção no contexto escolar voltada para a reflexão crítica. Foi desenvolvida como uma possibilidade de discussão e análise sobre opções curriculares e ações pedagógicas relativas ao contexto particular de ação e às necessidades específicas desse locus em que o trabalho foi realizado.

Desde a fase inicial, ocorreu um processo de negociação em relação aos objetivos dos participantes, planejamento e estratégias de execução do trabalho, temas das sessões de discussão (sessões reflexivas), horários e interesses dos participantes, visando o estabelecimento de um ambiente colaborativo. Com isso, não afirmo, como

já aponta Magalhães (2005), que todos os participantes agiram da mesma forma no desenvolvimento e condução da pesquisa, mas que, de formas diferentes, contribuíram para a compreensão, a análise e questionamento de sentidos sobre o ensino- aprendizagem de Geografia e produção de novos significados.

Tendo em vista o meu interesse em compreender os motivos pelos quais a Geografia Crítica não consegue se sobrepor à Geografia Tradicional no contexto escolar, busquei realizar uma ação colaborativa para investigar a relação entre a teoria e a prática de ensino-aprendizagem de Geografia. Era meu objetivo contribuir para a reflexão crítica de todo o grupo sobre eventuais problemas e dificuldades na transposição do saber acadêmico para o contexto escolar, a partir de uma negociação prévia sobre as necessidades dos participantes.

A pesquisa crítica de colaboração como revelam Magalhães (2004,2007), Mateus (2005), Ninin (2006), Motta (2004) Liberali (2004), Romero (1998), dentre outros, está embasada em uma proposta de intervenção, o que não pressupõe a imposição de um modelo de ensino-aprendizagem ou um conteúdo prescrito a ser seguido pelos professores.

Ao contrário, busca através da interação entre os participantes propiciar uma negociação de sentidos sobre os conceitos em foco e a construção de novos significados. Procura, também, um contexto interacional que considere as diferenças na compreensão da realidade como resultantes do processo sócio-histórico-cultural dos envolvidos na pesquisa (Szymanski,2002) e na tentativa de produzir *“um saber de mãos dadas com a práxis que o gera, testa, valida e enfim transforma”* (Rizzini,1999).

A natureza dialógica da pesquisa colaborativa envolve tanto o colaborar quanto o argumentar em ações como: perguntar, responder, escutar, concordar, discordar, argumentar. Pode propiciar a compreensão da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia Crítica, com base em

uma perspectiva bakhtiniana que, segundo Freitas (2003:36), *“implica duas consciências, dois sujeitos, sendo, portanto, uma forma de diálogo”* capaz de construir novos significados para os sujeitos.

Os espaços de reflexão crítica que Magalhães (2004) denomina de *Sessão Reflexiva* caracterizam-se como lócus de colaboração para formação de um educador crítico, isto é, um profissional que se preocupa com as *“implicações éticas e morais de suas ações”* (Liberali, 2004). O foco está em um profissional que não fornece um saber pronto e acabado aos professores, mas se propõe a desenvolver um processo reflexivo crítico baseado no diálogo e em uma atitude colaborativa. Ambos, colaboração e reflexão possibilitam uma negociação em que seus participantes possam ressignificar e reconstruir as suas ações, a partir de uma tomada de consciência em relação às escolhas pedagógicas feitas.

Colaborar, segundo Magalhães (2004:76), denota

um “agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto na negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos integrantes”.

Trata-se de um agir, como aponta Vygotsky (1930-34/1991), em uma zona de construção – ZPD -, reconhecida como elemento essencial da aprendizagem que leva ao desenvolvimento porque visa mudar totalidades e não somente particularidades. Isso significa apoiar-se na concepção vygotskyana do instrumento-e-resultado vista como *atividade revolucionária* (Newman & Holzman, 1993), porque não atinge apenas a prática a ser desenvolvida com os alunos. Abrange, também, a conduta do professor como profissional reflexivo através da tomada de decisões fundamentadas teórica e praticamente baseadas na compreensão, análise e questionamento de suas ações nos contextos particulares.

Como assevera Smyth (1992) esse contexto interacional pressupõe ações não hierárquicas que compõem o processo

argumentativo como o descrever (*como realizo minha atividade?*), informar (*em quais teorias estão apoiadas as minhas escolhas?*), confrontar (*qual a intencionalidade da minha ação?*) e reconstruir (*como posso transformar a prática?*) presentes na reflexão crítica (citado por Liberali, 2004 e por Magalhães, 2004).

A reflexão crítica é, assim, entendida como um ato consciente que conduz a uma transformação da prática através de uma ação teoricamente orientada e relacionada com princípios éticos, políticos e sociais (Ninin, 2002). Esse contexto, na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia, possibilitará ao professor o questionamento do papel do ensino da Geografia, sua importância no currículo e a dimensão de seu caráter transdisciplinar no processo de aprendizagem do aluno.

Como aponta Kincheloe (1997), Magalhães (2004), Alarcão (2005), Hargreaves (2004), entre tantos outros, o professor como um profissional ciente de seu papel político e social na formação discente não é comum. Há, de fato, como assinalam os pesquisadores, uma desvalorização do papel do professor visto, não como intelectual, pesquisador ou autor, mas sim como um mero repetidor do conteúdo prescrito. Isto faz com que sua prática pedagógica se desenvolva de forma rotineira, apoiada no senso comum, no livro didático e com ações contraditórias em relação ao discurso, às intenções e até mesmo às prescrições institucionais.

Sendo assim, a transformação do discurso e da prática dos professores de Geografia visando significar o ensino-aprendizagem dessa disciplina na organização do currículo escolar em sua relação com a sociedade, me remete novamente à obra de Bakhtin (1988, 2000). Nesse contexto, considero que o agir envolve processo, produto e valoração das ações, o que representa uma responsabilidade e uma coerência em relação à vida (Sobral, 2005). Tal coerência, em relação à vida social e profissional, se constrói, ouvindo a voz do outro, em uma relação dialógica e dialética, mediada pela linguagem, que pode levar o professor a agir

orientado não apenas motivos imediatos, mas por motivos que darão um novo sentido à sua atividade e a sua própria vida, resgatando o seu valor social.

Todavia, a pesquisa crítica de colaboração não se realiza como um processo linear e controlado pelo pesquisador, mas como um momento de negociação de sentidos e compartilhamento de significados entre os participantes, visando a reconstrução da prática pedagógica analisada. O contexto colaborativo da pesquisa objetiva uma reflexão crítica orientada para um processo de mudança deliberada e consciente por parte dos professores. O papel do pesquisador é importante para contribuir para que os participantes não fiquem apenas na reflexão com base na técnica para solucionar problemas, ou na reflexão prática baseada no senso comum (Ninin, 2002).

Desse modo, como aponta Magalhães (1994:72), *“o papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também, não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento”*. Tal posicionamento, estabelecido entre os participantes, insere-se na perspectiva bakhtiniana de alteridade e exotopia, em que se busca o encontro com o outro com o objetivo de fazê-lo falar, de se fazer ouvir, de compreendê-lo, de traduzí-lo, influenciá-lo e se deixar influenciar (Amorin, 2004:31).

Como já mencionei, minha atuação como professora de Geografia por mais de 20 anos, nos mais diferentes contextos sócio-econômicos e pedagógicos, fizeram com que, no percurso da pesquisa, o encontro com o outro revelasse, de maneira mais presente, minhas próprias contradições que tornaram mais patentes os inúmeros conflitos e incoerências ao longo dessa trajetória.

De fato, foram as contradições e incoerências que me levaram a buscar na Linguística Aplicada, os recursos para analisar a relação teoria e prática, ou ainda, compreender o distanciamento entre discurso proferido pelos professores e a realização de suas atividades e que procurei identificar ao longo da investigação. Mostrarei a seguir, os pressupostos teóricos que fundamentam a análise dos dados coletados na pesquisa.

3.2. A entrada no campo

Desde março de 2005, quando iniciei o mestrado, busquei diversos locais para a realização da coleta de dados. Por ter trabalhado em muitas escolas da rede de ensino privada, minhas primeiras tentativas foram direcionadas para e o desenvolvimento da pesquisa nesses locais. Procurei por ex-colegas de trabalho, coordenadores e diretores de escola, apresentando minha proposta e solicitando um espaço de realização da coleta. Entretanto, todas as minhas investidas foram frustradas pela ausência de respostas.

Contatei algumas escolas da rede estadual de ensino, quando me deparei com a problemática da rotatividade de professores, ausências constantes, professores substitutos. Também as equipes diretivas não se empenharam em conhecer a proposta de pesquisa sob a alegação que os professores já possuem atividades-extras demais, o que é, de fato uma realidade. Face a essas dificuldades, dirigi-me à diretoria de ensino que através da Diretora de Educação, me encaminhou para a auxiliar técnica pedagógica (ATP) de Geografia, solicitando que fosse encontrada uma solução para a realização da coleta.

Analisamos a possibilidade de realização da pesquisa mas, face às dificuldades para convocar professores, utilizamos um momento de formação, no qual fui apresentada a um grande grupo de professores de Geografia para que pudesse expor minha proposta de trabalho colaborativo e para convidá-los para que, espontaneamente, participassem

da coleta. Entre cerca de 30 professores, nenhum se ofereceu como participante.

Após relatar a situação para a Diretora de Educação, fui encaminhada para uma escola, considerada por ela como um local aberto a novas propostas e projetos. A diretora da escola propôs que eu participasse dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e que eu teria possibilidade de estar realizando as sessões reflexivas separadamente com os professores de Geografia da escola.

Fui apresentada aos professores de Geografia, no dia 20 de fevereiro de 2006 e a primeira informação que recebi foi que um deles não participaria de nossos encontros devido a compromissos com outra escola. Como ainda seriam 3 professoras, considerei que o trabalho poderia ser realizado com esse grupo. A primeira sessão, realizada em 20 de março de 2006, apresentei mais detalhadamente a proposta da pesquisa, seu objetivo e parti para uma negociação das regras dessa atividade, discorri sobre os meus objetivos e propus um debate sobre a construção de motivos e de temas que fossem de interesse do grupo para o desenvolvimento das reflexões nas sessões seguintes. Combinamos que conversaríamos sobre as dificuldades na realização das atividades de ensino-aprendizagem de Geografia.

Na segunda sessão, que somente foi possível ser realizada em 17 de abril de 2006. Identifiquei, no início, visões bastante distintas entre as participantes, tanto em relação à identificação das dificuldades, como na percepção das causas, nas estratégias de atuação, na visão do papel do aluno, dos pais, dos professores, da direção da escola e, também, no conhecimento e aplicação das teorias de ensino-aprendizagem.

Importante ressaltar, que as três professoras destacavam que os problemas de ensino-aprendizagem estavam diretamente ligados ao contexto, a fatores externos à escola, a dificuldades materiais e à postura dos alunos na sala de aula. Foram apontadas, inclusive, questões ligadas

a valores, princípios morais e éticos, além da carência de religiosidade dos alunos e famílias. Na identificação do conteúdo temático da segunda sessão, a responsabilização enunciativa demonstra o quanto os professores não traziam para si o compromisso com a aprendizagem e com o domínio do processo educativo, uma vez que sempre atribuem ao outro, ao contexto e a coerções externas, o fracasso na realização de sua atividade.

Os motivos listados para os problemas na escola foram:

- Contexto geral da escola pública;
- Lamentações sobre as características dos alunos;
- A relação da escola e do aluno com a família;
- A falta de normas, regras, cobranças e punições;
- O problema da competitividade e a falta de envolvimento dos alunos;
- Análise comparativa das condições de trabalho nas escolas públicas e nas escolas particulares;
- O problema das inúmeras reformas no ensino e as conseqüências no desenvolvimento dos alunos;
- A sobrecarga de trabalho dos professores e as exigências de formação;
- As mudanças nas famílias e o impacto no comportamento dos alunos;
- Os alunos ou são muito novos e imaturos, ou desrespeitam os professores, não fazem nada na aula;
- Ausência de uma formação humanista que leve a uma tomada de consciência em relação ao conhecimento, e sobre o resgate dos valores;
- A escola é vista como convívio social;
- As condições que limitam o trabalho;

- A consciência social do trabalho do professor.

Como as questões pedagógicas e o ensino da Geografia ficaram em segundo plano, propus que esse tema fosse abordado na próxima reunião e que começássemos a analisar as atividades de sala de aula, a escolha das estratégias de ensino, a seleção dos conteúdos. Sugeri também um texto de apoio, intitulado “O que está acontecendo com o ensino da Geografia” de Jorge Luiz Barcellos da Silva, que abordava o processo histórico do ensino da Geografia, como orientador da próxima discussão. Tal proposta foi aceita pelos participantes, que se comprometeram a realizar a leitura do texto para nosso próximo encontro.

Apesar do começo promissor, a reunião seguinte não aconteceu devido à realização de um debate sobre hiper-atividade. Posteriormente, sucederam-se reuniões do chamado Ensino Médio em rede, encontros para programação de gincanas, conselho de classe, reuniões sobre questões disciplinares, enfim, o cotidiano da escola sempre se sobrepunha à proposta de reflexão sobre a prática.

Soma-se a isso que, a partir de 24 de abril, as licenças médicas das professoras, os afastamentos para assumir a direção ou a coordenação, a convocação da escola para outros eventos, reuniões na diretoria de ensino, licença a prêmio, projetos enviados pela secretaria de ensino, ou seja, os encontros não eram nunca possíveis devido à “urgência” de outras propostas.

Mesmo com inúmeras tentativas de flexibilização de horários, conversas com as coordenadoras e diretores, propostas de realização de questionários, nada foi possível, pois, na realidade, a pesquisa nunca foi vista como algo que pudesse agregar benefícios aos professores. Os HTPC também não resultavam em ações concretas, estudos aprofundados, solução de problemas ou qualquer outra prática que alterasse o cotidiano dos professores e da escola, devido a uma

descontinuidade nos temas, pouca objetividade nas discussões e pela forma como a equipe diretiva conduzia as atividades.

Mas mesmo assim, todos seguiam as diretrizes da Secretaria de Educação, sem questionamentos sobre a eficácia desses encontros. Não havia, no momento dos HTPC uma avaliação dos participantes, mas, assim mesmo os coordenadores enviavam relatórios periódicos sobre as reuniões, havia lista de presença e tudo isso era computado tanto na carreira dos profissionais, como na avaliação da escola dentro da rede pública estadual de ensino.

No dia 15 de maio de 2006, não houve HTPC devido aos ataques do PCC (primeiro comando da capital), o que causou grande transtorno na cidade. No dia 22, os professores não puderam participar, pois, precisavam de uma reunião urgente de caráter geral relacionada com as questões disciplinares da escola. No dia 29, também não houve encontro devido a um passeio ao Hopi Hari. No dia 5 de junho de 2006, não pudemos, novamente, realizar a SR porque a Direção solicitou uma reunião para tratar de assuntos disciplinares. Dentre outros temas, foi pedido aos professores doassem sapatinhos de tricô para uma gincana na escola. Em troca, eles não trabalhariam na emenda do feriado.

Minha última ida à escola ocorreu em agosto, devido aos recorrentes problemas, ausências e adiamentos das reuniões que impossibilitavam a continuidade da coleta nessa escola. Face aos prazos de conclusão do mestrado e minha meta de investigar especificamente a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, tornou-se urgente buscar outros participantes e outra instituição, em os professores dessa disciplina se disponibilizassem a colaborar e a refletir sobre a prática pedagógica no ensino da Geografia.

Após todas as dificuldades durante quase dois anos de tentativas frustradas em relação à coleta, iniciei um novo contato com uma instituição recentemente inaugurada. Trata-se de um instituto de educação e

pesquisa que definiu como um de seus projetos de ação social, a criação de uma escola de Ensino Médio para atender a população de menor renda da comunidade na qual está situada.

3.2.1.A acolhida na escola

Por não ser uma instituição privada com fins lucrativos, pouco preocupada com a concorrência ou com sua imagem comercial, ou uma instituição pública com todas as dificuldades relatadas em minhas experiências anteriores, a receptividade em relação à proposta de pesquisa foi melhor acolhida pela direção, coordenação e pelos professores da escola.

Também por apresentar explicitamente em sua missão institucional o compromisso com a qualidade, a transformação e a inovação junto à comunidade que se relaciona proximamente, há uma abertura freqüente para o intercâmbio de idéias, divulgação do trabalho e formação de parcerias com outras instituições voltadas para a educação. Mesmo assim, foram quase dois meses de conversas, contatos telefônicos, e-mails, visitas, até que conseguisse agendar as entrevistas com os professores. O que fez com que a coleta fosse iniciada apenas no mês de novembro de 2006.

3.3. Descrição do contexto da pesquisa

A escola de Ensino Médio onde foi realizada a pesquisa situa-se no estado de São Paulo, a cerca de 110 km da capital. Trata-se de uma cidade industrial, com alta renda per capita e que concentra diversos setores voltados para as áreas de educação, pesquisa e desenvolvimento tecnológico.

Para candidatar-se a uma vaga na escola, os alunos devem obrigatoriamente ser oriundos do Ensino Fundamental de escolas da rede

pública estadual ou municipal das cidades próximas à instituição. A obtenção da vaga depende de aprovação e classificação através de um exame seletivo realizado anualmente, apenas para o primeiro ano do Ensino Médio, a partir do qual, os alunos recebem bolsa integral de estudos, uniformes, material didático, alimentação na escola e transporte.

A escola apresenta espaços amplos nas salas de aula, possuem equipamentos multimídia, quadras, laboratórios de informática, artes e ofícios, física, química e biologia. Há também ampla biblioteca, sala ambiente para ensino de línguas, horta e jardins, onde são desenvolvidas as aulas e os projetos, pelo período de 9 horas diárias de atividades.

A equipe técnica é composta pela direção, 3 coordenadores pedagógicos, 3 orientadoras educacionais, orientação psicológica e vocacional. Também há os chamados disciplinares que exercem a função de inspetores de alunos e estagiários que auxiliam os professores. A seguir, descrevo os participantes da pesquisa e apresento em linhas gerais as diretrizes pedagógicas, filosóficas e gerenciais da instituição, para demonstrar como a escola está organizada e quais são suas propostas educacionais visando delinear o contexto sócio-histórico-cultural dessa comunidade educativa.

3.4. Informações sobre os participantes

A pesquisa foi realizada com a participação desta pesquisadora e quatro professores, dois dos quais estiveram presentes em todas as sessões reflexivas (SR) e um, em apenas uma delas. Três professores responderam o questionário. Uma das professoras somente respondeu o questionário, pois não foi possível conciliar os horários das SR. A observação das aulas ocorreu com a única professora que se disponibilizou para isso. A seguir serão descritos o perfil profissional de cada um dos participantes.

3.4.1. Perfil dos participantes

Nas conversas iniciais realizadas com o coordenador da área de Ciências Humanas e suas tecnologias da escola pesquisada, acordamos a participação dos três professores de Geografia que já haviam sido antecipadamente consultados. A escola em questão tem como prática cotidiana a presença freqüente de profissionais da educação que visitam a instituição, uma vez que, os resultados obtidos pelos alunos em diversos exames oficiais têm sido excelentes.

Também, por ser uma escola vinculada a uma proposta de responsabilidade social de uma bem sucedida empresa, desperta grande interesse de diversos setores da sociedade inclusive Organizações Não-Governamentais, empresários, entidades beneficentes, entre outros. Sendo assim, a presença de uma pesquisadora foi recebida com bastante naturalidade pelos professores participantes. Entretanto, exatamente por essa visibilidade da escola, optamos por utilizar aqui nomes fictícios, por não revelar o nome da Empresa Mantenedora (EM) e da rede de ensino responsável pela gestão pedagógica da escola.

Apesar da receptividade da escola em relação à realização da pesquisa, não foi possível contar com uma das professoras, porém, o grupo foi acrescido de um professor estagiário de Geografia, que se voluntariou para as SR, conforme já relatamos. O quadro abaixo apresenta o perfil profissional e acadêmico dos participantes.

QUADRO 3.4. Informações sobre os participantes

NOME	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO	SÉRIES QUE ATUA
Dilma	Licenciatura e bacharelado em Geografia pela USP Especialização em educação	Desde 1990	8ª. Série do Ensino Fundamental e 1º., 2º. e 3º. Ano Ensino Médio
Walter	Licenciatura e bacharelado em Geografia pela UNITAU	Desde 2003	1º., 2º. e 3º. Ano Ensino Médio
Tiago	Professor estagiário, cursando o ano de Geografia na	Auxiliar nas aulas de Geografia desde meados de 2006	

Isaura	Licenciatura em Geografia pela UMC magistério	Desde 2000	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Mônica (pesquisadora)	Licenciatura e bacharelado em Geografia pela USP Especialização em currículo e prática educativa pela PUCRJ	Desde 1985	Ensino Fundamental e Ensino Médio

Obs. Todos os nomes são fictícios, exceto o da pesquisadora

3.5. Características didático-pedagógicas da atividade de ensino-aprendizagem na escola pesquisada

Apresento, a seguir, em linhas gerais as diretrizes pedagógicas, filosóficas e gerenciais da instituição, que constam do Projeto Pedagógico (PP) da escola, para demonstrar como está organizada e quais são suas propostas educacionais, que serão detalhadas posteriormente para propiciar uma melhor compreensão do contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos os participantes da pesquisa, sua clientela e sua comunidade educativa, descrevo as práticas didático-pedagógicas da escola e sua relação com os PCN.

3.5.1. Diretrizes pedagógicas, filosóficas e gerenciais da instituição⁸

- **Visão:**

Sermos reconhecidos como uma referência educacional no Estado de São Paulo, buscando o alto desempenho dos educandos, aprimorando a qualidade das relações com as pessoas a quem estivermos servindo e cumprindo nossa responsabilidade social.

- **Missão:**

Atender às necessidades de aprendizagem dos educandos, com qualidade superior, para a construção do projeto de vida, para uma ação cidadã transformadora e para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior, através da promoção de situações eficazes de aprendizagem contextualizada e protagônica.

- **Finalidade;**

Alto desempenho dos alunos

⁸ A fonte dessas informações não são reveladas para preservar os participantes.

- **Estratégias;**

Eficiência e eficácia da operação escolar

Qualificação profissional dos professores e funcionários

Relações de parcerias

Utilização de avaliações externas

- **Valores**

Relações éticas

Trabalho cooperativo

Protagonismo Juvenil

Educação Centrada na Aprendizagem

Melhoramento contínuo

Concepção sistêmica da realidade

- **Princípios:**

Fomento à autonomia, criatividade, percepção sistêmica da realidade e espírito cooperativo dos estudantes,

Promoção coletiva de estratégias de aprendizagens significativas que possibilitem, aos nossos alunos, identificar novas formas de se relacionar com o mundo.

Conscientização da necessidade de construção de um planeta sustentável, com toda a sua diversidade de vida, e como uma sociedade humana mais amorosa, cooperativa e pacífica.

- **A Proposta Pedagógica:**

Com estratégias pedagógicas baseadas em práticas problematizadoras e contextualizadas, projetos pedagógicos inter e transdisciplinares, desenvolvimento de competências, habilidades e das múltiplas formas de inteligência, a escola vive uma estrutura dinâmica. Os estudantes, a todo momento, refletem sobre as diversas formas de aprendizado e os professores revêem e aprimoram suas estratégias de ensino com base na sua própria aprendizagem cotidiana.

- **A Avaliação:**

O processo de avaliação é entendido como indispensável ao desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos e à tomada de consciência de seus limites e possibilidades. A avaliação é compreendida como uma ação reflexiva sobre os processos e produtos da aprendizagem. Dentro de uma percepção dinâmica e histórica da construção do conhecimento, a avaliação e a auto-avaliação são instrumentos que ajudam a garantir o processo de aprendizagem nas suas dimensões diagnóstica, investigativa e processual. A equipe de educadores avalia para investigar o desenvolvimento dos alunos nas dimensões afetiva, social e cognitiva e para decidir como pode ajudá-los a avançar na construção do conhecimento.

3.6. Práticas didático-pedagógicas e sua relação com os PCN

Como foi dito anteriormente, a escola pesquisada é mantida por uma grande indústria localizada no interior do estado de São Paulo, sendo

que sua gestão e direcionamento pedagógico estão sob a responsabilidade de uma rede de ensino existente há mais de 40 anos através do vínculo de escola conveniada. A rede, que atua no Brasil e no exterior, ainda possui escolas próprias e escolas que apenas utilizam apenas o seu material didático.

Tendo como foco primordial o conceito de Qualidade Total na Educação, a rede, responsável pela gestão da escola, declara ter um comprometimento com a realidade social dos locais que atua, compromisso com as transformações da educação e com uma visão empreendedora tanto em seu modelo de gestão, como no desenvolvimento desse conceito junto aos colaboradores e alunos. Agrega em todo o seu documento prescrito, os conceitos de missão, visão e valores, próprios do ambiente empresarial, mas ainda pouco utilizado no âmbito escolar.

Apresenta como pilares desses conceitos a preocupação com a consciência de si, o relacionamento com o outro e a transcendência, propondo-se a desenvolver esses valores através da proposta pedagógica e do material didático, por eles elaborados. Nota-se que a escola pesquisada, enquanto escola conveniada, possui algumas diferenciações apresentadas em sua visão e missão institucionais, porém, são aspectos que não divergem da proposta, mas que dão maior ênfase ao alto desempenho dos alunos, como forma de promoção e inclusão social, uma vez que, esse foi o fator essencial de sua criação como parte do cumprimento de sua responsabilidade social.

A preocupação com a cidadania está expressa pela valorização da consciência da nacionalidade, da ética, da liberdade pessoal, do empreendedorismo e do compromisso com o futuro, voltados para construção de uma sociedade mais competente, justa e solidária. Para tal reflexão e ação na comunidade, a escola desenvolve três diferentes projetos. O projeto de sustentabilidade, diretamente ligados à questão ecológica planetária, projeto relacionado às questões da cultura e de

ações da sociedade civil organizada e, ainda, um projeto de voluntariado junto a idosos, carentes e excluídos.

No campo das teorias de ensino-aprendizagem, o documento oficial da rede de ensino faz referência ao que denomina de construtivismo dialético baseado nas idéias de Jean Piaget, posteriormente, menciona o sócio-interacionismo de Vygotsky, com destaque para a construção de conceitos científicos, a constituição da subjetividade e da consciência. Finalizando o arcabouço teórico que fundamenta a proposta pedagógica, o documento menciona a epistemologia da complexidade, tendo como referências teóricas a Edgar Morin, Howard Gardner, Humberto Maturana e Henri Wallon.

Quanto à visão e ao processo de avaliação, dá-se ênfase a uma proposta de diagnóstico contínuo do progresso do aluno. São apontados como momentos de avaliação tanto o início, durante o desenvolvimento das atividades e o final do tema, sempre considerando que os resultados devem ser utilizados como parâmetros para o planejamento contínuo do professor.

Destaca-se, também, as dimensões objetiva ou quantificável da avaliação e a subjetiva. Com isso, as orientações apontam para uma avaliação global envolvendo aspectos procedimentais e atitudinais como critério deajuizamento da aprendizagem e a compreensão do papel do erro como hipótese de construção de conceitos. Para a mudança de paradigma de avaliação, propõe o uso de relatórios e portfólios, além da prática da ação-reflexão-ação por parte dos professores e a auto-avaliação dos alunos, como novos instrumentos para analisar a aprendizagem.

A proposta pedagógica para o ensino da Geografia na escola pesquisada se baseia na linha mestra apresentada pelos PCN, em que são salientados os conceitos estruturantes da área, tais como paisagem, lugar e território. Também são destacadas as competências mais

específicas que essa área do conhecimento deve desenvolver e que podem ser resumidamente expressas pela:

1. representação e comunicação = linguagem = domínio de diferentes formas de comunicação específicas da Geografia como a linguagem cartográfica, tabelas e gráficos;
2. investigação e compreensão = procedimentos e métodos = “objetiva reconhecer e aceitar as diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade”;
3. contextualização sociocultural = diversidade = ações possuem historicidade e espacialidade na relação entre diferentes sujeitos. Deve-se demonstrar que os alunos são protagonistas da história;
4. Compreender as relações de poder e dominação estabelecidos pela produção e apropriação de conhecimento.

Para o desenvolvimento de tais competências e habilidades está proposta a associação entre ensino e pesquisa como estratégia didático-pedagógica, como forma de articular os conceitos através de certos procedimentos nas atividades, que são vistas como ferramentas intelectuais na construção de conhecimentos, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 3.6.1. Competências e Habilidades

Resumo das competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia baseadas no Projeto Pedagógico da instituição pesquisada (2005)	
Conceitual	• Compreender a hierarquização territorial; • Desenvolver noções de território, lugar, naturalidade, nacionalidade, identidade; • Reconhecer diferentes padrões de distribuição dos fenômenos geográficos; • Compreender a relação entre apropriação do território e os problemas sócio-ambientais; • Compreender as interações entre espaço local e global; • Relacionar a origem dos conflitos no uso do território; • Analisar relações de poder materializadas no espaço geográfico; • Analisar alternativas possíveis para combater a exclusão tendo como parâmetros a sustentabilidade política, social e ecológica; • Avaliar relações políticas do Brasil com o mundo; • Criticar o consumo do lugar; • Explicar a origem das fronteiras raciais, religiosas; • Relacionar a revolução tecnocientífica com seus impactos sócio-ambientais; • Descrever a regionalização mundial na perspectiva da globalização.
Procedimental	• Ampliar o vocabulário geográfico e a expressão oral;

	• Entender e utilizar a linguagem cartografia; • Identificar a representação do mundo através da cartografia; • Localizar dados geográficos em diversas fontes cartográficas; • Observar, coletar, organizar e anotar informações como forma de investigação; • Organizar informações para argumentar; • Comunicar-se por diferentes linguagens (imagens, maquetes, mapas, etc); • Ler o espaço geográfico; • Problematizar, analisar, discutir com autoria.
Atitudinal	• Avaliar políticas de sustentabilidade para propor ações de melhora da qualidade de vida; • Conscientizar-se das questões relacionadas a poluição atmosférica para propor alternativas; • Desenvolver a consciência ética em relação à vida planetária; • Evidenciar aprendizagens voltadas para a sustentabilidade; • Desenvolver atitudes positivas em relação à diversidade cultural; • Exercitar o protagonismo no âmbito civil; • Argumentar em defesa do crescimento econômico com qualidade de vida, distribuição de renda, justiça social e sustentabilidade; • Valorizar a preservação sócio-histórico-cultural como fator de identidade dos povos.

Para complementar as orientações gerais, o documento balizador do ensino da Geografia apresenta um detalhamento das estratégias a serem utilizadas nas aulas dessa disciplina, conforme mostra o quadro a seguir

Quadro 3.6.2. Orientações Metodológicas

Orientações metodológicas para o ensino da Geografia baseadas no Projeto Pedagógico da instituição pesquisada (2005)	
ATIVIDADES	ESTRATÉGIAS
Práticas educativas	• O conhecimento não deve ser visto como simples adição de novas informações; • Caracteriza-se por um processo ativo por parte do aluno; • É necessário que os participantes (professores e alunos) estabeleçam o diálogo, confiança e compromisso com a aprendizagem. • Deve fazer uso de estratégias variadas para contemplar a diversidade; • O professor deve exercer o papel de mediador; • O conhecimento deve ser apresentado dentro de um contexto sócio-histórico-cultural; • A educação inclusiva estabelece uma relação que envolve razão e emoção para mobilizar positivamente a aprendizagem; • As interações em aula devem estar baseadas em objetivos comuns e ser realizada através de trabalho grupal, cooperativo; • Valorizar as inteligências múltiplas e o aprender a aprender; • Deve ser baseada na autonomia dos alunos • Avaliação como processo contínuo, variada e voltada para identificar lacunas na aprendizagem.
Tratamento da	• Definição de tema de estudo; • Problematização do tema;

informação	• Pesquisa bibliográfica; • Seleção das informações obtidas; • Organização das informações obtidas; • Análise das informações obtidas; • Publicação dos resultados.
Estudo do meio	• Sensibilização, pesquisa e organização de roteiro; • Coleta de dados para elaboração do projeto; • Definição de tema gerador da investigação a ser realizada; • Identificação do local; • Levantamento de perguntas de pesquisa; • Observação em campo com registros; • Tratamento da informação; • Estabelecimento de relações entre as informações obtidas e a produção científica; • Publicação dos resultados.
Trabalho de campo	• Visita prévia do professor; • Preparo dos alunos para ir ao local; • Diagnóstico de conhecimentos prévios; • Planejamento e roteiro de observação; • Registro; • Sistematização dos dados coletados; • Elaboração de um produto final como forma de socialização do conhecimento; • Avaliação. •
Projetos	• Problematização; • Diagnóstico; • Definição do tema; • Investigação; • Coleta de dados; • Tratamento da informação; • Sistematização e Síntese.

Importante destacar que, explicitamente, o documento da escola faz referência ao geógrafo Milton Santos, amplamente citado nesse trabalho, como idealizador de um ensino da Geografia que leve à *“consciência da época que vivemos, saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana”* (citação presente no documento, mas sem referência bibliográfica específica).

Como o quadro anterior evidencia, a proposta pedagógica reforça a visão vinculada à Geografia Crítica, as orientações metodológicas apontam para uma nova organização espacial da sala de aula, para se criar um contexto relacional de cooperação, diálogo e utilização de uma grande diversidade de recursos didáticos visuais, imagéticos, tecnológicos, dentre outros, além da prática de realização de trabalhos em grupos,

dramatizações, desenvolvimento de projetos, trabalhos de campo e estudos do meio.

Todas essas prescrições são parte de documentos utilizados na formação de professores, nas reuniões pedagógicas e estão presentes no discurso dos diversos profissionais da instituição. São, portanto, de conhecimento de todos, o que por si só não garante a sua ampla realização no cotidiano da escola e estão resumidas no quadro a seguir:

3.7. Coleta dos dados

A escolha dos instrumentos e fontes de coleta foi definida a partir das perguntas de pesquisa que objetivam demonstrar as contradições entre o discurso e a prática pedagógica dos professores de Geografia, conforme foi apresentado na introdução desse trabalho. Tais contradições ocorrem por fatores diversos, muitas vezes alheios à vontade dos professores, ou mesmo, por uma falta de consciência ou de percepção em relação aos efeitos de seu discurso face à comunidade que atende.

Para entender e descrever o contexto em que essas contradições ocorrem, foi necessário optar por diferentes instrumentos, sendo que, nem todos serão detalhadamente utilizados na análise, mas servirão de apoio para a discussão dos resultados, pois se apresentam como uma forma de confrontação entre o discurso e a prática, entre o prescrito e o realizado, entre os sentidos e significados estabelecidos entre alunos e professores.

Os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa foram:

- entrevista com alunos;
- questionário para os professores;
- sessões reflexivas com os professores;
- observação das aulas;
- coleta e análise do material prescrito – PCN e PP da rede.

Também aconteceram algumas conversas iniciais, não registradas por gravações, entre pesquisadora e os professores, visando à aproximação e à negociação de objetivos para a realização da investigação. Tal ação foi de fundamental importância para que fosse criado um ambiente de confiança entre os participantes, uma vez que, a chegada de uma pessoa externa ao ambiente escolar gera, inicialmente, uma sensação de desconforto, resultante da falta de conhecimento e compreensão sobre as bases da pesquisa colaborativa, o que faz com que os professores imaginem que estejam passando por um processo avaliativo.

Desde a primeira conversa, os professores declaravam que as aulas eram orientadas por uma proposta de construção do conhecimento, para um processo de interação entre professor e aluno e para mediação como ação do professor. Esse discurso inicial já configura que os professores possuem informações sobre as teorias de ensino-aprendizagem, sobre a produção acadêmica da Geografia e sobre estratégias didáticas que estão presentes principalmente das prescrições. A partir desse diálogo primeiro, a coleta foi sendo construída como resultado da reflexão-na-ação (Schön, 2000) que cada encontro propiciava e como forma de atender as necessidades dos participantes, como será possível evidenciar no relato dos instrumentos de coleta.

Para que se tenha uma visão geral da pesquisa, apresento um quadro resumo dos instrumentos de coleta, seus objetivos e características a serem detalhados em seguida.

Quadro 3.7. Instrumentos de coleta de dados

instrumentos de coleta	características	ocorrência da coleta	objetivo da escolha
Entrevista com os alunos	Perguntas semi-estruturadas	Duas entrevistas no início da coleta (não utilizados)	Analisar e confrontar a visão dos alunos sobre as aulas de Geografia
Questionários para os professores	4 questionários com perguntas abertas e fechadas	Um questionário para cada professor no início da coleta 22/11/06	Conhecer a trajetória profissional do professor Conhecer as escolhas teórico-metodológicas dos professores para confrontar com a prática

Sessão reflexiva	Diálogos com os professores sobre suas escolhas teórico-metodológicas e práticas pedagógicas	Três encontros 22/11/06 29/11/06 06/12/06	Confrontar teoria e prática Colaboração na reflexão e reconstrução da prática pedagógica
Assistência das aulas	Observação do trabalho real	Três aulas do professor focal	Confrontar discurso e prática pedagógica
Análise do material pedagógico prescrito	Documento oficial prescrito	Durante toda a realização da pesquisa	Confrontar o discurso prescrito e o trabalho real

3.7.1. Detalhamento dos instrumentos de coleta

- **Entrevista com os alunos**

Um procedimento habitual na escola pesquisada é a apresentação aos visitantes das instalações da instituição, de seus projetos e da proposta pedagógica pelos próprios alunos, que possuem um roteiro e uma preparação para exercerem essa função. Percebendo a possibilidade de ampliar o diálogo e obter deles uma visão diferente dos professores sobre a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, foi realizada uma entrevista após um esclarecimento detalhado sobre a pesquisa que seria desenvolvida na escola.

Demonstrando muito interesse em colaborar com um estudo acadêmico, os alunos relataram suas experiências com as aulas de Geografia, diferenciando as práticas utilizadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as características dos professores, dos temas e, principalmente, relacionando a necessidade de estudar Geografia para o vestibular e para algumas áreas profissionais.

Apesar de não ser o discurso do aluno e sua compreensão do objeto de estudo da Geografia, o objetivo dessa pesquisa, o encontro com os estudantes foi importante para identificar contradições entre aquilo que se diz e se idealiza sobre o papel da Geografia e a descrição dessa ciência

e de sua importância para a compreensão do mundo e o exercício da cidadania.

Também, foi possível inferir pela fala dos alunos que os professores utilizam o discurso próprio da Geografia Crítica, entretanto, as práticas pedagógicas ainda mantêm a visão tradicional dessa ciência, pois nas aulas permanece a divisão de Geografia humana e física, as questões políticas desvinculadas da produção do espaço. Enfim, não há significativas transformações entre a realidade anterior e o atual contexto.

A entrevista dos alunos não foi transcrita devido à ausência de autorização.

• Questionário para os professores

O questionário teve como objetivo conhecer o histórico profissional dos participantes, suas escolhas pedagógicas, seus instrumentos de avaliação, organização do planejamento, material didático, condições de infra-estrutura e de trabalho. Foram elaboradas questões abertas, visando conhecer previamente alguns aspectos do trabalho pedagógico para que algumas dessas respostas pudessem orientar os questionamentos nas sessões reflexivas.

Também, através dos questionários previamente aplicados, foi possível iniciar a identificação das contradições entre o discurso e a prática pedagógica, tendo em vista as perguntas de pesquisa que orientam esse trabalho.

As respostas dadas pelos professores foram somente parcialmente analisadas e detalhadas, uma vez que, nas sessões reflexivas, tais questões foram retomadas e reavaliadas como forma de levantar contradições e conflitos na realização da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia no contexto pesquisado. O quadro abaixo apresenta as respostas dos participantes.

Quadro 3.7.1. Perguntas do questionário

1.	Descreva os motivos pelos quais você escolheu a Geografia para dar aulas?
2.	Na sua escola, você considera que as aulas de Geografia são valorizadas pelos alunos?
3.	No início do ano como você planeja as suas atividades?

- **Sessões Reflexivas**

Orientadas pelos pressupostos teóricos explicitados anteriormente, as sessões reflexivas ocorreram tendo em vista a posição exotópica da pesquisadora, o que permite um excedente de visão capaz de promover o diálogo reflexivo e a formação de uma ZPD coletiva para que os participantes pudessem rever os sentidos e os significados da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia.

Nas três sessões reflexivas realizadas, o conteúdo temático geral abordado demonstra o conflito gerado pelo projeto pedagógico da escola para o ensino da Geografia, as exigências e expectativas da EM, dos coordenadores e da comunidade escolar através das contradições entre os sentido e significados dos professores sobre o objeto da Geografia escolar e as efetivas práticas pedagógicas realizadas. Os diálogos estiveram

relacionados com três assuntos principais: (1) a descrição das condições de trabalho, (2) as dificuldades para realizar um trabalho diferenciado e, (3) como a teoria se relaciona com a prática. Sendo que, em todos os encontros foi possível evidenciar tais contradições e conflitos, como será apresentado na análise e na discussão dos resultados.

O objetivo primordial dos encontros foi realizar a reflexão crítica, tendo como base os pressupostos teóricos apresentados ao longo desse trabalho, adotando uma postura colaborativa, de construção de conhecimento e de um objeto compartilhado entre os participantes.

• **Observação das aulas**

No transcorrer da pesquisa, a professora Dilma se mostrou bastante solícita e interessada em colaborar com a pesquisa, em avançar nas discussões e reflexões. Logo no primeiro encontro, ofereceu a possibilidade de acompanhamento de suas aulas. Tal proposta foi imediatamente incorporada aos procedimentos de coleta de dados, visando a observação dos procedimentos adotados por ela, suas estratégias e o discurso utilizado na relação com os alunos.

Apesar de não ter sido possível realizar áudio e vídeo gravações, a descrição das aulas estão apresentadas no anexo e fazem parte da análise dos dados, como forma de confrontação entre aquilo que é idealizado pelos professores como prática pedagógica e o real da atividade que acontece na sala de aula, mediante às condições oferecidas pela instituição em especial e pelo sistema escolar em geral.

• **Coleta de material pedagógico prescrito**

Conforme foi apresentado no capítulo teórico, é fundamental considerar os materiais prescritos para o ensino da Geografia, sejam as teorias acadêmicas, os PCN ou o PP da instituição, assim como as especificidades do gênero da atividade e a influência da cultura escolar e sua historicidade. Sendo assim, foi realizada uma análise dos materiais disponíveis relacionados com a proposta pedagógica geral, o currículo

específico da Geografia, a organização e distribuição das aulas, o conteúdo dos projetos complementares, o material didático utilizado pelos alunos.

A apreciação objetivou identificar as dificuldades, contradições e conflitos entre o trabalho idealizado, o realizado e o prescrito, visando identificar as bases teórico-metodológicas utilizadas pelos professores e a relação com a prática pedagógica. No próximo capítulo apresento a discussão dos resultados.

3.8. Categorias de Análise dos Dados

Para responder as perguntas de pesquisa foram definidas categorias de análise e interpretação para analisar a prática pedagógica dos professores pesquisados na relação com os materiais prescritos, os sentidos dos participantes em relação à atividade de ensino-aprendizagem da Geografia e a qualidade das interações com a pesquisadora como possibilidade de reconstrução de significados.

Com base em Bronckart (1997), foram levantados os conteúdos temáticos e analisada a materialidade lingüística, para verificar como os professores expressam os sentidos e significados que atribuem à atividade de ensino-aprendizagem da Geografia no contexto escolar que participam, as contradições entre o discurso apresentado pelo material prescrito e a efetiva prática didática. Análise objetivou, também, evidenciar as características do diálogo entre os professores e pesquisadora e se a interação constituiu ou não uma ZPD coletiva, que possibilitou uma tomada de consciência dos participantes – pesquisadora e professores - em relação às suas ações.

Como bem destaca Fidalgo (2006: 91), as categorias estabelecidas refletem “*expectativas, valores, crenças e interpretações do que foi dito, logo, a partir de minhas representações*”. Expressam, portanto, uma visão a partir de um lugar distinto dos professores participantes, uma posição exotópica em relação ao cotidiano vivenciado

na escola, não representando uma verdade absoluta, objetiva e única. Outro aspecto importante a ser destacado é que, mesmo estando na condição de participante da pesquisa, não se pode ignorar que as minhas intervenções ao longo das SR, também corroboraram para a definição dos temas que serão aqui analisados.

A análise lingüística, assim como toda a investigação inserida na Lingüística Aplicada, tem como objetivo contribuir para o conhecimento e a compreensão da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia considerando as especificidades da situação de trabalho em que os professores atuam. Trata-se de uma análise que considera as condições reais nas quais a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia ocorre, envolvendo as imposições do sistema educacional, sua tradição histórica e cultural, além da vivência pessoal trazida por cada indivíduo participante.

O quadro abaixo apresenta o desenho da pesquisa, com as perguntas que nortearam o trabalho, os objetivos pretendidos com a formulação dessas perguntas, os procedimentos de coleta e de análise a fundamentação teórica que utilizada na discussão dos resultados.

Quadro 3.8. Desenho da pesquisa

Perguntas de pesquisa	Objetivo das perguntas de pesquisa	Instrumentos de coleta	Procedimentos de análise	Fundamentação Teórica para a discussão dos resultados
Quais os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa à atividade de ensino-aprendizagem da Geografia na formação dos alunos?	investigar as influências da historicidade e da cultura escolar na realização da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia	Questionários Sessões reflexivas Material prescrito	conteúdo temático, escolhas lexicais e responsabilização enunciativa (análise de dêiticos e da implicação do participante no seu discurso)	Pressupostos da Geografia Crítica Conceitos vygotskyanos e bakhtinianos Reflexão Crítica
Qual a relação entre os materiais prescritos e a prática pedagógica no ensino da	investigar a relação entre a teoria presente nos materiais prescritos e prática pedagógica	Sessões reflexivas, gravadas e transcritas Observação das aulas	conteúdo temático, escolhas lexicais e responsabilização enunciativa	TA Contradições Cronotopo Teorias de ensino-aprendizagem

Geografia?	dos professores			Geografia Crítica
------------	--------------------	--	--	-------------------

A análise concentra-se nas sessões reflexivas (SR) em que os textos foram gerados, considerando que esse contexto de produção e essa situação de ação tornou possível, através da interação entre os participantes, identificar as influências dos mundos objetivo, social e subjetivo (Bronckart, 1997: 93). Ou seja, possibilitou observar como a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia realizada pelos professores participantes, é fortemente influenciada pela cultura escolar que historicamente organiza as relações sociais e profissionais na escola e por regras, normas, materiais prescritos e certos conhecimentos teóricos que *“exercem um efeito restritivo sobre os comportamentos dos indivíduos, que, portanto, têm um espaço de liberdade ou de criatividade muito restrito”* (Bronckart, 2006: 211).

A análise propiciou a compreensão do contexto de produção e da situação de ação e, através da interação entre os participantes, foi possível observar como a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia é fortemente influenciada pela cultura escolar, que historicamente organiza as relações sociais e profissionais na escola. Nota-se, também, as regras, normas, materiais prescritos e conhecimentos teóricos que *“exercem um efeito restritivo sobre os comportamentos dos indivíduos, que, portanto, têm um espaço de liberdade ou de criatividade muito restrito”* (Bronckart, 2006: 211).

Para evidenciar tal influência, as categorias que orientam a análise foram:

- **conteúdo temático** buscando identificar e compreender a visão dos professores e pesquisadora sobre a atividade que realizam, o objeto das ações e os problemas e conflitos encontrados;
- **as escolhas lexicais** (substantivos, adjetivos, verbos e operadores) utilizados para evidenciar a descrição da atividade e os problemas e conflitos encontrados e

- **a responsabilização enunciativa e a implicação dos participantes** nas ações descritas, verificada pelas vozes dos participantes – professores e pesquisadora - e pelas pessoas do discurso utilizadas em relação ao conteúdo temático levantado, para indicar a quem os professores atribuem as ações na atividade e o que isso representa para a compreensão das contradições que geram conflitos entre o material prescrito, a maneira como a atividade é idealizada e o seu real.

Tendo em vista os pressupostos teóricos que orientaram esta pesquisa, as SR objetivavam promover a reflexão crítica dos participantes em relação à atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, mediante a uma ação colaborativa capaz de reconstruir sentidos e significados. Através do olhar exotópico e do diálogo estabelecido com alguém externo ao contexto escolar pesquisado, portanto, com uma observação sob outra perspectiva, a proposta visou estabelecer uma ZPD coletiva em que pudesse ocorrer uma tomada de consciência em relação às contradições do sistema de atividade e, conseqüentemente, uma transformação dos participantes.

3.9. Categorias de Interpretação

Conduzida a partir das concepções desenvolvidas pela TASHC, a pesquisa utiliza o texto gerado nos questionários e SR para analisar os conflitos e contradições expressos pelos professores. Identifica, assim, o caráter social, histórico e cultural das ações sustentadas pelos sentidos e significados que os indivíduos elaboram e manifestam através de enunciações expressas na interação com a pesquisadora sobre ensinar e aprender Geografia e sua relação com os diversos documentos prescritos que orientam a ação do professor.

Com a identificação da divisão de trabalho, das regras, dos instrumentos mediadores e do papel da comunidade como propõe Engeström (1999), a TASHC possibilitou a interpretação do resultado da análise dados, enfatizando a importância do contexto e da historicidade dos

elementos presentes no sistema de atividade vista como ação coletiva, mediada pela cultura e pela história da comunidade a que pertence. Por meio dessas categorias de interpretação, foi possível identificar os sentidos atribuídos pelos professores às atividades realizadas por eles. Tais sentidos, muitas vezes não explicitados claramente, ou mesmo, inconscientes, foram revelados mediante ao diálogo entre os participantes nas SR, caracterizando esses encontros como espaços de construção de conhecimento sobre a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia. Esses encontros propiciaram a reflexão crítica sobre o prescrito e o realizado, ou seja, a teoria e a prática, concretizando o objeto da investigação, conforme havia sido acordado entre os participantes.

No quadro a seguir, exemplifico as categorias de interpretação por meio de alguns excertos selecionados com as escolhas lexicais em negrito, indicando o papel dos elementos que compõem a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia.

QUADRO 3.9. Categorias de Interpretação

CATEGORIAS de INTERPRETAÇÃO	EXEMPLOS
OBJETO	<i>Dilma1A: então a gente tem um objetivo, a gente tá focado em fechar conteúdos.... existe o fato de que há uma preocupação forte no cumprimento do conteúdo.</i>
REGRAS	<i>Dilma2A - como a maior parte dos vestibulares ainda mantém uma estrutura que é conteudista, não vou falar que é uma exigência da EM, uma exigência do sistema apostilado, mas é uma exigência, uma necessidade, a partir de uma realidade social</i>
INSTRUMENTOS	<i>Mô 6A - O material orientador é a apostila? Walter4A - É a apostila, só a apostila, é lógico eu posso complementar com outros recursos, mas para o aluno é só a apostila.</i>

COMUNIDADE	<i>Dilma7A - Eu realizo dois trabalhos diferentes, um trabalho aqui e outro na outra escola.</i>
DIVISÃO de TRABALHO	<i>Mô31B-Nessa divisão de trabalho que é estabelecida, para quem fica o protagonismo da aula na maioria das vezes. Para o professor ou para os alunos?</i> <i>Dilma24B- O que você viu hoje é não uma realidade. Os alunos aprendendo com seus pares, uma coisa rara, raramente a gente consegue fazer isso.</i>

No próximo capítulo, apresento a descrição e a discussão dos resultados.

Descrição e discussão dos resultados

Capítulo 4: Descrição e discussão dos resultados

Este capítulo tem como objetivo descrever e discutir os resultados da análise dos dados coletados, visando investigar e compreender os padrões 1) dos sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa à atividade de ensino-aprendizagem da Geografia na formação dos alunos e 2) da relação entre os materiais prescritos e a prática pedagógica.

Coerente com a premissa teórico-filosófica deste trabalho, essas questões serão tratadas em conjunto, considerando as respostas obtidas por meio de diferentes instrumentos, como uma totalidade imbricada. Trata-se, portanto, de compreender a conjuntura profissional dos participantes como uma atividade complexa relacionada a um sistema de atividades, ao mesmo tempo em que, o processo de desenvolvimento da pesquisa, igualmente, se constituiu como um contexto complexo, no qual os participantes apresentaram grande diversidade de sentidos e significados sobre a atividade que realizam e os papéis que nela desempenham.

Esta proposta de análise tem como meta, contrapor os sentidos apresentados pelos dos professores, o conteúdo dos materiais prescritos e a visão exotópica da pesquisadora, como forma de identificar a possibilidade de tomada de consciência e de reconstrução de significados por todos os participantes ao longo do processo colaborativo que se propunha crítico. Busca, assim, substituir a visão ingênua, deformada derivada da concepção estreita de muitos especialistas, na qual predominam os diagnósticos técnicos que desconsideram as necessidades locais sobre os problemas de ensino-aprendizagem, por uma visão crítica da realidade que não incide sobre partes isoladas e pontuais, mas sobre a totalidade da atividade (Freire, 1979-2007: 21).

Tendo em vista as categorias de interpretação, já descritas na metodologia, os excertos selecionados evidenciaram, por meio da materialidade lingüística, os elementos⁹ (destacados ao longo do texto), que compõem a atividade de ensino-aprendizagem de Geografia no

⁹ As regras, divisão de trabalho, sujeito, objeto e comunidade aparecem grifados.

contexto pesquisado, demonstrando sua importância na análise. Os temas relevantes para os professores aparecem mencionados pelos participantes de várias maneiras, revelando seus múltiplos sentidos. Sendo assim, as discussões serão organizadas com base nesses diversos sentidos, objetivando demonstrar como tal visão interfere na prática pedagógica dos professores, gerando contradições no sistema de atividades e conflitos nos participantes.

Atentando para os conceitos de totalidade e complexidade, já mencionados, a discussão será organizada por quadros que trazem os tópicos levantados na análise feita. Dessa forma, foi possível identificar que a problemática do ensino da Geografia, pode ser relacionada a três grandes temas, que serão apresentados alternadamente ao longo da discussão. São eles: a) Foco no conteúdo; b) Relação teoria e prática e c) Ensino tradicional.

Para destacar os sentidos delineados pelos professores, a partir da ótica da pesquisadora, os quadros estão formatados com: 1) a identificação desses três grandes temas; 2) o conteúdo temático e 3) o sentido levantado em cada excerto. Esses quadros serão numerados sequencialmente e nomeados de acordo com os sentidos atribuídos pela pesquisadora, como está exemplificado a seguir:

Quadro 4.1. Exemplo

TEMA	a) Foco no conteúdo; b) Relação teoria e prática; c) Ensino tradicional.
CONTEÚDO TEMÁTICO	Assunto principal presente no excerto
SENTIDOS	Identificados pela pesquisadora

A próxima seção apresenta como tema o **foco no conteúdo**, analisando três importantes diferentes sentidos identificados:

- Somos obrigados a cumprir o conteúdo;

- Entrar na universidade representa melhorar de vida;
- Saber Geografia é ter bons resultados no vestibular.

4.1. TEMA: Foco no conteúdo

A próxima subseção analisa as condições impostas pelo contexto escolar da escola no qual os professores se sentem obrigados a cumprir o conteúdo definido pela instituição.

4.1.1. Somos obrigados a cumprir o conteúdo

O conteúdo temático presente no primeiro excerto selecionado e destacado por meio das escolhas lexicais indica que há uma grande preocupação com o cumprimento do conteúdo prescrito, ou seja, na exposição de todo o conteúdo presente no material didático utilizado nas aulas, elemento que define o sentido da atividade. Como mostra o quadro 4.2. apresentado a seguir.

QUADRO 4.2. Conclusão do conteúdo

TEMA	FOCO NO CONTEÚDO
CONTEÚDO TEMÁTICO	Preocupação com o cumprimento do conteúdo
SENTIDOS	Somos obrigados a cumprir conteúdo
EXEMPLOS	<i>Dilma1A: então a gente tem um objetivo, a gente tá focado em fechar conteúdos.... existe o fato de que há uma preocupação forte no cumprimento do conteúdo. (...) que a gente tem uma preocupação muito grande com os conteúdos específicos da disciplina</i> <i>Walter 3A : Este ano eu tenho ainda mais problemas porque metade da minha carga está na sexta feira, sexta feira tem muito feriado, então tem muitos conteúdos atrasados</i> <i>Walter 4B -A gente tem um volume de conteúdo absurdo, e as vezes você não tem tempo pra pegar o menino e ficar dando voltas na cidade, em 50 minutos.</i>

Observa-se que os professores são enfáticos ao se referirem ao conteúdo prescrito utilizando adjetivos e advérbios de intensidade nos seguintes sintagmas: “*cumprimento do conteúdo*”; “*uma preocupação **muito***

grande com os conteúdos específicos da disciplina”; “muitos conteúdos atrasados” e “volume de conteúdo absurdo”. Além disso, o texto é construído, predominantemente, com o verbo “ter” no presente do indicativo, que em sua aspectualidade caracteriza habitualidade da rotina escolar de algo que precisa ser realizado. Esse verbo com valor deôntico indica, também, a obrigação, compromisso e necessidade que denotam imposição externa: “A gente tem um volume de conteúdo absurdo”.

Essas evidências lingüísticas demonstram qual é o **objeto** real da atividade de ensino-aprendizagem de Geografia, que é estabelecido devido a uma **regra**, muitas vezes não explicitada nos materiais prescritos, mas que, por uma exigência da **comunidade** ou da própria instituição, o professor se sente obrigado a expor tudo aquilo que está contido no material didático, **instrumento** primordial da atividade, o que, por si só, não garante a aprendizagem. Nesse caso, o que está em foco não é se o aluno aprendeu ou não, mas se o conteúdo prescrito pelo plano escolar foi cumprido. O foco está no vestibular, como fica claro, posteriormente, nas falas dos professores.

No que concerne à responsabilização enunciativa, a utilização constante do “a gente” como **sujeito** das ações, se apresenta como uma generalização que, além de preservar a face dos professores participantes, indica que essa é uma realidade imposta pelo sistema a todos os demais professores da escola.

Quanto às **regras** definidas para a realização das aulas, *o tempo* é um fator determinante e reincidente nos relatos dos participantes. Assim, nos 50 minutos das aulas, qualquer ação pedagógica que não enfoque o diretamente o conteúdo a ser trabalhado, mesmo que vinculada à proposta pedagógica, é vista como “*perda de tempo*”, pois, de fato, o foco está no cumprimento do conteúdo.

Desde o primeiro contato com os professores através do questionário, quando perguntados sobre as principais dificuldades para executar o plano de curso, Walter responde que “*Nessa escola a principal dificuldade que tenho encontrado é o tempo, pois o número de aulas é muito*

reduzido (duas por semana)”. Também Dilma afirma que “*a necessidade de cumprir o material até o final, nos faz abortar atividades que estariam mais centradas no aluno e substituí-las por aulas expositivas, centradas no professor (que tomam menos tempo)*”. O conteúdo temático, “**Preocupação com o cumprimento do conteúdo**”, caracteriza-se por um relato interativo com predominância de frases declarativas com caráter de implicação dos participantes ao mundo do discurso interativo relatado, identificáveis pelo uso da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural, respectivamente.

Ao observar esses relatos, a **regra** primordial da atividade é, portanto, cumprir o conteúdo dentro do limitado tempo de 50 minutos para “*o número de aulas (que) é muito reduzido (duas por semana)*”. Esse fato impõe uma **divisão de trabalho** na qual é necessário “*abortar atividades que estariam **mais centradas no aluno** e substituí-las por aulas expositivas, **centradas no professor***”. Tal prática, obriga, também, o professor a limitar os **instrumentos** da atividade às “*aulas expositivas*”.

As asserções dos professores demonstram que o tempo torna-se o principal fator condicionador da prática pedagógica implementada na escola, devido a uma visão técnica, conservadora e estática de gestão do tempo, na qual todos os alunos e qualquer tipo de atividade escolar deve se submeter, apesar das novas propostas pedagógicas indicarem a necessidade de mudança na prática didática.

Essa constatação revela que há uma contradição entre o prescrito definido na PP da escola pesquisada, que apresenta orientações para o desenvolvimento de conteúdos procedimentais e atitudinais. Igualmente, nas Orientações Curriculares e nos PCN, como foi demonstrado ao longo deste trabalho, o destaque está para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas da Geografia. Essa mudança de **objeto** implica em estratégias de aula que necessitam de uma alteração significativa em sua organização. Entretanto, no trabalho realizado predomina uma prática pedagógica com ênfase nos conteúdos conceituais, como já pontuado

acima, por uma necessidade do contexto que se torna uma **regra** não explicitada no plano escolar, mas que deve ser cumprida.

Observa-se que, para mudar a relação aprender-ensinar, o professor precisa rever a gestão da sala de aula, avaliando a melhor forma de gerenciar a relação tempo, espaço e conteúdos, considerando a diversidade de ritmos de aprendizagem, de processamento de informações, de solução de problemas e execução de tarefas dos alunos (Macedo,1999). Nesse contexto, cabe ao professor a tarefa, difícil e desafiadora, de fazer escolhas, definir prioridades e necessidades, ou seja, negociar novas **regras** e **divisão de trabalho** para a realização da atividade, a partir do **objeto** e dos **sujeitos** envolvidos. Contudo, não se pode ignorar que as decisões dos professores sobre a gestão da sala de aula, estão vinculadas às **regras** gerais da instituição.

Tal fato revela que, na maioria das vezes, as instituições esperam mudanças na totalidade, sem permitir alterações nas particularidades, ou seja, há uma dissociação entre teoria (prescrições) e a prática (real da sala de aula), que acarreta ao professor as soluções de problemas e exigem resultados que fogem do seu âmbito de atuação.

Não se trata, porém, de negar as limitações impostas pelo tempo, ou mesmo desconsiderar a imposição de outro sistema de atividades na realização das aulas, como por exemplo, os exames vestibulares. Mas é importante buscar soluções compartilhadas por meio de um processo investigativo sobre a prática visando objetivar a teoria, para que se possa definir, com clareza, qual é o **objeto** da atividade para todos **os sujeitos** da **comunidade** escolar, como será analisado a próxima subseção.

4.1.2. Entrar na universidade representa melhorar de vida

Nesta subseção será discutida a importância e a pressão exercida pela exigência da comunidade e da instituição em relação ao acesso a boas universidades. Essa cobrança torna-se um fator que legitima, autoriza e obriga os professores a desenvolverem práticas pedagógicas tradicionais alicerçadas em uma proposta de ensino conteudista.

QUADRO 4.3. Entrada na universidade

TEMA	FOCO NO CONTEÚDO
CONTEÚDO TEMÁTICO	Função da escola
SENTIDOS	Entrar na universidade representa melhorar de vida
EXEMPLOS	<i>Mô27B-Essa escola que nos estamos aqui, com essas condições e essas características, a preocupação dela qual é?</i> <i>Dilma20B- .. Acho que aqui, é um dos poucos lugares onde realmente as questões são mais aprofundadas, e essas situação não chega a aparecer,,mas existe uma preocupação da escola, em preparar o menino pra vida, eu sinto isso, eu sinto que não é só uma preocupação pro vestibular, a gente precisa apresentar números, essa é a função da escola, a função social da escola é tirar o menino da condição social que ele tem e capacitar para uma outra situação. A maneira mais segura fazer isso acontece é botar esse menino numa boa universidade. A pressão não é no sentido de uma sacanagem, essa é a maneira que uma escola enxerga como ajudando esses meninos. E ela existe, é valido e é importante pra eles, a gente não pode negar essa realidade.</i>

Quando questionei o grupo sobre o objetivo da escola, se a **meta** do ensino da Geografia consiste em contribuir para a reflexão sobre a realidade através da análise do espaço geográfico como propõe a Geografia Crítica, os PCN e o PP da escola. Ou, se o mais importante é ter sucesso no vestibular, a resposta obtida aponta para a contradição entre o prescrito e o realizado como uma consequência do contexto de ação. Apesar do PP declarar que sua missão é auxiliar os alunos na “*construção de um projeto de vida e em uma ação cidadã transformadora*”, na prática essas metas se concentram na aprovação nos vestibulares e nos dados quantitativos de desempenho. Essa **regra** não explicitada nos documentos prescritos é, na verdade, o fator que mais traz visibilidade para a escola e o mais valorizado pela **comunidade**.

A percepção dos professores em relação à escola pode ser constatada na fala de Dilma *“Acho que aqui, é um dos poucos lugares onde realmente as questões são mais aprofundadas”*. É possível verificar nessa asserção, que ela não se engaja totalmente na visão apresentada, pois faz uma afirmação atenuada utilizando o verbo *“achar”*. Trata-se de uma avaliação advinda do mundo subjetivo, provavelmente, fundamentada pelos textos prescritos, principalmente, pelo PP da instituição pesquisada e pelo cotidiano escolar que, pela ótica da professora, oferece algumas condições para que *“as questões (sejam) mais aprofundadas”*.

No entanto, a professora reconhece que os dados e os números dos exames externos são os balizadores da qualidade do ensino oferecido pela escola. Conseqüentemente, acabam servindo como avaliadores do trabalho do professor, o que pode ser justificado ao recuperar suas escolhas lexicais: *“... a gente precisa apresentar números, essa é a função da escola”*; *essa é a maneira que uma escola enxerga como ajudando esses meninos”*.

A modalidade deôntica *“precisa”* indica obrigatoriedade que, mesmo não sendo expressa nos materiais prescritos, torna-se um prescrito não formalizado, ou seja, uma **regra** a ser cumprida, um indicador reconhecido pela **comunidade**. A afirmação de Dilma comprova, ainda, que a Mantenedora tem como **meta** obter indicadores quantitativos de atuação dos alunos. Do mesmo modo, fica implícito na fala da professora participante, que o corpo docente legitima essa avaliação por meio de uma visão de ascensão social, fortemente vinculada ao ingresso na universidade.

É possível, também, inferir que essa legitimidade está relacionada à **cultura da comunidade**, uma vez que, Dilma utiliza os termos *“função e condição”* adjetivados pelo *“social”*, remetendo não só ao contexto escolar, mas à sociedade como um todo: *“a função social da escola é tirar o menino da condição social que ele tem e capacitar para uma outra situação, a maneira mais segura fazer isso acontecer é botar esse menino numa boa universidade”*.

Concluindo a sua argumentação, verifica-se nas escolhas lexicais da professora, palavras de efeito como: “A **pressão** não é no sentido de **uma sacanagem**”; “é **válido**”; “é **importante**”, denotam a aceitação e a valorização de práticas tradicionais, como a predominância de aulas expositivas ou de mecanismos de controle de resultados limitados aos dados quantitativos, por meio de exames e simulados.

Ainda nesse excerto, é possível identificar a **divisão do trabalho** que predomina na escola, quando são utilizados os verbos “**tirar, capacitar e botar**”, atribuindo a responsabilidade de promover a ascensão social dos alunos à instituição e, por conseguinte, aos professores. Nota-se que, para os alunos resta o papel de participantes passivos do processo de ensino-aprendizagem e da vida social, uma vez que compete a eles, apenas, receber da escola os ensinamentos para que consigam ocupar outro lugar na sociedade.

Desse modo, o processo educacional que culmina no vestibular, define, justifica e autoriza a realização de práticas pedagógicas contraditórias aos ideais apresentados no PP da escola, o que se torna, na realidade, o **objeto** da atividade. Esse fato pode ser aferido em conversas informais com os alunos durante o período de coleta de dados, revelando a concepção acumulativa da educação, em que a **divisão de trabalho** expressa a opressão da sociedade sobre os estudantes, pois, somente o professor pensa, fala, escolhe e comanda (Freire, 2005: 92).

Outro fator importante, que corrobora essa evidência, foi a resposta obtida de Isabel, não participante das SR, com relação aos aspectos considerados no planejamento anual do curso. A professora foi assertiva ao responder no questionário dizendo: “Os **objetivos dos nossos alunos (vestibular)**”, ou seja, a atividade está orientada pelo **motivo** dos alunos, que em sua visão limita-se ao vestibular.

A pressão exercida por exames classificatórios e eliminatórios é constatada nos relatos dos professores, como fator determinante da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia e como porta de entrada

para a inclusão social. Define, portanto, que saber o conteúdo dessa disciplina depende dos resultados dos alunos nessas provas, determinando o sentido de ensinar e aprender Geografia como devolução do conteúdo prescrito, como será constatado na próxima seção.

4.1.3. Saber Geografia é ter bons resultados no vestibular

O excerto selecionado nesta seção evidencia o peso dos exames vestibulares na definição das práticas pedagógicas na escola pesquisada e demonstra que não há, aparentemente, uma consciência crítica da professora, nesse momento da SR, em relação à contradição existente entre aquilo que está expresso no PP da escola e o que é o real da atividade.

QUADRO 4.4. Obtenção de resultados no vestibular

TEMA	FOCO NO CONTEÚDO
CONTEÚDO TEMÁTICO	A importância do domínio do conteúdo prescrito em função do vestibular
SENTIDOS	Saber Geografia é ter bons resultados no vestibular
EXEMPLOS	<i>Dilma2A - como a maior parte dos vestibulares ainda mantém uma estrutura que é conteudista, não vou falar que é uma exigência da Mantenedora, uma exigência do sistema apostilado, mas é uma exigência, uma necessidade, a partir de uma realidade social.</i>

A professora, ao construir sua argumentação, exige tanto a instituição da qual ela faz parte, quanto à empresa responsável pelo material didático, atribuindo aos vestibulares a responsabilidade pela visão “conteudista”, afirmando que não se trata de uma “exigência”. No entanto, ao utilizar a conjunção adversativa “mas”, transfere o ônus da decisão para o sistema, ou seja, para **regras** impostas para o sistema de atividades do qual o ensino da Geografia faz parte.

Essa constatação evidencia a contradição entre teoria e prática, pois, na PP há o reconhecimento que a aprendizagem significativa e o

bom ensino são aqueles que promovem o desenvolvimento, ou na conceituação de Newman&Holzman (2002), a atividade de ensino-aprendizagem deve ser vista como instrumento-e-resultado. Entretanto, observa-se que no cotidiano escolar, as práticas pedagógicas são definidas para obter resultados pré-determinados por padrões de respostas, conceitos e expectativas que inibem a autoria e as iniciativas criativas, pois estão orientados por modelos de desempenho classificatórios e excludentes. Em outras palavras, se o resultado da aprendizagem já está pré-concebido e determinado, a visão de desenvolvimento está previamente limitada.

Quando o objeto da atividade se limita ao sucesso em um exame, é possível afirmar que o sentido da atividade atende a uma racionalidade técnica que interessa à lógica do mercado. Em oposição aos materiais prescritos, em que se defende a lógica educativa ancorada na racionalidade prática e crítica (Alvarez Méndez, 2002:82), no qual o objeto da atividade de ensino-aprendizagem é a apropriação pelo sujeito, do saber, da ciência e da cultura, como bem comum historicamente construído e fundamental na sua constituição.

Essa meta educativa, mais complexa e ambiciosa, claramente expressa nos PCN e PP e base da Geografia Crítica, é reconhecida e desejada pelos professores. Todavia, as regras, os instrumentos e a divisão do trabalho não favorecem sua execução. Os professores idealizam uma atividade na qual se possa estabelecer um diálogo, uma reflexão sobre a realidade, utilizando outras estratégias de ensino-aprendizagem, propostas que dêem o protagonismo das aulas para os alunos, que no cotidiano escolar torna-se muito difícil concretizá-las, como se pode aferir pelos dados da SR apresentados na seção a seguir.

4.2. TEMA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Nesta seção serão apresentados os diferentes sentidos, identificados pela pesquisadora, sobre a relação teoria e prática. Essa análise pretende evidenciar que os professores conhecem os pressupostos teóricos para o ensino da Geografia Crítica. Porém, no cotidiano escolar, há inúmeros fatores que inviabilizam novas práticas.

Os excertos selecionados demonstram o conflito no qual os professores estão imersos, devido a um sistema e a uma cultura escolar que ainda é inflexível na gestão do tempo, na utilização de diferentes instrumentos de avaliação, na adoção de novas organizações na sala de aula. Esses aspectos revelam que há uma teia de significados, expectativas e comportamentos em relação ao trabalho realizado na escola, que se apóia em paradigmas tradicionais de ensino-aprendizagem (Pérez Gomes, 2001). Em função desse contexto, foi possível identificar que na relação teoria e prática são revelados os seguintes sentidos:

- Eu gostaria de fazer diferente, mas as condições reais não permitem;
- Eu conheço a teoria;
- Eu prefiro a Geografia Crítica, mas é difícil sair do tradicional;

4.2.1. Eu gostaria de fazer diferente, mas as condições reais não permitem

Na segunda SR foi proposta uma apreciação das bases teóricas do ensino da Geografia. A sessão foi iniciada com a análise de conceitos basilares da Geografia Crítica, partindo do pressuposto que o lugar é visto como resultado do movimento dialético criativo da sociedade, que se materializa no espaço geográfico.

Apesar da pergunta, responsável pela introdução do assunto relativo aos pressupostos da Geografia Crítica, ter sido apresentada como uma reflexão de caráter teórico, relacionado a uma visão dialética de constituição do sujeito, a resposta dos professores indicou uma

perspectiva pragmática em relação ao tema, estabelecendo uma conexão entre a sala de aula, a instituição e a comunidade.

Com isso, os participantes trouxeram à tona, toda a problemática que envolve as mudanças no contexto escolar, por não se tratar apenas da implantação de novas teorias, mas sim, de uma reorganização de caráter estrutural em toda a escola, implicando, também, em um maior envolvimento e participação de toda a comunidade. Trata-se de aceitar um certo “*desarranjo*” na estrutura engessada de currículos e partir para modalidades mais flexíveis de gestão escolar.

Pelas falas presentes no próximo excerto, é possível perceber que os professores identificam a necessidade de transformações na prática objetivando atender a teoria apresentada pela Geografia Crítica. Todavia, não apontam a contradição da instituição pesquisada em apoiar as novas práticas defendidas em seu PP.

QUADRO 4.5. Dificuldade em fazer algo diferente

TEMA	RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>O idealizado e o real</i>
SENTIDOS	Eu gostaria de fazer diferente, mas as condições reais não permitem
EXEMPLOS	Mo3B-O espaço jamais poderá ser compreendido sem que se reflita sobre o próprio movimento que cria, recria, nega e pela superação redefine espacialidades dos próprios homens. As condições de sala de aula que a gente tem, o cotidiano da sala de aula permite plenamente que a gente faça essa reflexão, sobre esse movimento de criação desse espaço geográfico? Dilma3B- Eu acho que não tem nenhuma escola que iniba a saída do professor, quer dizer: Se você tem a disposição de dar uma voltinha no entorno da escola, você já consegue perceber uma porção de coisas e os meninos também percebem uma porção de coisas, então ainda que isso não seja razoável e que você tenha que ficar dentro da sala de aula, você necessariamente não precisa ficar emparedado. Você pode chamar para distrações que quase vão fazer a função da saída, mas não exatamente. Tem funções que você precisa levar o menino lá. Mas eu acho que dá pra fazer muita coisa. Mo4B- Se faz? Vocês realmente conseguem fazer? Dilma4B -Eu acho que sim. Walter 2B-Eu acho que não, eu não consigo tirar o aluno da sala de aula e levar.... Walter 4B- A gente tem um volume de conteúdo absurdo, e às vezes você não tem tempo pra pegar o menino e ficar dando voltas na

	<i>cidade, em 50'.</i> Mô 9B- <i>A questão é que é uma afirmação importante do Milton Santos em função da geografia crítica, é algo que precisa de estratégias novas de ensino, não é verdade? porque senão a gente recai no que? No tradicional?</i> Walter 5B- <i>no FALATÓRIO</i> Dilma8B <i>-é no DESCREVER</i>
--	--

Ao questionar os professores sobre a real possibilidade de refletir sobre esses temas no contexto de ação que estão inseridos dizendo “*As condições de sala de aula que a gente tem, o cotidiano da sala de aula permite plenamente que a gente faça essa reflexão, sobre esse movimento de criação desse espaço geográfico?*”, as respostas indicaram a inclinação de Dilma em realizar uma prática diferente do modelo tradicional limitado às aulas expositivas: “*Se você tem a disposição de dar uma voltinha no entorno da escola, você já consegue perceber uma porção de coisas e os meninos também percebem uma porção de coisas*”.

Observa-se que suas escolhas lexicais são confusas: “*ainda que isso não seja razoável*”; conflituosas: “*e que você tenha que ficar dentro da sala de aula, você necessariamente não precisa ficar emparedado*”; contraditórias: “*quase vão fazer a função da saída, mas não exatamente*” e não expressam com clareza quais são os objetivos e a importância de utilizar uma estratégia inovadora: “*Tem funções que você precisa levar o menino lá*”.

O conteúdo temático indica uma avaliação de Dilma, que pode ser percebida pelo uso de modalizadores lógicos, “*ainda que, necessariamente não, quase, mas não exatamente*”, que definem o mundo objetivo, uma vez que se apresentam apoiados em fatos atestados sob seu ponto vista e confirmado por sua apreciação valorativa “*Mas eu acho que dá prá fazer muita coisa*”. Essas constatações tornam possível identificar seu reconhecimento, não explicitado, em relação às regras da atividade que não são favoráveis para a realização de práticas didáticas nas quais são exigidas uma reorganização da escola, do tempo e dos conteúdos. Em outras palavras, mudança das regras, da divisão de trabalho e dos instrumentos da atividade.

Apresentada uma nova pergunta: “*Se faz? Vocês realmente conseguem fazer?*”, as respostas dos participantes são opostas, pois, enquanto Dilma entende que de alguma maneira é possível ter diferentes práticas, Walter argumenta dizendo: “*eu não consigo tirar o aluno da sala de aula e levar (...) você não tem tempo pra pegar o menino e ficar dando voltas na cidade, em 50 minutos*”. Resgato, então, o conteúdo dos materiais prescritos que asseveram a importância do desenvolvimento de competências e habilidades através da investigação, da contextualização, de estudos e da interação com o meio. Ainda, enfatizo que se não há mudanças de estratégias de ensino, a Geografia Tradicional permanece, o que leva os professores a concordarem que as aulas ficam no “*descrever e no falatório*”, palavras que revelam, nesse momento, que os professores reconhecem quanto o diálogo da sala de aula não pode ser reduzido ao depósito de idéias nos alunos (Freire, 2005: 96).

A tomada de consciência dos professores sobre a necessidade de mudança na prática pedagógica confirma a atual desvinculação dos conteúdos com a realidade, como já foi apontado ao longo do trabalho. Trata-se de uma lacuna entre espaço descrito pelo professor e o lugar vivido pelos alunos, comprometendo a visão de espacialidade dos alunos e a sua própria identidade (Silva, 2006), uma vez que não se estabelece conexão entre os diferentes lugares.

Em relação ao tema tratado na SR, ou seja, sair ou não da escola como instrumento de ensino da Geografia, é importante reconhecer que essa escolha não cabe exclusivamente ao professor de Geografia, mas à instituição que pode tomar decisões e criar condições para que essas práticas se realizem. Isso porque, a mudança envolve novas e complexas regras, divisão de trabalho, instrumentos capazes de viabilizar uma nova forma de interação com o espaço geográfico para conhecê-lo e interpretá-lo. Também, inclui decisões que vão além da escola, depende de autorização de pais e de uma estrutura logística especial. De qualquer forma, as decisões sobre alterações na organização da atividade de ensino-aprendizagem baseada na exploração dos conceitos espontâneos

trazidos pelos alunos, requer mediação planejada e intencional do professor, para que se possa construir novos significados com base nos conceitos científicos (Cavalcanti, 2005).

Ensinar tendo como referência os conceitos espontâneos é uma estratégia que objetiva suprimir a forma abstrata e descontextualizada, na qual os conteúdos são trabalhados na sala de aula por meio da ancoragem referencial capaz de tornar a aprendizagem significativa (Pontecorvo, 2005). As novas práticas didáticas vistas como **instrumento** essencial do ensino da Geografia Crítica, não são ainda claramente identificadas pela maioria dos professores. Muitas vezes, a mudança é proposta apenas como modificação da rotina escolar e não como uma nova forma de compreensão sobre como se processa a atividade de ensino-aprendizagem, que encontra respaldo teórico na teoria sócio-histórico-cultural vygotskyana, no dialogismo bakhtiniano e na pedagogia crítica freriana. Essas teorias demonstram que a aprendizagem depende da interação entre os **sujeitos** da atividade, da relação teoria e prática, entre o mundo vivido e experienciado pelos alunos e outros contextos mais distantes.

Os pressupostos teóricos a serem implementados nas escolas públicas e na escola pesquisada, é claramente expresso nos materiais prescritos. Os professores revelam, também, conhecimento em relação às teorias e aceitação de tais pressupostos. Entretanto, nota-se que no cotidiano escolar, as teorias são mencionadas, defendidas e propagadas, mas não são aplicadas, como será possível constatar na próxima seção.

4.2.2. Eu conheço a teoria

Apesar das correntes teóricas crítico-reflexivas estarem expressas nos documentos prescritos que orientam o planejamento e o trabalho dos professores pesquisados, observa-se que, usualmente, não há uma apropriação dos conceitos centrais para que se possa utilizá-los, efetivamente, no cotidiano escolar, o que aumenta o distanciamento entre teoria e prática. Essa questão pode ser constatada por meio por meio das

respostas obtidas no questionário, com teor muito diversificado para as mesmas perguntas, apesar de reconhecerem a importância dos PCN como orientadores do trabalho pedagógico, como consta no quadro abaixo:

QUADRO 4.6. Conhecimento da teoria

TEMA		RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA		
CONTEÚDO TEMÁTICO		<i>A relação entre o prescrito e as teorias de ensino-aprendizagem que embasam a prática</i>		
SENTIDOS		Eu conheço a teoria		
pergunta	Isabel	Dilma	Walter	
Qual a influência dos PCN na elaboração do planejamento?	Ele é a base do projeto pedagógico do sistema, principalmente.	Grande. Lemos e estudamos bastante na outra escola. Aqui a proposta é fortemente calcada nos PCN.	O sistema daqui elabora seu material didático fundamentando-se nos PCN. Sendo assim tem uma grande influência, mesmo que de forma indireta.	
Qual teoria de ensino-aprendizagem orienta o trabalho pedagógico? Por que dessa escolha?	Não sei te dizer, especificamente. Tenho influências de várias... Preciso pensar para responder.	Minhas bases teóricas estão calcadas no sócio-interacionismo, teoria que baliza meu trabalho. Creio que não haja outro caminho para a construção do conhecimento.	Acredito que não exista um único teórico ou um único modelo a ser seguido pelos professores. Existem momentos em que minhas aulas são totalmente construtivistas e existem momentos que sou tradicional. Gostaria de seguir uma linha mais construtivista, mas acho que ainda falta mais preparo, por esse e outros motivos ingresso em um curso de especialização.	

A construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático encontra-se na ordem do expor, em um mundo discursivo conjunto compartilhado pelos participantes caracterizado pelo discurso interativo. Está marcado pelos pronomes de primeira pessoa do singular, “*Acredito que*” e plural, “*lemos e estudamos*” que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal, bem como a ocorrência de unidades dêiticas que, igualmente, marcam a conjunção e a implicação existente entre o mundo discursivo e o mundo ordinário dos participantes, “*Aqui a proposta é*”, “*O sistema daqui*”.

As modalidades epistêmicas que se referem ao eixo da crença, “*acredito que não haja*” e “*creio que não exista*” evidenciam que, mesmo reconhecendo a influência dos PCN na fundamentação da proposta pedagógica da escola pesquisada, os professores não identificam nos parâmetros uma orientação clara em relação às teorias de ensino-aprendizagem, apesar de declararem conhecer o seu conteúdo. No entanto, os professores não demonstram identificar as diferenças e as conseqüências relacionadas à adoção de uma ou outra teoria. O fato de não haver uma proposta comum adotada pelos três professores, mostra que os estudos promovidos pela instituição em relação ao material prescrito, não propiciaram, até então, uma relação adequada entre teoria e prática. Tal questão, mais uma vez, remete à qualidade e às prioridades definidas pelas instituições no processo de formação dos professores e no encaminhamento das reuniões pedagógicas como espaços de reflexão sobre a relação teoria e prática, ou sobre o prescrito e o realizado, como mostram muitas pesquisas ligadas a essa temática (Gonçalves, 2007; Shimoura, 2005; Lemos, 2005; Charlariello, 2005; Oliveira, 2006; Alves, 2004; Bezerra, 2003; Estefogo, 2001).

Ainda nessas questões abordadas, chama atenção as respostas de Isabel, por serem contrastantes com as demais, indicando uma postura evasiva, pelo uso do advérbio, “*especificamente*”, como modalizador e, ainda, apresenta uma formação generalista ao afirmar que “*Tenho influências de várias...*” . Por fim, preserva sua face ao dizer: “*Preciso pensar para responder*”, postergando a tomada de posição.

As respostas de Isabel demonstram o quanto as tomadas de posições embasadas teoricamente, não fazem parte do cotidiano escolar dos professores. Não se trata, contudo, de estabelecer um julgamento, uma desqualificação em relação à professora, mas buscar compreender as causas que conduzem a essa realidade, a princípio contraditória para a profissão de educar, pois remete a um fazer alienado, descomprometido, incapaz de intervir no mundo (Freire, 1996).

Quando se observa a atividade docente em um contexto mais amplo, parte de um sistema de atividades, como uma totalidade, nota-se que os professores não conseguem transpor os limites impostos pela realidade a que estão submetidos. Como já apontei, esse contexto resulta em práticas usuais nas escolas em que, dificilmente, há espaço para que os professores, de maneira coletiva e sistemática, reflitam e questionem suas próprias ações, pois estão, em geral, estão imersos no fazer burocrático. Estão presos mais à forma e ao conteúdo, do que ao motivo da atividade e das escolhas a serem feitas, voltadas para a constituição de alunos críticos.

Nessa perspectiva, tudo indica que, a realização semanal de reuniões pedagógicas, os encontros por área e a formação continuada, práticas garantidas pela instituição escolar pesquisada, não garantem que os professores possam refletir criticamente sobre sua prática e sobre o conteúdo do material prescrito. Para isso, é fundamental que se adote uma postura investigativa, orientada para a transformação da atividade, tendo como base uma intencionalidade político-pedagógica fundamentada teoricamente (Magalhães, 2004; Liberali, 2004) e estabelecida como objeto primordial da atividade profissional do professor.

Portanto, não se pode responsabilizar os professores por adotar essa prática por conta própria, desvinculado da realidade profissional na qual está inserido. O ato consciente e deliberado de refletir sobre a prática necessita de um olhar externo, de um excedente de visão (Bakhtin, 1992/2005) para que os momentos de encontro pedagógico entre professores possam transcender as análises apoiadas no senso comum. Assim, as discussões de caráter burocrático e pragmático que ocupam muito tempo nas reuniões pedagógicas, inviabilizam o debate criativo e transformador de totalidades.

Desse modo, há de se valorizar o papel exotópico e colaborativo a ser exercido por coordenadores e diretores na construção de novos significados para a atividade de ensino-aprendizagem. A reunião pedagógica precisa ser vista como espaço de construção de

conhecimento, como uma ZPD coletiva (Newman&Holzman, 1993) na qual, todos os participantes devem ter vez e voz. Em outras palavras, significa adotar uma postura constante de pesquisadores, autores e intelectuais (Freire, 1970) em relação à prática pedagógica realizada nas escolas como tem sido apontado por diversos pesquisadores (Gonçalves, 2007; Ninin, 2006; Guerra, 2006; Alves, 2004)

Somente nessa perspectiva, o professor torna-se capaz transformar a prática realizada na sala de aula, isto é, quando está *empoderado* pela teoria (Freire, 1987/2006), respaldado pelas **regras** da instituição, que estabelecem uma relação coerente com a teoria, pois é fundamental reconhecer que grande parte dos professores deseja realizar mudanças. Porém, não se pode negar a cultura presente nas organizações (Morgan, 1996), a ideologia do sistema e as “amarras” do gênero da atividade que dificultam a transformação das ações dos professores (Souza-e-Silva, 2004).

Para compreender melhor esse contexto, serão analisados, na próxima seção, os diálogos realizados na SR que revelam o peso da cultura escolar e da tradição do ensino da Geografia, na atividade realizada na escola pesquisada, apesar de os professores se mostrarem adeptos aos pressupostos teóricos da Geografia Crítica.

4.2.3. Eu prefiro a Geografia Crítica, mas é difícil sair do tradicional

Quando questionada sobre a substituição da Geografia Tradicional pela Geografia Crítica no contexto escolar, Dilma inicia a sua resposta contrapondo duas idéias apoiadas em valores de caráter apreciativo, expressas pelo uso dos marcadores textuais “mas” e “por outro lado”, sempre atenuado pelo uso do “eu acho”., como se pode constatar no excerto seguinte

QUADRO 4.7. Dificuldade em sair do ensino tradicional

TEMA	RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>Conceitos da Geografia Crítica</i>
SENTIDOS	Eu prefiro a Geografia Crítica, mas é difícil sair do tradicional
EXEMPLOS	Mô29B-A questão central para nós é se ele vai construir uma visão de espaço geográfico. Se ele vai ficar capacitado pra retirar isso aí do espaço geográfico, algo assim relevante, pro seu exercício de cidadania, aí independente se é no projeto ou na sala de aula, como é que fica essa questão, isto é nós estamos fazendo geografia crítica ou a geografia tradicional ? Nós estamos fazendo essa geografia que o Milton Santos fala, ou nós estamos fazendo ainda a geografia baseada na visão dualista, do bom e do ruim, do certo do errado, quantitativa. Dilma23B- Eu acho que a escola já acumulou um pouco nesse aspecto mas, por outro lado, ainda existe a questão do personalismo da geografia tradicional...eu acho que dá para sair um pouco do factual, sem deixar de apresentar aquilo que vai fazer o menino acertar as questões, mas existem movimentos que são procedentes em sala de aula, onde você convida o menino a uma reflexão. Elas são breves, não exatamente como você gostaria.... Mô33B-É possível fazer de outra maneira? Walter 14B - Eu acho que é possível sim. A escola tem que estar preparada para isso também, não é só vestibular

Os argumentos da professora indicam que há uma preocupação em preservar os valores da instituição que, pelos materiais prescritos, se propõe a realizar algo novo no ensino da Geografia, ou seja, fugir da memorização e da descrição como prática pedagógica, como demonstra: “a escola já acumulou um pouco nesse aspecto”. A avaliação de Dilma, em relação ao seu contexto de ação, indica que existe um desejo de realizar uma intervenção transformadora em relação às práticas tradicionais de ensino-aprendizagem. Revela, ainda, um provável poder e querer fazer diferentes, “eu acho que dá para sair um pouco do factual” e ações nessa direção “existem movimentos(...) onde você convida o menino a uma reflexão”.

Entretanto, reconhece que há imposições da comunidade que direcionam o objeto da atividade para “fazer o menino acertar as questões”, o que também é legítimo tendo em vista a conjuntura de uma sociedade competitiva e excludente. Tal constatação se reporta ao pensamento espinosano (Scruton, 2000), ao alegar que viver em sociedade representa

sofrer restrições e aceitar regras, mesmo reconhecendo que suas ações “*não (são) exatamente como você gostaria*”.

Nessa perspectiva, a próxima seção analisa a influência dos paradigmas do ensino tradicional indicando que a sua superação depende de uma mudança na cultura docente, fundamentalmente conservadora, estabelecida por papéis, métodos, rotinas e estilos habituais. Fatores que para serem mudados não necessitam apenas de compreensão intelectual, mas de uma firme decisão de transformação da prática, por meio de alterações nas regras, divisão de trabalho e instrumentos da atividade (Pérez Gómez, 2001: 165).

4.3.TEMA: Ensino Tradicional

A adoção de práticas tradicionais de ensino estão fortemente ancoradas em um paradigma comportamentalista que atribui aos professores o papel de “*entregadores de conteúdos predeterminados*” (Kincheloe, 1997: 199) definidos por instâncias distantes dos professores, responsáveis pela elaboração de materiais didáticos para os alunos, que na verdade transformam-se para os professores em manuais de instrução de como ensinar. Essa realidade pode ser observada por meio dos sentidos que serão analisados a seguir. São eles:

- É difícil sair da apostila;
- O material didático garante a qualidade do ensino, não o professor.

4.3.1. É difícil sair da apostila

No caso da instituição pesquisada, o material didático não é escolhido pelo professor. Trata-se de um conjunto de apostilas utilizadas por uma grande variedade de escolas que compõem a rede de ensino, responsável, também, pela elaboração do PP da escola, o que deveria garantir uma coerência entre seus conteúdos. Porém, pelas respostas dos professores é possível inferir que, aparentemente, o material utilizado não

atende àquilo que eles gostariam de adotar. Como é possível observar pelo próximo excerto.

QUADRO 4.8. Dificuldade em fugir da apostila

TEMA	ENSINO TRADICIONAL
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>Importância do material didático</i>
SENTIDOS	É difícil fugir da apostila
EXEMPLOS	Mô20A - Então, como vocês encaram isso? O fato era essa a minha pergunta que ficou lá atrás. É uma questão que não é de vocês a escolha do material, isso é uma questão importante ou não? Walter 8A - É. Quem trabalha é o professor dentro da sala de aula, o professor tem que pedir o melhor material. Às vezes você não consegue fazer o que gostaria de fazer, você tem que se adequar.

A fala de Walter, em relação ao material didático, demonstra que “você não consegue fazer o que gostaria de fazer, você tem que se adequar”. Essa assertiva mostra que o professor identifica a necessidade de adequação ao sistema, às regras, muitas vezes impostas pelos instrumentos da atividade. Ainda sobre o mesmo conteúdo temático, a próxima seção mostra que é possível analisar outros sentidos e significados atribuídos pelos professores ao material didático, utilizado como principal instrumento da atividade ensino-aprendizagem.

4.3.2. O material didático garante a qualidade do ensino, não o professor

Apesar do desconforto demonstrado pelos professores ao longo das SR sobre a imposição das apostilas, as escolhas lexicais utilizadas pelos participantes revelam outro sentido para essa adoção, demonstrando uma valorização desses materiais prescritos, como garantia da qualidade de ensino, do cumprimento dos conteúdos e novamente a importância do vestibular, como se pode aferir no próximo excerto.

QUADRO 4.9. A garantia do material didático

TEMA	ENSINO TRADICIONAL
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>Importância do material didático</i>
SENTIDOS	O material didático garante a qualidade do ensino, não o professor
EXEMPLOS	<i>Mô27A – Então, voltamos à questão do material como norteador.</i> <i>Dilma23A - Apesar de eu gostar muito disso aqui (material em fascículos da outra escola que a professora trabalha), eu vejo muitas falhas nesta escola, baseadas nesse excesso de liberdade, que algumas pessoas têm, e eu não acho que é um descompromisso, mas eu acho que alguns professores, principalmente os mais jovens que nunca trabalharam no sistema tradicional, talvez não é por falta de responsabilidade que eles não fazem, talvez seja por falta de conhecimento mesmo. Não é que o cara não tem um compromisso, mas ele não tem experiência, e como o material não trás a seqüência de conteúdos e conceitos, talvez porque ele não trabalhou num outro esquema....</i> <i>Walter 10A - ele não sabe exatamente o que cai no vestibular, ele não sabe o que vai ser fundamental, e aí ele olha de uma outra maneira e acaba deixando algumas brechas em conteúdos que são fundamentais.</i> <i>Mô28A - Mas quem define o conteúdo fundamental? Quem define o conteúdo fundamental daquela escola? em qualquer contexto de ensino-aprendizagem quem define o que é fundamental, no final é o vestibular?</i> <i>Walter 11A - Acho que é o final lá. O vestibular é que vai definir.</i> <i>Dilma24A – eu acho que tem os PARÂMETROS que também.</i>

Através da comparação entre materiais didáticos de diferentes escolas, as palavras de Dilma, certamente pronunciadas sem consciência de seu cunho autoritário, indicam uma aceitação de instrumentos de controle do trabalho do professor. Além disso, evidencia que, o material didático exerce esse papel, inibindo aquilo que ela considera “excesso de liberdade, falta de conhecimento mesmo”, por não apresentar as características de peculiares de uma apostila na qual se encontra a visão mais tradicional da Geografia. Observa-se que os substantivos *excesso* e *falta* são utilizados como elementos que desqualificam os professores como profissionais autônomos, capazes de realizar escolhas e de selecionarem materiais adequados.

Walter reforça a visão da professora através da repetição do pronome “ele”, que se torna um ser referido, mas não identificado, revelando uma concepção que desvaloriza o trabalho realizado por outros

professores de Geografia, indicando uma generalização, que acaba por incluir a todos. Fica implícito que os professores se consideram diferentes dos demais colegas. Essa posição exotópica adotada pelos participantes não vem acompanhada de uma postura crítica e reflexiva, pois está baseada no senso comum, partindo da premissa que, de um modo geral, os professores não sabem trabalhar bem e que, o ensino não é bom. A prática docente crítica requer, na concepção freiriana, o “*pensar certo*” construído por um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 1996/2006).

Nesse excerto, as escolhas lexicais expressam a contradição dos professores quando Dilma afirma que “*os mais jovens que nunca trabalharam no sistema tradicional*”, reforçada por Walter ao dizer que “*ele não sabe exatamente o que cai no vestibular, ele não sabe o que vai ser fundamental*”, ambos indicando que a qualidade do ensino da Geografia depende do “*tradicional*” e do “*vestibular*” os quais definem o conteúdo “*fundamental*”. A partir dessa constatação, é possível concluir que o uso desses adjetivos legitimam o vestibular como **objeto** da atividade realizada por eles.

Todavia, os professores afirmam nas SRs e no questionário que o fundamental é, nas palavras de Dilma, “*formar cidadãos conscientes, críticos, com visão de mundo abrangente e que valorizem a história dos povos*”, ou na visão de Walter ao dizer que o **objeto** da Geografia é formar “*cidadãos mais críticos que poderão pensar um mundo diferente e melhor para viver*”. Ainda, como entende Isabel, a função da Geografia é “*ajudar a entender a ocupação do espaço, como foi e é apropriado, as relações de poder presentes*”. As escolhas lexicais dos participantes remetem aos textos prescritos e aos objetivos da Geografia Crítica.

Na perspectiva bakhtiniana, esse falar dos participantes remonta à discussão entre a palavra de outrem, que pode se apresentar em duas categorias distintas: palavra de autoridade e palavra interiormente persuasiva. Nas respostas em foco, a o discurso de outrem se reporta à palavra de autoridade que adquire status de verdade absoluta, até porque, tais afirmações são incontestáveis por estarem prescritas nos documentos

oficiais. Fazem parte do desenvolvimento de competências e habilidades tendo como meta “*estimular o desenvolvimento do espírito crítico*” identificando “*as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo*”. A estrutura semântica e cristalizada dos textos prescritos e seu sentido rígido, não permitem qualquer jogo com o contexto que a enquadra, uma vez que, essa palavra de autoridade mantém uma relação de distância e inércia entre teoria e prática (Bakhtin, 1988).

Ademais, o conjunto do excerto apresentado reforça os pressupostos da Geografia Tradicional, indicando que na cultura escolar, o gênero da atividade difícil de ser rompido, porque a própria comunidade de professores de Geografia reitera os paradigmas que a Geografia Crítica e as mais recentes propostas educacionais presentes nos materiais prescritos tentam romper.

O descompasso entre teoria e prática, no contexto da escola pesquisada, aponta para uma realidade mais ampla em que se observa o domínio em relação àquilo que os materiais prescritos propõem, ao mesmo tempo em que se nota uma falta de consciência sobre o que tais propostas implicam. Esse quadro, assinala para a dificuldade de mudanças no conjunto da atividade de ensino-aprendizagem e, para o impacto dessas alterações em toda a cadeia de atividades na qual a Geografia escolar está inserida.

Com isso, se conclui que falar sobre as novas propostas, afirmar que o conhecimento precisa ser construído e não transmitido ou, ainda, defender a educação como elemento fundamental para a cidadania, não altera o cotidiano escolar, a prática pedagógica, ou seja, as regras, a divisão de trabalho, os valores da comunidade, os instrumentos e, principalmente, os sentidos e significados que os sujeitos atribuem ao objeto da atividade. Essa constatação remete, novamente, ao tema da relação teoria e prática, como será visto na próxima subseção.

4.4. TEMA: Retomada da relação Teoria e Prática

A proposta de refletir sobre o que está proposto no PP da escola e a prática pedagógica mostra a dificuldade dos professores em relacionar os aspectos filosóficos do material prescrito, aos conteúdos tradicionais da Geografia e identificar as contradições entre aquilo que a instituição defende teoricamente e o real da atividade. Desse modo, foram retomados dois sentidos relativos ao tema:

- As aulas servem para ensinar Geografia, os projetos para pensar sobre a vida;
- É difícil fugir do tradicional.

Nota-se pelas análises dos professores a dificuldade em superar os padrões de ensino-aprendizagem cristalizados pela cultura escolar e pelos paradigmas do ensino tradicional, estabelecidos por uma metodologia de ensino na qual os conteúdos devem ser expostos pelo professor e repetidos pelos alunos. Por esse motivo, as novas práticas geram dúvidas em relação à eficácia em ensinar Geografia, como será visto a seguir.

4.4.1. As aulas servem para ensinar Geografia, os projetos para pensar sobre a vida

Na terceira SR realizada durante a pesquisa, a proposta foi analisar o conteúdo da PP da escola com o objetivo de compreender como esse material prescrito estava sendo colocado em prática e, ainda, discutir os resultados obtidos na aprendizagem da Geografia, como parte desse projeto, como mostra o próximo excerto.

QUADRO 4.10. Dificuldade na mudança

TEMA	RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>O prescrito no projeto pedagógico e o real da atividade</i>
SENTIDOS	As aulas servem para ensinar Geografia, os projetos para pensar sobre a vida
EXEMPLOS	Mô1C- <i>Vamos fazer uma coisa. Vamos dar uma olhadinha no projeto pedagógico:</i> <i>O projeto pedagógico fala que a gente tem que tomar consciência de si, ele tem que se basear no relacionamento com o outro, e aspecto da terceira dimensão do desenvolvimento pessoal é a transcendência, se isso é o alicerce da proposta pedagógica da escola, isso daqui tem que estar dentro da geografia. Com esse trabalho que é feito, na sua maioria do tempo, em que o protagonismo está na mão do professor, dá pra desenvolver consciência de si, e o relacionamento com o outro e transcendência?</i> Dilma1C – <i>Eu acho que na sala de aula não. Os projetos acontecem, mas a gente tem que separar e pensar um pouco mais o objeto da geografia, em função da consciência do espaço geográfico, eu acho que tem prejudicado. O que você acha Walter?</i> Walter 1C – <i>Tudo bem, eu acho que em sala de aula é mais difícil, agora nos projetos alternativos então, não sei se você conhece. Já ouvi depoimentos de alunos, dizendo que depois de ter entrado no alternativo a vida mudou completamente da água pro vinho. Então nos projetos isso ocorre também.</i>

As atividades realizadas em sala de aula e as denominadas de projetos alternativos aparecem como instrumentos distintos, não estão ligados por um mesmo projeto pedagógico, indicam ter objetivos e objetos diferentes. A fala de Dilma demonstra que “a consciência do espaço geográfico” não parece estar relacionada à “consciência de si e com o relacionamento com o outro”, como propõe o PP da escola. Paralelamente, Walter ao reconhecer que os projetos causam mudanças “da água para o vinho”, aponta que o mesmo não ocorre nas aulas.

Essa realidade pode ser ainda mais evidenciada quando nos propusemos a analisar, especificamente, as aulas de projetos nas quais os conteúdos de Geografia devem estar inseridos. Os projetos representam uma maneira inovadora de gestão do tempo da escola e, principalmente,

concebem outra **divisão de trabalho** em que os alunos são responsáveis por toda a organização das atividades.

Trata-se de uma proposta de mudança defendida tanto nos PCN como no PP da escola, relacionada a uma proposta transgressiva para a educação, pois se baseia em uma visão de totalidade e complexidade do conhecimento a ser apresentado aos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, na qual se concebe a prática escolar organizada a partir de questões problematizadoras e não pela descrição de fatos, dados e teorias (Hernandez, 1998; Pennycook, 2006).

Pela ótica do dialogismo bakhtiniano, a constituição do sujeito ocorre pela palavra do outro, pela interação presente em um dado modo de produção que, por sua vez, pertence a um contexto sócio-histórico-cultural específico. Permitindo concluir que, a escola, seja na aula ou nos projetos, deve ser vista como o lugar do encontro entre diferentes sujeitos que analisam os lugares a partir de sua historicidade, buscando construir novos sentidos e significados dentro de um contexto de interação transformador.

Nessa ótica, o rompimento com o modelo tradicional, determinista e conclusivo predominante na escola, utilizando práticas problematizadoras da realidade, faz com que as situações de conflito e alteridade entre os sujeitos da atividade, contribuam para construir uma postura constantemente crítica e reflexiva em relação ao conhecimento que está sempre inacabado. Trata-se de conceber o espaço escolar como cronotopo da atualidade, conforme já explicitado anteriormente.

Retomando o diálogo do excerto, a consciência de si e a consciência do espaço estão profundamente imbricados e não dissociados, como indicam os professores, pois a aceitação da existência de uma infindável relação dialética com o outro e com o lugar permite a consciência do inacabamento do ser e do saber, que se funda na educação como processo permanente (Freire, 1996/2006).

Tal proposta relaciona-se intimamente com os conceitos propostos pela Geografia Crítica que pretende romper com os conteúdos

inquestionáveis, acabados, com o verbalismo e a memorização, com a limitação da liberdade, a incapacidade de aventurar-se (Freire, 1996/2006), para que o aluno seja um sujeito ativo em seu processo de formação através de um permanente encontro e confronto com a realidade (Cavalcanti, 2005: 67). O diálogo sobre os projetos demonstra a dificuldade dos professores na implementação desse novo **instrumento** para realização da atividade de ensino-aprendizagem. Também revela conflitos em relação às **regras** e a **divisão de trabalho**, como se pode observar a seguir.

4.4.2. É difícil fugir do tradicional

Um fato importante, a ser considerado quando se analisa o contexto escolar, está relacionado aos sentidos construídos e cristalizados ao longo da história sobre o significado de aprender e ensinar. Mesmo tendo conhecimento sobre novas práticas pedagógicas, ou mesmo quando os professores, de modo geral, falam sobre a escola utilizando referenciais teóricos inovadores, não se pode ignorar o peso da cultura escolar e docente, que traz segurança aos professores por meio da reprodução de certas rotinas e métodos.

Os marcos simbólicos e estruturais que condicionam a prática docente dificultam a concretização das mudanças propostas pelos materiais prescritos, devido à falta de condições reais oferecidas pelas instituições para implementá-las. Por esse motivo, a maioria dos professores se sente mais protegida e respaldada por seus superiores, quando adotam procedimentos mais tradicionais e conservadores, como revela o próximo excerto.

QUADRO 4.11. A segurança do ensino tradicional

TEMA	RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>O prescrito no projeto pedagógico e o real da atividade</i>
SENTIDOS	É difícil fugir do tradicional
EXEMPLOS	<i>Mô2C-Então será que dá pra transformar o conteúdo específico da geografia em projeto? Em uma dinâmica de projeto?</i> <i>Walter2C - É tem que ter um equilíbrio entre o tradicional e a construção, é necessário um pouquinho de regra, de professor atuando no programa.</i> <i>Dilma2C – A escola se sente mais segura quando ela faz de outra maneira. O projeto não garante coisa nenhuma nem no tradicional, mas existe uma segurança por parte do professor e da escola, de que aquilo foi oferecido, e o projeto caminha em muitos momentos,</i> <i>Walter2C - É tem que ter um equilíbrio entre o tradicional e a construção, é necessário um pouquinho de regra, de professor atuando no programa.</i> <i>Dilma2C – A escola se sente mais segura quando ela faz de outra maneira. O projeto não garante coisa nenhuma nem no tradicional, mas existe uma segurança por parte do professor e da escola, de que aquilo foi oferecido, ...</i> <i>Mô 3C-Vocês já pararam pra pensar, o tradicional, está alicerçado no prescrito, naquilo que está no livro e pode ser medido e checado se houve ou não aprendizado, e que o projeto cai numa subjetividade tão grande, e que por isso o pessoal se prende no material didático?</i> <i>Dilma3C – Avaliar o resultado de um projeto é muito complicado. Hoje se a gente for avaliar o resultado de um projeto, a gente vai quantificar a nota (...) Isso significa três pontos na média desses meninos, Hoje é um negócio muito complicado, porque é assim: a gente tem os critérios estabelecidos, mas esses critérios em muitos momentos, ele nos foge, por exemplo a participação. Como é que a gente sabe exatamente qual foi a participação de cada aluno, na produção de bijuterias no projeto do bambu. A gente não sabe exatamente como isso aconteceu..</i>

A pergunta inicial da pesquisadora conduz a uma análise do objeto da atividade de projetos e sua relação com os objetivos do ensino da Geografia, provocando uma resposta de Walter na qual fica expressa a sua visão sobre as regras “é necessário um pouquinho de regra”; a divisão de trabalho “de professor atuando no programa”; e sobre o instrumento da atividade “É tem que ter um equilíbrio entre o tradicional e a construção”.

O advérbio de intensidade modalizado “pouquinho”, assim como o substantivo “equilíbrio” no sentido de prudência e moderação podem indicar a falta de credibilidade em uma nova prática, a insegurança em

aplicar o novo ou a dificuldade em dar autonomia e protagonismo aos alunos. Essa visão se contrapõe tanto aos materiais prescritos, como ao discurso dos participantes em relação à formação da cidadania, como já discutido anteriormente, pois a superação das práticas tradicionais baseadas na transmissão do conhecimento, é essencial para que o aluno tenha voz, seja capaz de assumir riscos no seu processo de construção de conhecimento e para que possa se situar na história (Fuga, 2003: 33) na tentativa de transformar a realidade.

A fala dos professores indica, também, uma dificuldade em incluir a *“produção de bijuterias no projeto do bambu”*, como objeto de estudo da Geografia e, conseqüentemente, introduzir essa prática na avaliação. Entretanto, é possível perceber que mesmo vivenciando um conflito, os professores não questionam esse modelo, não se posicionam criticamente em relação ao desconforto que sentem em realizar tal atividade, se distanciando de uma perspectiva crítico-reflexiva, de um intelectual transformador (Freire, 1970, McLaren & Giroux, 2000). A presença do professor de Geografia no projeto supra citado confirma que a instituição exige uma qualidade de ensino em que os professores não identificam nem o objetivo, nem o significado, causando a desvalorização do papel social do professor (Machado & Magalhães, 2002: 139), que caracteriza-se como mero executor das propostas indicadas por uma equipe diretiva.

Nesse contexto, é possível afirmar que os professores estão realizando uma prática alienada, pois para a Geografia, aparentemente, não há justificativa para participar e avaliar esse trabalho empreendido pelos alunos. Na verdade, a proposta de trabalhos com projetos, justifica-se pelo desenvolvimento de procedimentos e atitudes, conforme as orientações dos PCN e do PP. A relação com os conteúdos de Geografia depende de uma definição de critérios por parte dos professores.

Observa-se que a adoção de novas práticas pedagógicas, no contexto pesquisado, ocorre com certa passividade e conformismo já que, mais uma vez, os professores não foram os autores das propostas, não participaram de sua construção, não refletiram sobre a pertinência dos

projetos. Tal realidade indica que a escola mantém uma estrutura hierarquizada na qual não há diálogo e alteridade entre seus membros, perpetuando o modelo autoritário das organizações (Alarcão, 2001: 23). Esse padrão positivista de ensino-aprendizagem reforça o papel da escola como órgão mantenedor do *status quo*, não desenvolvendo na comunidade escolar a capacidade de intervir no mundo no sentido freiriano.

Na medida em que os alunos da escola pesquisada recebem uma educação voltada para o acesso à universidade, desvinculada de uma reflexão sobre a realidade mais ampla da sociedade na qual, a grande maioria de seus colegas da escola pública continua excluída dos mecanismos de ascensão social, do acesso às boas escolas e, futuramente, aos melhores empregos; a iniciativa da Mantenedora acaba por reforçar o abismo entre as classes sociais, pois, a oportunidade de estudar na escola está vinculada a um exame classificatório. Esse processo seletivo é excludente por definição e contraditório com a PP da escola pesquisada. Trata-se de uma escolha baseada apenas em conteúdos conceituais, descartando aspectos atitudinais e procedimentais que estão propostos nos materiais prescritos.

Por outro lado, se o acesso à escola buscasse outros parâmetros e, posteriormente, possibilitasse a conscientização crítica dos alunos sobre as injustiças do sistema educacional em particular e do sistema econômico mais amplo, é provável que a ação política dessa comunidade caminhasse para uma luta pela transformação desse modelo de sociedade (Freire, 2005), na busca da melhora do ensino público como um todo, do qual os alunos da escola pesquisada são oriundos.

O excerto apresentado evidencia, também, a dificuldade dos participantes em realizar a atividade tendo uma divisão de trabalho na qual o professor, na visão de Walter, não é protagonista, possivelmente, pela falta de controle e confiança na capacidade de agir dos alunos, expressa pela fala de Dilma, “*Como é que a gente sabe exatamente qual foi a participação de cada aluno*”. No exemplo analisado, o espaço geográfico foi

negligenciado em favor de objetivos que fogem da especificidade da Geografia (Silva, 2006:317).

No cotidiano escolar, de modo geral, observa-se que os professores, de modo geral, assumem não apenas o comando da atividade, mas todas as suas etapas. Não há uma divisão de trabalho na qual o aluno é chamado a opinar sobre alguma etapa, ações ou operações a serem realizadas. Com muita frequência, o professor expõe o conteúdo, determina como e o que estudar, como serão os trabalhos, as avaliações enfim, domina todo o processo. Essa prática faz com que não exista uma negociação de sentido em relação ao objeto da atividade, ou seja, não há um motivo construído coletivamente, por consequência, o fazer do aluno é mecânico e tem como objeto um resultado que não caracteriza a aprendizagem que leva ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado em sala é “aprendido” para ser devolvido, sendo que na aprendizagem significativa o conteúdo transforma o sujeito, promove uma mudança de significado.

Apesar do PP da escola pesquisada ser explícito na valorização *do trabalho grupal e cooperativo, enfatizar a autonomia e a pró-atividade dos alunos*, o real da atividade não permite que tais práticas sejam amplamente utilizadas, conforme demonstra a próxima análise.

4.5. TEMA: Ensino Tradicional: análise da divisão de trabalho

Para compreender as bases do ensino tradicional é necessária a observação da divisão de trabalho que ocorre na sala de aula, para que se possa identificar, em grande parte, a concepção de ensino-aprendizagem que perpassa essa organização da atividade. Quando o protagonismo da aula está, predominantemente, nas mãos do professor prevalece a transmissão de conhecimento, estratégia baseada no modelo comportamentalista, revelando o sentido atribuído ao papel do professor na atividade, ou seja:

- O professor é quem faz tudo.

Essa categoria de interpretação vista sob a ótica da TASHC permite entender, conjuntamente, o papel definido para os alunos, responsável por um processo de ensino-aprendizagem contraproducente, na medida em que espera-se deles, uma atitude passiva e submissa em relação aos professores, como será analisado a seguir.

4.5.1. O professor é quem faz tudo

QUADRO 4.12. Protagonismo do professor

TEMA	Ensino Tradicional
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>Divisão de trabalho</i>
SENTIDOS	O professor é quem faz tudo
EXEMPLOS	<i>Mô31B- Nessa divisão de trabalho que é estabelecida, a quem fica o protagonismo da aula na maioria das vezes. Para o professor ou para os alunos?</i> <i>Dilma24B- O que você viu hoje é não uma realidade. Os alunos aprendendo com seus pares, uma coisa rara, raramente a gente consegue fazer isso.</i>

Dilma se reporta à aula observada por mim naquele dia, como “uma coisa rara”, como algo que não faz parte do cotidiano escolar afirmando o que foi visto “hoje é não uma realidade”. A despeito de seu relato indicar uma contradição em relação ao material prescrito e às suas próprias convicções pedagógicas expressas no questionário, no qual ela diz que “Minhas bases teóricas estão calcadas no sócio-interacionismo, teoria que baliza meu trabalho. Creio que não haja outro caminho para a construção do conhecimento”.

O próximo excerto revela que o seu contexto de ação não permite que ela conduza as aulas, o tempo todo, sob essa premissa teórico-metodológica. Ou seja, a aprendizagem baseada na interação, na valorização da presença do outro e com protagonismo dos alunos é uma prática episódica, eventual. Não faz parte de uma estratégia intencional fundamentada em uma teoria sobre como o aluno aprende.

QUADRO 4.13. Divisão de trabalho

TEMA	Ensino Tradicional
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>Divisão de trabalho</i>
SENTIDOS	O professor é quem faz tudo
EXEMPLOS	<i>Dilma16A - Lá a gente consegue trabalhar outros tipos de conteúdos...aqui não há muito tempo, quase sempre o trabalho aqui está na <u>minha</u> mão, lá eu consigo deixar o menino sendo sujeito do desenvolvimento <u>dele</u> durante muito mais tempo porque as propostas de trabalho lá, levam o menino a trabalhar muito lá de maneira autônoma. Aqui a aula fica muito tempo na <u>minha</u> mão. Lá as atividades todas ficam muito mais tempo na mão <u>deles</u>.</i>

Como foi destacado no excerto, o uso repetido dos advérbios de lugar “*aqui e lá*”, dos advérbios de intensidade “*muito e mais*” e dos pronomes possessivos “*minha e deles*”, evidenciam o quanto a prática pedagógica dos professores é determinada pelo contexto de ação. A despeito das escolas estarem sob a orientação dos PCN, as regras e a cultura da comunidade influenciam decisivamente as escolhas dos professores. A “*maneira autônoma*” de trabalhar dos alunos depende da autonomia que a instituição atribui ao professor, da convicção sobre uma determinada teoria de ensino-aprendizagem e, principalmente, do respaldo oferecido pela equipe diretiva para que novas propostas sejam aplicadas.

Como os espaços de reflexão sobre a ação são raros no cotidiano escolar, como não há suficiente clareza sobre o quanto uma determinada divisão de trabalho está relacionada a uma concepção de ensino-aprendizagem, não é dada muita atenção a esse elemento da atividade, mesmo porque, qualquer mudança nos paradigmas educacionais, baseada na mediação do professor e na interação entre os sujeitos, encontra barreiras na historicidade e na cultura da atividade escolar, que se mantém alicerçada no protagonismo do professor, no verbalismo e na reprodução dos conteúdos dos materiais didáticos.

Existe a necessidade de rever a **divisão de trabalho** da sala de aula, como forma de conceber a aprendizagem sob a perspectiva da construção de conhecimento, superando a atual visão individualista e descontextualizada, além de ultrapassar o modelo de ensino baseado na descrição e prescrição de caráter comportamentalista (Pontecorvo, 2005). Porém, para que o professor perceba a importância de rever a **divisão de trabalho**, é fundamental estabelecer uma reflexão crítica sobre a natureza social e histórica das relações dos agentes do processo educacional e realizar uma investigação sobre o que se pensa e o que faz visando compreender e transformar a prática pedagógica (Magalhães, 2007).

Para tanto, não se pode prescindir da presença do outro, da interação com colegas, coordenadores, pesquisadores como forma de provocar uma tomada de consciência sobre o real da atividade, como se pode ver no próximo excerto.

QUADRO 4.14. Predominância do trabalho do professor

TEMA	Ensino Tradicional
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>Divisão de trabalho</i>
SENTIDOS	O professor é quem faz tudo
EXEMPLOS	Mô32B- <i>E aí fica a grande questão: Será que eles estão aprendendo não no sentido de apreensão da informação. Os próprios resultados estão demonstrando isso. Mas a apreensão do espaço, (...), a reflexão crítica sobre os processos que resultaram daquela realidade, se a gente não dá o protagonismo pra eles, a gente consegue realmente que ele mude de patamar?</i> Dilma25B- <i>O meu trabalho, se eu tenho que falar pra você, o que não está bom para o meu trabalho, não está bom porque em muitos momentos ele está nas minhas mãos, Em quase todos, ele está em minhas mãos, aí a gente fica tocando as nossas análises goela abaixo para os meninos.</i>

Retomando a reflexão sobre a **divisão de trabalho** através da avaliação de seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, Dilma resgata, de maneira indireta, o princípio central do sócio-interacionismo vygotskyano, quando diz: “o meu trabalho, não está bom porque em muitos

momentos ele está nas minhas mãos”, assim como se remete ao dialogismo bakhtiniano ao declarar: “a gente fica tocando as nossas análises goela abaixo para os meninos”.

A tomada de consciência da professora, provocada pelo questionamento sobre o **objeto** da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, acontece, na medida em que ela identifica que a prática pedagógica, na maioria das vezes, não se constitui como um evento comunicativo produtivo, marcado por interações entre professores e alunos que potencializem a reflexão crítica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Pressionados pelo sistema, os professores se mostram responsáveis pelo futuro dos alunos, atribuindo a eles um papel secundário no processo de aprendizagem. O professor identifica a participação, a criticidade e a cidadania como valores a serem desenvolvidos com o auxílio da Geografia Crítica, mas, quando perguntamos sobre os temas que são trabalhados com os alunos, os professores apresentam sempre a justificativa da necessidade de manter o foco no cumprimento do conteúdo, como será evidenciado a seguir.

4.6. TEMA: Novamente o foco no conteúdo com o sentido de garantir o futuro dos alunos

A importância do conteúdo destacada nessa seção revela os sentidos dos professores em relação ao seu papel na vida dos alunos, pois, o objeto da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia está relacionado ao sucesso dos alunos nos vestibulares, como se constata no próximo excerto.

QUADRO 4.15. Responsabilidade do professor

TEMA	FOCO NO CONTEÚDO
CONTEÚDO TEMÁTICO	Preocupação com o cumprimento do conteúdo
SENTIDOS	O professor é responsável pelo futuro do aluno
EXEMPLOS	<i>Mô1A – Sem dúvida.! Então, eu queria que vocês falassem um pouquinho sobre isso. A escola tem uma proposta de fazer um trabalho todo diferenciado em educação, não é? Mas é possível afirmar que ela ainda não abandonou o modelo conteudista?</i> <i>Dilma2A - É existe uma preocupação em aprovar no vestibular (...) Se os meninos não forem, se eles não tiverem conceitos e conteúdos num volume considerado, muitos conteúdos num volume considerável, eles não vão conseguir dar conta da prova que eles tem que fazer no final do terceiro ano. E se eles não derem conta, a vida deles já fica pouco questionada as possibilidades. Na verdade, eles têm poucas oportunidades, essa é uma oportunidade que eles têm. Se a gente pisar na bola no sentido que a gente não conseguir fazer a nossa parte, esses meninos provavelmente não vão se sair bem. Então, existe uma preocupação com os conteúdos, com o cumprimento de conteúdos e conceitos.</i> <i>Mô2A – O que é fazer a nossa parte? Na visão de vocês, o que é a parte do professor? O que é que vocês têm que fazer? No ensino da Geografia, o que é que vocês têm que fazer?</i> <i>Walter 1A – Eu acho que o que é primordial para o professor é transformar o indivíduo em cidadão, né? O indivíduo crítico, participativo da sociedade, eu acho que é o desejo de qualquer professor, mas se isso vai ocorrer no final do ciclo, do curso, do terceiro ano, aí já é outra realidade que a gente não sabe. Mas acho que o primordial do professor é isso.</i>

Ao questionar os professores sobre o significado de “fazer a nossa parte”, expressa na última fala de Dilma, a resposta obtida mostra que os professores reconhecem o caráter emancipador da educação e sua função de instrumento-e-resultado (Newman&Holzman, 1993), por identificar nessa atividade uma função transformadora do sujeito, como pode ser confirmado na fala de Walter, “Eu acho que o que é primordial para o professor é transformar o indivíduo em cidadão, né? O indivíduo crítico, participativo da sociedade”.

Apesar disso, Dilma aponta um sentido diferente, relacionado ao papel do professor, afirmando que “Se a gente **pisar na bola** no sentido que a gente **não conseguir fazer** a nossa parte, esses meninos provavelmente não vão se

sair bem”. As escolhas lexicais destacadas nesse excerto e o uso do pronome “*a gente*”, demonstram o quanto a professora se responsabiliza pelo futuro dos alunos, pois considera que “*eles têm poucas oportunidades, essa é uma oportunidade que eles têm*”. Entretanto, sua posição visa à atender uma necessidade imediata, individual, mas considerada legítima, no contexto da sociedade capitalista, na qual os sujeitos são movidos muito mais por motivos e necessidades do mercado, do que por metas coletivas. Caracteriza-se como instrumento-para-resultado (Newman&Holzman, 1993).

Como enfatiza Duarte (2004), o objetivo da educação é promover no sujeito um pensamento crítico-reflexivo em relação à ciência, à arte, à filosofia, à política, para estabelecer uma análise sócio-histórico-cultural da realidade visando uma perspectiva transformadora da sociedade, em oposição à meta de curto prazo, direcionada apenas para o sucesso no vestibular, como única forma de ascensão social, conforme já identificado, no discurso dos professores ao longo desse trabalho.

Todavia, não se pode ignorar as coerções do sistema, a tradição escolar e o contexto de ação dos professores na tomada de decisão sobre o que e como ensinar. Esses fatores, muitas vezes, inibem ou coíbem a ação dos professores que, mesmo dominando a teoria e com forte desejo de mudança, adotam práticas contraditórias ao seu discurso e aos materiais prescritos.

A análise das práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar é, sem dúvida, o elemento fundamental de identificação de contradições entre o discurso e a ação dos professores. Ao contrário do trabalho acadêmico, da orientação e coordenação pedagógicas, ou da direção escolar responsáveis pelas prescrições, a mudança na atividade de ensino-aprendizagem depende de uma transformação da prática do professor. Ambos, professor e o aluno são os sujeitos da atividade. Entre eles acontece a divisão do trabalho e são estabelecidas as regras de como se ensina e como se aprende, o que caracteriza a necessidade que gera o motivo da interação e que tem como objeto o conhecimento geográfico.

Sendo assim, é importante enfatizar que as práticas pedagógicas são fruto da historicidade, da cultura da comunidade e da subjetividade dos participantes. A “aula” possui uma constituição sócio-histórico-cultural que não pode ser ignorada, por meio de avaliações superficiais, que culpam sujeitos e não processos, que atribuem os erros às pessoas e não ao sistema. A apreciação das práticas pedagógicas carece de uma perspectiva de totalidade e complexidade como foi apresentada ao longo desse trabalho, para que se possa buscar transformações de caráter revolucionário e não apenas mudanças circunstanciais (Newman&Holzman, 1993).

Convém ressaltar que, novas e transformadoras práticas pedagógicas, só são concretizadas por uma ampla reflexão teórico-crítica, mediante mudanças estruturais nas regras, na divisão de trabalho e nos instrumentos que fazem parte da atividade de ensino-aprendizagem. Destaca-se, também, a importância do excedente de visão, da postura exotópica em relação ao trabalho realizado, de um distanciamento que permita que os professores vivenciem a práxis revolucionária em oposição ao pragmatismo predominante no ambiente escolar, objetivando a construção de conceitos e a formulação de leis sob uma perspectiva de mudança da totalidade (Vygotsky apud Newman & Holzman, 2002:174).

Foi nesse sentido que transcorreram as SR, tendo como premissa criar um contexto reflexivo-crítico sobre a prática pedagógica, uma ZPD coletiva em que os participantes pudessem descrever, informar, confrontar e reconstruir seus sentidos e significados sobre a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, por meio da geração de conflitos resultantes do diálogo, entre professores e pesquisadora, como é possível perceber na próxima seção, em que os paradigmas impostos pelo ensino tradicional ficam mais uma vez evidenciados.

4.7. TEMA: A força do Ensino Tradicional

Durante o período de coleta de dados foi comprovado que os professores da escola pesquisada possuíam amplo conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos presentes nos materiais prescritos, nos três níveis em que foi focado este estudo, ou seja, os conceitos centrais da Geografia Crítica, os PCN e o PP definido pela instituição. Também, foi perceptível o desejo dos professores em adotar práticas inovadoras, bem como utilizar a Geografia como elemento de compreensão da realidade, capaz de instrumentalizar os alunos para o exercício consciente da cidadania.

Todavia, as SR revelaram a dificuldade de transformar o ensino da Geografia, em função das pressões exercidas pelo sistema de atividade no qual as aulas estão inseridas. Nota-se que, as tentativas e propostas dos professores muitas vezes, não encontram respaldo adequado nas diferentes instâncias da instituição que precisaria repensar, para efetivar sua proposta pedagógica, desde a grade curricular, a gestão do tempo, os instrumentos de avaliação e o material didático.

Somente com uma ampla análise da PP, incluindo formas de viabilização, estudos aprofundados das teorias de ensino-aprendizagem, revisão de metas e instrumentos de avaliação dos resultados, seria possível romper com os padrões impostos pela cultura escolar dominante. Por esse motivo, os próximos excertos evidenciam que o contexto de ação dos participantes não permite a realização de grandes mudanças, mas que há, por parte dos professores, um desejo de **fazer diferente**.

QUADRO 4.16. Dificuldade em fugir da pressão do sistema

TEMA	ENSINO TRADICIONAL
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>A pressão do sistema</i>
SENTIDOS	Eu gostaria de fazer diferente, mas o sistema não permite
EXEMPLOS	<i>Dilma7A - Eu realizo dois trabalhos diferentes, um trabalho aqui e outro na outra escola. (...) eu não consigo trabalhar nesse modelo muito tradicional, eu acho que eu não sei fazer isso(...)mas é que é muito difícil mesmo e que não tem muito a ver com o meu perfil. Então eu tive muitas dificuldades em me adaptar.</i> <i>Mô10A- É teu perfil, e ele também está tendo o mesmo problema, parece que não é questão de perfil então?</i> <i>Dilma8A - É pode ser, eu sei que pra mim, não dá para entrar na sala e abrir uma lâmina de Power Point e dizer assim: Fatores que influenciam no clima: Latitude, altitude, continentabilidade, maritimidade, massa de ar. Tá bom pessoal !!! “Próxima lâmina” Eu não consigo. Não é um trabalho que eu consigo fazer (...)</i> <i>Mô13A - Mas a verdade é que vocês sofrem uma pressão por ter que cumprir aquele conteúdo (...) Aí o que acontece, vocês acabam sendo obrigados, pra dar conta do conteúdo,</i> <i>Dilma10A – (obrigados) a fazer algumas aulas muito tradicionais, isto é expositivas.</i> <i>Walter 8A - Às vezes você não consegue fazer o que gostaria de fazer, você tem que se adequar.</i>

Apesar de a professora afirmar, frequentemente, a sua incompatibilidade com o padrão tradicional de ensino, a observação das aulas mostrou que essa é uma prática realizada por ela, e justificada pela necessidade expressa de “fechar conteúdos”, ou seja, não é uma escolha, mas uma imposição do sistema. Como já foi mencionado, a visão dualista e positivista dos professores é mantida mesmo quando se reportam ao conteúdo do material prescrito. Ocorre que, o discurso dos professores apresenta reflexões de caráter filosófico, pedagógico e metodológico relacionados ao sócio-interacionismo, ao dialogismo e à aprendizagem significativa. Porém, as estratégias didáticas, a organização do tempo e os instrumentos de avaliação preservam os paradigmas da escola tradicional.

Na continuidade da SR, o conflito vivenciado por Dilma torna-se mais enfático quando a professora, corajosamente, declara que se sente

como “*uma impostora*”, evidenciando a tomada de consciência ao relatar fatos ocorridos no ano anterior, como mostra o próximo excerto:

QUADRO 4.17. Conflito pela mudança

TEMA	Ensino Tradicional
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>O idealizado e o real</i>
SENTIDOS	Eu gostaria de fazer diferente, mas o sistema não permite
EXEMPLOS	<i>Dilma8A - eu me sinto uma impostora se eu fizer de uma maneira muito rápida. O que acontece é que eu ficava brigando comigo, porque na verdade eu estava fazendo uma porcaria de trabalho, em relação ao que eu queria e sabia fazer, e que mesmo assim eu não conseguia atender a proposta porque eu não conseguia nem ficar numa posição de só transmitir a informação dessa maneira, e nem conseguia fazer da maneira que eu queria, quer dizer: eu estava desagradando a mim e a escola. Então, eu passava por uma situação muito complicada que eu encarei.</i>

As escolhas lexicais presentes no relato, “*eu ficava **brigando comigo***” e “*eu estava fazendo uma **porcaria de trabalho***”, permitem identificar a situação de conflito vivenciada por Dilma, na qual a professora decidiu assumir uma nova condição afirmando, “*eu **encarei***”, por ter abandonado as aulas do primeiro ano do Ensino Médio. Além disso, o momento em que ela refletiu sobre sua prática pedagógica dizendo, “*eu passava por uma situação muito **complicada***”, reconhecendo não ser condizente com os pressupostos teóricos identificados como fundamentais para promover uma aprendizagem que leva ao desenvolvimento, em oposição à mera transmissão de conhecimentos.

A situação descrita por Dilma configura-se como ato ético, coerente, responsável e responsivo (Sobral, 2005) ao sistema, ou seja, a sua decisão demonstra uma postura crítica e reflexiva, apesar das contradições em sua prática pedagógica cotidiana. Tal fato indica que, apesar dos limites impostos pela necessidade de sobrevivência vital e profissional, a professora tem uma atitude resiliente, flexível, que garante sua permanência na instituição, sem ferir seus princípios e valores éticos fundamentais (Tavares, 2001), permitindo-se comparar, escolher, decidir e

romper (Freire, 1996/2006), por meio de um ato corajoso, decidido e consciente. A postura de Dilma demonstra engajamento com a realidade, comprometimento consigo mesma e com o outro e, superação dos obstáculos impostos pelo mundo e pela vida (Freire, 1979/2007).

O conteúdo temático identificado neste último excerto mostra que Dilma vivenciou um conflito entre o idealizado e o real da atividade, entre seus princípios e teorias e os reais interesses e objetivos da instituição que espera resultados e produtos imediatos (Machado & Magalhães, 2002: 139), em oposição às metas da professora que apresentam caráter mais formativo.

Essa diferença de objeto da atividade da Geografia em cada instituição pode ser identificada pela descrição feita por Dilma, em relação ao seu trabalho nas duas escolas em que trabalha. Mesmo justificando, novamente, com a limitação do tempo, a professora reitera a pressão exercida pela Mantenedora em relação aos resultados no vestibular, como é possível conferir no próximo excerto.

QUADRO 4.18. Obtenção de resultados no vestibular

TEMA	Ensino Tradicional
CONTEÚDO TEMÁTICO	A importância do domínio do conteúdo prescrito em função do vestibular
SENTIDOS	Eu gostaria de fazer diferente, mas eu preciso apresentar bons resultados no vestibular
EXEMPLOS	Dilma15A –(...) é um trabalho muito diferente do que acontece aqui. Lá a gente tem uma proposta muito diferente. Como eu tenho uma obrigatoriedade menor junto ao vestibular, eu estou menos obrigada a trazer resultados, apesar de que os resultados acabam vindo e muito bem. Eu tenho um fascículo inteiro que é cartografia, aqui eu tenho um capítulo que é cartografia, então eu tenho um fascículo inteiro que é cartografia. Quando eu vou trabalhar cartografia a gente vai trabalhar o que? A gente vai fazer leitura de carta topográfica, a gente tem que dedicar um bimestre fazendo cartografia, depois que a gente fizer a leitura de carta topográfica, a gente faz base de trabalho, depois a gente produz cartas temáticas, depois a partir das cartas temáticas a gente faz maquetes, há coisas que não há tempo aqui pra isso. Mô19A - Então como você vê? Aqui você ganha em quantidade e lá em aprofundamento? Dilma16A - Lá a gente consegue trabalhar outros tipos de conteúdos,

	<i>por exemplo; procedimentais, por exemplo, que aqui não dá. A gente não trabalha muito procedimento aqui. Eu até faço um trabalhozinho com cartografia, mas o procedimento cartográfico, como fazer, o como fazer que é o tipo do procedimental, não há muito tempo.</i>
--	---

Novamente, os advérbios de lugar e intensidade reforçam a diferença de proposta pedagógica entre as instituições, o que não representaria, a priori, uma maior valorização de uma ou outra proposta. Porém, quando a professora utiliza a preposição “até” e o diminutivo “trabalhozinho”, fica claro que, Dilma não considera a prática que realiza na instituição pesquisada, como sendo algo significativo e relevante na aprendizagem dos alunos.

O relato da professora mostra que a divisão de trabalho real não é compatível com o que consta no material prescrito, mas é condizente com a cultura escolar. A linguagem cartográfica, por exemplo, não pode ser trabalhada como um apêndice, mas sim, como instrumento essencial para a compreensão das categorias geográficas de lugar, território e paisagem. Trata-se, portanto, de uma ferramenta para a compreensão do espaço geográfico, que empodera os alunos para o exercício da cidadania e faz parte da abstração necessária ao processo reflexivo-crítico sobre a apropriação do espaço (Silva, 2004: 25).

Em outro momento, ao retomar o ensino da cartografia, os professores relatam que a realização de uma prática pedagógica diferenciada desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, gerando um diálogo pouco comum no cotidiano escolar, evidenciando o pouco espaço para a reflexão sobre o futuro, sobre o papel do aluno na sociedade e a importância do “saber fazer” expresso no PP da escola, conforme se pode observar no quadro 18

QUADRO 4.19. Desejo de mudança

TEMA	ENSINO TRADICIONAL
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>O idealizado e o real</i>
SENTIDOS	Eu gostaria de fazer diferente, mas o sistema não permite
EXEMPLOS	Walter 11B- <i>nossa quando eles são colocados pra trabalhar....</i> Mô20B- <i>Quando eles são colocados pra trabalhar, vocês sentem a diferença?</i> Dilma15B- <i>Você sabe o que aconteceu quando ocorreu isso aqui, não sei se eu cheguei a comentar com você. Terminou a aula e começou vir um monte de pessoas perguntarem sobre engenharia cartográfica. É uma palinha que a gente dá de um procedimento, aumenta essa loucura?</i> <i>Alguém questionou: Professora, o que é ser engenheiro cartográfico? Você é engenheira cartográfica? “Não sou” Como que é? Eu sei pouco e orientei para eles procurarem informações. Nessa sala, saíram uns dois ou três que já estão querendo fazer. Uma aula de um procedimento da aula.</i> Walter 12B- <i>é isso, tem gente querendo ser engenheiro cartográfico.</i>

Essa situação mostra a contradição entre aquilo que está enfatizado como **objeto** do ensino da Geografia na PP como: “Entender e utilizar a linguagem cartografia”; “Identificar a representação do mundo através da cartografia” e Localizar dados geográficos em diversas fontes cartográficas”. E, ainda o prescrito nos PCN, “ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados”; “reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos” e o real da atividade, em que os professores só conseguem fazer “um trabalhozinho”, em função da prioridade do cumprimento total do conteúdo da apostila em um curto espaço de tempo, já expressos nos excertos anteriores.

Fica evidente pelos dois últimos excertos que não se trata de falta de competência para trabalhar esses conteúdos e procedimentos,

uma vez que Dilma descreve a prática, bem sucedida, realizada na outra escola. A afirmativa de Walter destaca, também, o quanto uma prática diferenciada na sala de aula é capaz de desenvolver nos alunos, um envolvimento que transcende a visão utilitarista da educação, fortemente orientada para resultados e produtos imediatos esperados pela instituição (Machado & Magalhães, 2002). Trata-se, portanto, de uma dificuldade de mudança na organização da instituição para que as metas propostas nos documentos prescritos possam ser atingidas.

Nesse sentido, observa-se, novamente, a contradição entre teoria e prática, pois nos materiais prescritos estão expressas outras estratégias para aprender e ensinar, tanto que foram criados novos contextos para o desenvolvimento de práticas diferentes que são os projetos alternativos. Porém, o real da atividade revela que a articulação entre essas propostas alternativas e as aulas convencionais ainda é incipiente, indicando dificuldade ou falta de clareza sobre a realização dessas novas experiências educativas que fogem do ensino tradicional, como se demonstra a seguir.

QUADRO 4.20. Predominância do ensino do tradicional

TEMA	ENSINO TRADICIONAL
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>A descrição das aulas</i>
SENTIDOS	Eu gostaria de fazer diferente mas é difícil fugir do tradicional
EXEMPLOS	Dilma 4A-Então a gente está trabalhando o clima sabe, na sala de aula, e durante a esse trabalho de clima, paralelamente a esse trabalho acontece um outro trabalho que tem objetivos mais atitudinais, aí você pergunta pro Walter como era a aula de clima? Mô5A – O Clima, por exemplo, entra nesse trabalho, entra como instrumento para desenvolver o projeto de agricultura? Walter 3A – o clima não. A aula de clima vai ser paralelamente ao trabalho. O trabalho de agricultura eles vão pesquisar, vão aprofundar mais sobre a questão agrária do Brasil. Então o clima é que ocorreu de encaixar naquela etapa, e ocorreu o trabalho de questão agrária do Brasil. Então, não tem nenhum vínculo esse tipo de conceito em geografia, e as aulas infelizmente acabam caindo no modelo tradicional. Por quê? Porque o maior problema que eu tenho hoje aqui no primeiro ano, é a questão do tempo. Tem duas aulas semanais e aí, a gente tem problemas porque dentro dessas duas aulas semanais eles tem provas, acabam ocupando a minha aula, existem saídas de alunos. Este ano eu tenho ainda mais problemas porque metade da minha carga está na sexta-feira, sexta-

	<i>feira tem muito feriado, então tem muitos conteúdo atrasados. Por causa do tempo a gente tem problemas. As aulas acabam ficando muito expositivas.</i>
--	---

Dilma e Walter enfatizam com o uso do advérbio de modo que o tema clima é desenvolvido “*paralelamente ao trabalho*”, ou seja, está desvinculado das aulas de projeto que analisam a questão agrária e agrícola no Brasil, apesar de ser elemento essencial na compreensão dessa problemática. A sequência explicativa tem como conclusão que “*Então, (o clima) não tem nenhum vínculo esse tipo de conceito em geografia*”, indicando que o trabalho sobre a questão agrária não está ligado ao ensino da Geografia, que acontece através da aula expositiva, ou seja, pelo **instrumento** tradicional esse tema não está inserido, provavelmente, aos temas propostos nas apostilas. O uso da modalização apreciativa, *infelizmente*, própria do mundo subjetivo, demonstra a contradição entre aquilo que é considerado adequado ao ensino da disciplina e aquilo que é realizado de fato, pois o professor, possivelmente, reconhece a sua relevância para a análise do uso e apropriação do espaço geográfico.

Em outro momento há, igualmente, uma indefinição em relação ao **objeto** de estudo, ao seu conteúdo e relevância. Com as perguntas da pesquisadora, que buscam investigar a intencionalidade do professor com a escolha de determinados conteúdos, ocorre a tomada de consciência em relação ao processo. Com isso, o professor se responsabiliza pelo resultado insatisfatório do trabalho realizado pelos alunos. Diferente de outros momentos da SR, em que a responsabilização enunciativa tem como marca o uso constante da expressão “*a gente*”, aqui há uma tomada de consciência do processo e o professor reconhece que pela **divisão de trabalho** estabelecida, ele não definiu claramente o **objeto** de estudo. Como pode ser observado na transcrição do diálogo apresentado no quadro 21.

QUADRO 4.21. Intencionalidade da ação

TEMA	ENSINO TRADICIONAL
CONTEÚDO TEMÁTICO	<i>O idealizado e o real</i>
SENTIDOS	Eu gostaria de fazer diferente, mas eu não consegui
EXEMPLOS	Walter 7B- eu fiz um trabalho agora sobre as regiões brasileiras...e tinha que falar sobre a população, tinha muitos números...quantidade de população, densidade demográfica, dados estatísticos apareceram...e a escola...a escola não.... Mô14B- não era isso que você queria? Não era isso que você pretendia? Walter 8B- não! Mô15B- o que você pretendia? Walter 9B- quanto à população, eu queria que eles vissem mais a parte étnica da região, fazer uma discussão das migrações que ocorreram no Brasil, nas regiões e acho que isso não ficou bem claro, ou eu não deixei claro e não pareceu o que eu esperava...

Nessa seqüência foi possível identificar que Walter refletiu sobre sua prática pedagógica que, aparentemente, não é condizente com os pressupostos teóricos que ele reconhece como fundamentais no ensino da Geografia. De fato, a questão étnica e os movimentos migratórios são temas fundamentais para a Geografia Crítica, já o foco na densidade demográfica corrobora com a visão quantitativa da Geografia Tradicional, caso não seja uma informação tratada de maneira contextualizada e complexa. Como todo dado estatístico, as questões demográficas necessitam de uma análise conjuntural e crítica, capaz de superar o diagnóstico e indicar um prognóstico que promova uma ação.

Pela análise do excerto observa-se que o diálogo com a pesquisadora propicia uma tomada de consciência de Walter, o que caracteriza o ciclo expansivo definido por Engeström (1999) e o processo reflexivo-crítico apresentado por Smyth (1992) citado por Liberali (2004) e por Magalhães (2004), pois mesmo sem explicitar a necessidade de reconstrução da prática, Walter identifica que sua estratégia precisa ser

revista afirmando que “*acho que isso não ficou bem claro, ou eu não deixei claro e não pareceu o que eu esperava...*”. A reflexão crítica acompanhada da responsabilização enunciativa expressa pelo professor revela o início de um processo de reconstrução da prática. A seguir, será apresentada uma síntese desta análise.

4.8. Em busca do acabamento

Com base nas perguntas de pesquisa, observa-se que o discurso dos professores participantes, apresentados nos 20 excertos selecionados, torna crível e perceptível que há um domínio dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica. Ainda, percebe-se uma identificação dos professores com propostas de ensino orientadas para a construção do conhecimento, em oposição ao modelo tradicional. Todavia, o diálogo com a pesquisadora revelou contradições tanto na definição do objeto de estudo da Geografia, quanto nos objetivos e intencionalidade das práticas pedagógicas adotadas, tendo em vista o desejo de formar cidadãos atuantes, autônomos e críticos, expressos pelos professores.

Essa constatação demonstra que a relação estabelecida entre os materiais prescritos e o real da atividade, não transcende a teoria, mantendo-se apenas no nível do discurso, uma vez que as condições oferecidas pela instituição para a mudança são, ainda, incipientes perante às exigências do PP da escola, às Orientações Curriculares Nacionais e a base teórico-filosófica proposta pela Geografia Crítica.

O desejo de “*fazer diferente*” manifestado por diversas falas dos participantes, não superam a força da cultura escolar, entendida como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados pela comunidade escolar (Kincheloe, 1997: 17), que reforçam o modelo tradicional comportamentalista no qual prevalece a transmissão do conhecimento realizada pela aula expositiva com predomínio do protagonismo do professor.

A identificação dessas características da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia na escola pesquisada foram revelados por sentidos estabelecidos pela pesquisadora, como se pode conferir no próximo quadro-resumo.

QUADRO 4.22. Resumo dos sentidos levantados

Temas	Foco no conteúdo	Relação teoria e prática	Ensino Tradicional
S E N T I D O S	Somos obrigados a cumprir o conteúdo (1)	Eu gostaria de fazer diferente, mas as condições reais não permitem (1)	O material didático garante a qualidade do ensino, não o professor (1)
	Entrar na universidade representa melhorar de vida (1)	Eu conheço a teoria (1)	O professor é quem faz tudo (3)
	Saber Geografia é ter bons resultados no vestibular (1)	Eu prefiro a Geografia Crítica, mas é difícil sair do tradicional (1)	Eu gostaria de fazer diferente... mas o sistema não permite (6)
	O professor é responsável pelo futuro do aluno(1)	As aulas servem para ensinar Geografia, os projetos para pensar sobre a vida (1)	É difícil fugir da apostila (1)
		É difícil fugir do tradicional (1)	

Obs: Os números entre parênteses indicam o número de incidências dos sentidos

Esses sentidos, analisados em conjunto, demonstram o conflito vivenciado pelos professores, uma vez que, estão conscientes da necessidade da mudança, conhecem as orientações dos materiais prescritos, desejam superar a visão utilitarista do ensino, que tem como meta apenas o sucesso nos exames vestibulares. Porém, os participantes não encontram condições reais para transformar a prática pedagógica.

Todo esse contexto pode ser melhor identificado por meio da retomada das categorias de interpretação, entrelaçadas aos sentidos levantados, para que se possa sintetizar os parâmetros nos quais a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia estão alicerçados, como mostra o quadro a seguir.

QUADRO 4.23. A organização da atividade

CATEGORIAS de INTERPRETAÇÃO	SENTIDOS
OBJETO	Somos obrigados a cumprir o conteúdo Entrar na universidade representa melhorar de vida Saber Geografia é ter bons resultados no vestibular
REGRAS	Eu gostaria de fazer diferente, mas o sistema não permite
INSTRUMENTOS	O material didático garante a qualidade do ensino, não o professor É difícil fugir da apostila
COMUNIDADE	O professor é responsável pelo futuro do aluno
DIVISÃO de TRABALHO	O professor é quem faz tudo

O quadro a seguir compara os aspectos essenciais da atividade prescrita e da realizada, evidenciando as diferenças conceituais entre teoria e prática, na maioria das aulas do contexto pesquisado.

QUADRO 4.22. Prescrito e realizado

	ATIVIDADE PRESCRITA	ATIVIDADE REALIZADA
Visão de ensino-aprendizagem	CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO
Papel do professor	MEDIADOR	ORADOR
Papel do aluno	ATIVO	PASSIVO
Estratégia de aula	DIALÓGICA INVESTIGATIVA INTERATIVA	MONOLÓGICA DESCRITIVA
Visão da Geografia	CRÍTICA REFLEXIVA PROBLEMATIZADORA	TRADICIONAL MNEMÔNICA DESCRITIVA

Por essa síntese, observa-se a contradição entre todos os elementos que compõem atividade de ensino-aprendizagem da Geografia expressos nos documentos prescritos e aquilo que é efetivamente realizado. Desse modo, concluo o capítulo da descrição e discussão dos resultados para, em seguida, apresentar as considerações finais.

**Reflexões, considerações,
(in)acabamentos ...**

Reflexões, considerações, (in)acabamentos ...

“Porque tem que haver a elaboração do discurso,
não basta a idéia. É o mundo da ideologia:
se o mundo foi feito pelo discurso,
tem que ser reconstruído pelo discurso...”

Milton Santos

Esta seção tem como objetivo apresentar reflexões relacionando minha trajetória pessoal e profissional, as limitações deste trabalho, questões específicas da Geografia no cotidiano escolar, o contexto observado na escola pesquisada, considerando a análise realizada e o arcabouço teórico escolhido e, por fim, algumas considerações e acabamentos possíveis neste momento de conclusão.

Chegado o momento de finalizar esse trabalho, de apresentá-lo publicamente, tenho muitas perguntas diferentes daquelas formuladas no início da pesquisa. Tenho, ainda, muitas dúvidas sobre o ensino da Geografia e as certezas que trouxe ao iniciar essa trajetória do mestrado, felizmente, desapareceram pela possibilidade de aprofundamento que vivenciei nesse período. Do ponto de vista intelectual e profissional, muitas foram as transformações resultantes dos estudos teóricos realizados nesses anos.

No entanto, ocorreram, também, transformações de caráter pessoal. Minha arrogante pretensão de ter respostas para tudo foi substituída por uma visão mais tolerante, contextualizada, situada pela

perspectiva apresentada pelo outro, pois me dispus a ouvir e interagir, seja por meio dos textos que li, das aulas que participei ou, principalmente, pelos professores tão colaborativos que conheci, com os quais compartilhei o excedente de visão que, generosamente, me foi propiciado nessa investigação.

Meu encantamento pela Geografia cresceu. Essa ciência que me despertou aos 17 anos para entender o mundo, mantém seu status, importância e relevância, mas foi ampliada no campo filosófico e humanista. Hoje vejo, ainda mais, sua essencial contribuição para a compreensão dos lugares, somado ao seu papel ontológico na constituição da subjetividade e da identidade, sua importância como disciplina escolar que desperta a reflexão crítica e capacita o sujeito para o exercício da cidadania.

Hoje percebo, com mais clareza que, a materialidade trazida pelos lugares é um instrumento fundamental na construção da consciência. Entretanto, posso afirmar com mais convicção, que seus conceitos estão sendo pouco utilizados nas escolas, devido às coerções do sistema educacional, aos interesses diversos que permeiam a educação ou pela dificuldade dos professores em assumirem o compromisso com a transformação da escola em geral e com o ensino da Geografia em particular. Toda uma situação decorrente do excesso de trabalho, carência de formação continuada, baixo reconhecimento público e financeiro.

Exatamente por essas constatações e contexto ressalto as palavras de Paulo Freire (1996: 102) quando afirma que *“não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que eu escolha entre isso e aquilo”*. Apesar de todas as limitações impostas pela cultura escolar, pelo gênero da atividade do professor não é possível negar nosso compromisso com a mudança, com a ética, com a liberdade de agir e pensar inerentes ao papel do

professor-intelectual. Precisamos repensar tudo de forma radical e intervir de forma conseqüente (Rajagopalan, 2006:164).

Mesmo reconhecendo a conjuntura apresentada pelos professores participantes, similares à realidade mais ampla do sistema educacional, é importante enfatizar a necessidade da tomada de consciência em relação à responsabilidade do professor na sociedade como um todo e, principalmente, em seu contexto de ação. Como sujeitos da história, os professores precisam resgatar o seu valor social, refletindo sobre si enquanto agentes no mundo, superando os limites que lhe são impostos e rejeitando uma adaptação inercial ao sistema (Freire, 1979/2007).

As dificuldades apontadas pelos participantes em estabelecer uma coerência entre as orientações definidas nos materiais prescritos, os conceitos centrais da Geografia Crítica e a prática pedagógica, necessitam ser revelados à equipe diretiva da escola, na busca de soluções negociadas capazes de gerar uma reorganização da escola como um todo, para que as transformações adquiram caráter institucional. Do mesmo modo, esse diálogo, entre os professores e direção, precisa ocorrer em toda a escola que defenda, em seu projeto político pedagógico, os pressupostos trazidos pelos PCN, para garantir a coerência entre o discurso e a prática.

Nessa perspectiva, cabe também aos professores demonstrar que a mudança na prática pedagógica baseada no protagonismo do aluno, na interação mútua, na pesquisa, na autoria e criatividade dos estudantes, não exclui o foco no conteúdo. E mais, no caso específico do Ensino Médio, essa nova visão de ensino-aprendizagem não reduz as possibilidades de ingresso nas melhores universidades, como se acredita quando se tem a escola conteudista como paradigma de excelência. A escola deve demonstrar para sua comunidade que, somente com novas práticas, os alunos realmente se apropriarão dos conteúdos de forma significativa para compreender a complexidade do conhecimento, da sociedade e da vida.

Porém, para que os professores consigam romper com os dogmas da cultura escolar, é importante que exista um comprometimento pessoal com a sua formação, seu aperfeiçoamento e constante conexão com o mundo nos âmbitos político, acadêmico, educacional e cultural. Trata-se de estabelecer uma ligação entre o contexto macro (global, internacional) para promover a mudança micro (local). Somente assim, é exequível realizar transformações e não apenas pequenas adaptações curriculares, como se tem observado em grande parte das escolas.

Os professores, de modo geral, precisam superar o discurso explicativo em relação às suas dificuldades e limitações e construir um novo discurso argumentativo, sustentado teoricamente, capaz de convencer a comunidade sobre a necessidade e a possibilidade da mudança. Cabe aos professores, utilizar a autoridade deôntica, resultante da posição que a sociedade lhe confere, para se fazer ouvir. Assim como, conquistar a autoridade epistêmica, procedente do seu saber profissional (Machado, 1997: 89), para demonstrar que conhece o caminho da mudança e confia em si para realizá-la.

De modo específico, os professores de Geografia precisam reconhecer que falar sobre os temas da Geografia Crítica não significa adotar sua metodologia. É fundamental, também, compreender que a didática de ensino da Geografia Tradicional está alicerçada na pedagogia comportamentalista e, portanto, para abordar a Geografia Crítica é preciso implementar outra teoria de ensino-aprendizagem, que tenha como base os mesmos pressupostos teórico-metodológicos, presentes nas idéias de Vygotsky e Bakhtin, como procurei demonstrar ao longo desse trabalho.

Aulas expositivas, conteúdos memorizados, informações repetidas, não combinam com a visão de totalidade, complexidade e tensão dialética presentes na Geografia Crítica. O protagonismo exclusivo do professor é incompatível com os conceitos e a prática do dialogismo, da alteridade, da interação e da exotopia, fundamentais para o desenvolvimento da tolerância, da diversidade e da criatividade, propostas

pela Geografia Crítica, como possibilidade de construção de uma outra globalização, com base na solidariedade e na inclusão (Santos, 2000).

Se a meta da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia é a melhor compreensão da realidade por meio da leitura do espaço geográfico, a mudança nas estratégias didáticas é urgente, pois, os pressupostos da Geografia Crítica são responsivos à vida social, aos desafios da sustentabilidade planetária e aos problemas econômicos mundiais, oferecendo condições para a elaboração de propostas criativas para os desequilíbrios globais de toda a ordem.

Mesmo reconhecendo que uma única disciplina *“não pode dar conta de um mundo fluído e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos”* (Moita Lopes, 2006:98), os professores de Geografia encontram na Geografia Crítica, um instrumental essencial a ser compartilhado com os alunos, na busca de alternativas para a realidade atual. Por esse motivo, os professores dessa disciplina precisam garantir que a Geografia mantenha e até mesmo conquiste cada vez mais espaço no currículo. Todavia, observa-se que a Geografia está descaracterizada e, muitas vezes, desvalorizada na escola.

Se a experiência descrita pelos participantes da pesquisa sobre as aulas de projetos for tomada como exemplo, em que são rompidas as barreiras das disciplinas como partes isoladas e estáticas de um conhecimento descontextualizado, essa vivência caracteriza-se como uma prática diferenciada. Mostra-se como uma estratégia que aponta para uma visão transdisciplinar que envolve hibridização, mistura de categorias, novos questionamentos, solução de problemas, enfim, representa transgressão e mudança de paradigmas educacionais e acadêmicos conservadores, portanto, algo muito pertinente para atender as novas demandas atualidade (Pennycook, 2006).

Trata-se, portanto, de uma tentativa de reconstrução da unidade do conhecimento, destruída pela especialização dos profissionais e a

compartimentalização do currículo. Essa proposta, ao mesmo tempo, tem o mérito de buscar um motivo coletivo para a realização das atividades escolares, tão importante para romper com os individualismos da sociedade atual. Entretanto, identifica-se uma falta de clareza e até mesmo de significado desses projetos para os professores de Geografia pesquisados, uma vez que, o objeto da disciplina não fica evidenciado nas atividades realizadas.

A ausência de significado dos projetos para esses professores poderia provocar outra atitude transgressiva relacionada ao sentido de resistência, oposição, contestação e ruptura, fundamental para a renovação do sistema educacional. Porém, essa prática é apresentada aos alunos e professores apenas como algo novo, diferente, que permite interação, movimentação, enfim, uma série de demandas reais da escola. Ou como uma atividade justificada por conteúdos atitudinais e procedimentais, em detrimento dos conceituais, no caso de algumas disciplinas. Isso faz com que haja uma aceitação, de certa forma, alienada das aulas de projeto, por ser uma prática que tem um fim em si mesmo.

Para a Geografia, a realização das aulas de projetos não contribui, aparentemente, para a aprendizagem de seus conceitos, configura-se como uma atividade caracterizada pela visão de instrumento-para-resultado, por apresentar meramente um produto final, que não promove o desenvolvimento dos conceitos científicos da disciplina. Dessa forma, professores e alunos identificam como sendo as aulas expositivas muito mais eficientes para a aprendizagem da Geografia, reforçando a concepção tradicional de ensino.

Como as aulas de Geografia são sempre em pequeno número, se comparadas a outras disciplinas e como o conteúdo é amplo e complexo, a solução para a relação tempo e “*conteúdo a ser cumprido*” é resolvida por aulas unívocas, com conceitos transmitidos pelos professores e armazenados pelos alunos (Wertsch & Smolka 2001). Diferentemente daquilo que está nos documentos prescritos, em que se defende a aula como evento dialógico, desafiador capaz de promover

transformações e construções de novos significados. Em outras palavras, aulas como instrumento-e-resultado em que a aprendizagem gera desenvolvimento.

Essa organização da aula e da escola produz uma situação na qual, a ausência do diálogo com o conhecimento, com o aluno, entre os membros da instituição e com a sociedade, acarreta uma carência de sentido para a atividade escolar. Somente os bons resultados no vestibular são vistos como justificativa para realizar tarefas que, na maioria das vezes, não apresentam nenhum sentido para alunos e professores. Ambos encontram-se submissos a uma avaliação externa em que a autoria e a criação são bem menos valorizadas que a repetição do conteúdo dos materiais didáticos. Por esse motivo, o objeto da Geografia escolar fica reduzido a um treino para responder questões, ao invés de promover a reflexão crítica sobre o espaço geográfico para compreender e transformar a realidade.

Certamente, não se pode negligenciar a importância de ingressar na universidade e, principalmente, considerar que a escola precisa ter isso como meta. Porém, é fundamental compreender que um motivo não exclui o outro. Refletir criticamente sobre a vida pode incluir o sucesso no vestibular, mas, também, deve transformá-lo, questioná-lo, combatê-lo como instrumento de exclusão. Esse pode não ser o objeto das aulas de Geografia, todavia é, certamente, objeto do educador consciente e comprometido com a sociedade na qual está inserido.

No caso da escola pesquisada, a Mantenedora cumpre seu compromisso social quando destina parte de seu lucro em um projeto educativo preocupado com a qualidade do ensino e com a inclusão de seus alunos em boas universidades e no mercado de trabalho. Sua atuação gera mudanças de caráter individual, o que não desqualifica sua iniciativa. Todavia, para os educadores, essa oportunidade de trabalho, cercada de mais recursos materiais e pedagógicos, poderia ser utilizada como uma possibilidade de transgressão ao modelo educacional e à cultura escolar, por meio de uma análise crítico-reflexiva sobre o ensino.

Nessa perspectiva se insere a importância dessa pesquisa que, apesar de suas limitações, pelo curto período de coleta, de contato com professores e demais profissionais da escola e, principalmente, de continuidade, merece ser vista como instrumento colaborativo de análise das contradições e conflitos evidenciados ao longo do trabalho. Não se trata de uma visão pretensiosa em relação à capacidade de gerar mudanças por meio de alguns poucos encontros, mas de acreditar que o pesquisador pode colaborar na reflexão crítica sobre a prática, trazendo outro olhar, outras teorias, outras práticas para (re)construir sentidos e significados para a escola.

Para a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia, a investigação realizada evidencia a distância entre os materiais prescritos e a prática pedagógica, não por falta de conhecimento e informação dos professores dessa disciplina. Mas sim, pelo descompasso entre o prescrito e as condições reais de execução de outras estratégias didáticas, devido à organização da escola como um todo. As perguntas feitas aos professores participantes podem não provocar uma mudança imediata ou estrutural na prática pedagógica, no entanto, produziram a necessidade de elaboração de argumentos, justificativas, explicações, reflexão e, conseqüentemente, um movimento para a reconstrução.

Foi possível evidenciar, também, que os professores pressionados pelas exigências do sistema escolar, tendo como seu ápice o vestibular, oscilam entre preparar seus alunos para responder perguntas ou para conduzir a reflexão crítica sobre o mundo, por meio da construção de conceitos científicos. As aulas limitam-se, com frequência, a *cumprir o conteúdo*. Desse modo, carecem de aprofundamento, pois, estão predominantemente apoiadas no senso comum, na visão quantitativa e descritiva da Geografia, não transformando o conhecimento cotidiano, já trazido pelos alunos. Essa é uma prática pedagógica orientada por estratégias comportamentalistas de ensino-aprendizagem.

Esse quadro indica que, há uma dicotomia entre a Geografia como ciência e a Geografia Escolar na visão dos professores, pois a

análise de textos teóricos da disciplina revela a identificação dos participantes com a visão crítica. Entretanto, o material didático reforça métodos tradicionais e não apresenta a perspectiva de complexidade proposta pela Geografia Crítica. Em outras palavras, existe uma Geografia para os alunos e outra para professores e pesquisadores. Há uma Geografia no discurso teórico dos professores e outra realizada na sala de aula. A tomada de consciência, por parte dos participantes, em relação a essa dualidade, conduz a algumas perguntas tais como: Qual o motivo dos professores para ensinar Geografia? Qual o papel da Geografia na constituição do sujeito? Qual a importância da Geografia para o cidadão? Ou de maneira mais conclusiva: afinal a Geografia serve para quê?

Essas não são perguntas retóricas, ao contrário, trata-se de um questionamento em busca de um sentido para a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia pois, sem isso, fica muito reduzida a capacidade de ação, de criação e de investimento no presente e no futuro para professores e alunos, quando buscam se apropriar dos conceitos dessa disciplina. O conhecimento dos lugares deve nos levar ao desejo de transcendência, de superação de limites, de criação de algo novo. Não é por acaso que utopia nos remete ao conceito de lugar. Utopia representa ruptura, reconstrução, negação daquilo que nos é imposto, na direção de uma melhoria, de um aperfeiçoamento. Diversamente da visão de utopia que desqualifica quem a possui, essa perspectiva de construir algo novo é que nos traz a potência espinosana de agir.

A utopia transgressora que emerge no provisório e reflexivo acabamento desse trabalho, é aquela que não se conforma com o futuro pré-determinado pela inércia do presente, pela imutabilidade imposta pelos paradigmas instituídos. A utopia que interessa aos profissionais da educação não é aquela que pode se tornar realidade. É aquela que nos traz a consciência de nossa inadaptação às coerções do sistema e que nos faz lutar pela transformação de totalidades e não somente de particularidades, como foi revelado nessa pesquisa. Trata-se de uma utopia representada pelo agir consciente, deliberado, ético, idealista,

responsável, responsivo e criativo em relação ao mundo. Esse é o caminho que acredito para o ensino da Geografia, ou seja, aquele que é orientado na direção da utopia e capaz de sustentar o embate *por uma outra geografia escolar*.

Essa é minha conclusão ao término desse trabalho. Porém, não é uma conclusão solitária. Trata-se de uma posição construída depois de dialogar com textos de tantos teóricos, de compartilhar momentos reflexivos inesquecíveis com companheiros e professoras do LAEL, de me sentir modificada pelo que vivenciei durante a pesquisa. Depois, principalmente, da tomada de consciência do quanto nos constituímos pelo ato generoso do outro. De todos aqueles que nos acompanham na construção de sentidos para nosso agir e, portanto, na conscientização sobre a responsabilidade do professor ao compartilhar significados com seus alunos.

Parafraseando Milton Santos, geógrafo que com sua genialidade intelectual fala da importância do discurso, afirmo que o mundo é movido pelo discurso, nosso trabalho como professores é oferecer o contra-discurso. Com essa idéia que expressa meus sentimentos e crenças, encerro esse trabalho.

Olá Mônica,

Sobre nossos encontros no final do ano passado, gostaria de dizer que foram de grande importância, já que nossa prática em sala de aula é sempre muito impregnada de nossas reflexões. Apesar de muitas escolas já reservarem momentos para estudarmos e discutirmos nossa prática, muitas vezes acabamos por utilizar essas oportunidades para solucionar contingências operacionais, como preparação de provas, simulados e afins.

Que bom que os nossos alunos, pessoas incríveis que são, têm autonomia e são capazes de fazer generalizações em seus cotidianos, de muitos assuntos que, pelos motivos que discutimos, muitas vezes, interrompemos na sistematização.

Adoraria poder continuar compartilhando experiências, lendo, discutindo e elaborando maneiras de modificarmos as práticas que executamos no “embalo” do dia-a-dia. O que acha de um grupo de estudos independente? Ainda que não pudéssemos modificar toda uma estrutura estabelecida, poderíamos, através de nossas discussões,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (2004). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

_____. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto alegre: Artmed.

ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto alegre: Artmed.

ALVES, M.C.C.L. (2004). *Encontros de formação: repensar e reconstruir*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AMIGUES, R. (2002). *L'enseignement comme travail*. In: Bressoux, P. (ed.) *Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, pp. 243-262.

_____. (2004) *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho*. Londrina: EDUEL.

AMORIM, M. (2006). *Cronotopo e Exotopia*. In: Brait, B.(org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

_____. (2004). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. 2ª ed, São Paulo: Musa.

- _____. (2003). *A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia*. In: Freitas, M.T. *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora.
- ARRUDA, N. I. L. (2006) *Atividade de ensino-aprendizagem de língua inglesa: desafios na construção da cidadania*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP.
- AU, Kathryn H. (2002). *Mudanças no ponto de vista de uma professora sobre a instrução compreensiva interativa*. In: Luis C. Moll. *Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica*. Porto alegre: Artmed.
- BAKHTIN, M. (1929/1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1992/2003). *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Maria Ermantina G G. Pereira. 4ª ed , São Paulo: Martins Fontes.
- BEZERRA, I.A.G. (2003). *A Distância entre o Prescrito e o Realizado: Um Estudo de Adequações*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BRAIT, B. & MELO R. (2005). *Enunciado/enunciado concreto/enunciação*. In: Brait, B.(org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- BRAIT, B. (1997). *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: Brait, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp.
- BROM, L.G. (2006). *A crise da modernidade pela lente do trabalho: as percepções locais dos processos globais*. São Paulo: Saraiva.
- BRONCKART, J. P. (1997). *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC.
- CARDOSO, F. M. (2000). *Algumas relações possíveis entre o discurso da sala e sobre a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem de*

Ciências. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASTELLAR, S.M.V. (2005a) *A psicologia genética e a aprendizagem no ensino da Geografia*. In: Castellar, S. *Educação Geográfica teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto.

CASTELLAR, S.M.V. (2005b) *Educação geográfica: psicogenética e o conhecimento escolar*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n.66, p. 209-225, maio/ago.

_____. (2003). *Ensino da Geografia*. In: Carvalho, A.M.P. *Formação continuada de professores*. Thompson.

CAVALCANTI, L. de S. (1998). *Geografia, escola e construção de conhecimento*. São Paulo: Papirus.

_____. (2005). *Cotidiano, mediação e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino da Geografia*. Cad. Cedes. São Paulo: Campinas, vol. 25, n. 66, pp. 185-207..

_____. (2005). *Ensino de Geografia e diversidade*. In: Castellar, S. *Educação Geográfica teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto.

CELANI, M.A. (2004). *Culturas de aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação*. In: Magalhães, M.C.C. (org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (1998). *Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil*. In: Signorini, I, e Cavalcanti M.(orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

Couto, M.A.C. (2005). *Pensar por conceitos geográficos*. In: Castellar, S. *Educação Geográfica teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto.

- CHARLARIELLO, L. N.(2005) *Atividade Prescrita e Atividade Realizada: Reflexões Críticas de Uma Professora de Inglês*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP.
- CRISTOVÃO,V. L. L. (2004). *A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor*. In: Magalhães, M.C.C. (org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras.
- DANIELS, Harry, (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. Tradução: Milton Camargo Mota, São Paulo: Edições Loyola.
- DAVIDOV, V.V. & ZINCHENKO,V.P. *A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia*. In: Daniels, H. (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Papirus, 5ª, Campinas: Papirus.
- DE MASI, D. & BETTO, F.(2002) *Diálogos Criativos*. São Paulo. DeLeitura.
- DUARTE, N. (2004). *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de N. Leontiev*. Cad. Cedes. São Paulo: Campinas, vol. 24, n. 62, pp. 44-63. Disponível em, <http://www.cedes.unicamp.br>.
- _____, (2004). *Vygotsky e o aprender a aprender*. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2003). *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2001). *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados.
- EAGLETON, T. (1999). *Marx*. São Paulo: Editora Unesp.
- ENGESTRÖM, Y., and Miettinen, r. & Punamki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- _____. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: university of Helsinki.
- ESTEFOGO, F. (2001). *Reflexão Crítica: caminhos para novas ações*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FARACO, C. A. (2006). *Linguagem e Diálogo – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- FIDALGO, S. S. (2006) *A Linguagem da Inclusão-Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FIDALGO & LIBERALI (2006) *Ação Cidadã: por uma formação crítica inclusiva*. São Paulo: UNIER.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996/2006). *Pedagogia da Autonomia*. 34ª. ed, São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1979/2007). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. & SHOR, I. (1987/2006). *Medo e Ousadia*. 11ª. ed, São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, M. T. (2003). *A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento*. In: Freitas, M. T. (org.) *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora.
- FUGA, V. P. (2003). *Eu não sabia...um estudo sobre a tomada de consciência*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. (2000). *A Escola como Organização Aprendente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GENTILI, Pablo e Chico Alencar. (2001). *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GERALDI, J.W. (2003). *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética*. In: Freitas, M.T. (org.) *Ciências Humanas e Pesquisas: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora.
- GONÇALVES, E.A. (2007) *Reflexão Crítica aa Atividade Reunião Pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GUERRA, M.G.G. (2006) *Conselho de Classe, que espaço é esse?* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GUERRERO, A. L. A. (2005). *Contribuições da Teoria da Atividade para a formação continuada de professores de Geografia*. In: Castellar, S. (org.) *Educação Geográfica teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto.
- HARGREAVES, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HARVEY, D. (2004). *Espaços de Esperança*. São Paulo: Loyola.
- HERNÁNDEZ, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- KAERCHER, N.A. (2006). *O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem da Geografia*. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A.U. (orgs.) *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto.
- KEMMIS, S. (1987). *Critical reflection*. In: M. F. Wideen e I. Andrews (eds.).

- KINCHELOE, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). *A lingüística aplicada na era da globalização*. In: Moita Lopes, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- LEONTIEV, Alexei N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Disponível em, <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978>
- LEMONS, M. F.(2005) *A atividade de reforço na escola pública como espaço para a construção da cidadania*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LIBERALI, F.C. (2004). *As linguagens das reflexões*. In: MAGALHÃES, M.C.C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras. v.1, pp. 87-117.
- MACAU, L.M.R. (2006). *As representações dos professores de inglês do Ensino Médio sobre os PCN e a sua aplicabilidade*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MACEDO, L. (1999). *Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. Seminário ENEM*. Disponível em, <http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>. Acesso em, 26/06/07.
- MACHADO, A.R. & MAGALHÃES, M.C.C. (2002). *A Assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma nova situação de trabalho a ser desvendada*. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P. & FAÏTA, D. *Linguagem e Trabalho*. São Paulo: Cortez Editora.
- MACHADO, A. R. (2004). *O ensino como trabalho*. Londrina: EDUEL.
- MACHADO, I.A. (1997). *Os gêneros e o corpo do acabamento estético*. In: Brait, B.(org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp

- MACHADO, N.J.(1997). *Cidadania e Educação*. Coleção Ensaios Transversais. São Paulo. Escrituras Editora.
- MACHADO, R.L. (2000). *Narrativas (auto)biográficas de formação e matrizes pedagógicas de Paulo Freire*. In: Saul, A.M.(org.) *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/escola.
- McLAREN, Peter e GIROUX, Henry. (2000). *Escrevendo das Margens – geografias de Identidade, pedagogia e poder*. In: *Multiculturalismo Revolucionário – pedagogia do dissenso para o novo milênio*.
- MAGALHÃES, M.C.C. (2004). *A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais Reflexivos e Críticos*. In: Magalhães, M.C.C. (org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras. 2004
- _____. (1994). *Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. No. 23, Campinas, pp. 71-78.
- _____. (2002). *O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa*. In: *trajetórias na formação de professores de línguas*. UEL, pp.39-55.
- MARIOTTI, H. *O conhecimento do Conhecimento*. In: Complexidade, pensamento sistêmico e cultura. Disponível em, www.geocities.com/pluriversu. Acesso em, 1/5/2005.
- MATEUS, E. (2005). *Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MÉSZÁROS. I. (2006). *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.
- MOLON, S. I. (2003). *Subjetividade e Constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis. Editora Vozes.
- MOITA LOPES, L.P. (2006). *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematizando os construtos que têm*

orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

_____. (1998). *A Transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada?*. In: Signorini, I, e Cavalcanti M. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

MORAES, A.C. (1998). In: Oliveira, A.U. *Para onde vai o ensino da Geografia?* São Paulo: Contexto.

MOREIRA, R. (2006). *Para onde vai o Pensamento Geográfico?*. São Paulo: Contexto.

_____. (2007) *Pensar e Ser em Geografia*. São Paulo: Contexto.

MORGAN, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.

MORIN, E. (2003). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

MOTTA, L. M. V. M. (2004). *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão*. Um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (2002). *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. Trad. Marcos Bagno, São Paulo: Edições Loyola.

NININ, M.Otilia G. (2006) *Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. (2002). *Instrumentos Investigativos na Formação Contínua*: por uma prática dialógica entre professor e coordenador. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVA, J. T. (2006). *Ensino de Geografia: Um Retardo Desnecessário*. In: CARLOS, A. F. A.(org.) *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

- OLIVEIRA, A.U. (1998). *Para onde vai o ensino da Geografia*. São Paulo: Contexto.
- OLIVEIRA, A.U. (2003). *Prefácio*. In: SPOSITO, E. S. *Geografia e filosofia*. São Paulo: UNESP.
- OLIVEIRA, N.A.R.(2006) *HTPC como espaço de formação "uma possibilidade"* Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PENNYCOOK, A. (2006). *Uma lingüística aplicada transgressiva*. In: Moita Lopes, L.P. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- PEREIRA, D. (1995). *Geografia Escolar: conceitos e/ou conteúdos*. Caderno Prudentino de Geografia, nº 17.
- PONTECORVO, C. (2005). *Discutindo se Aprende*. Porto Alegre: Artmed.
- POSSENTI, Sírio. (1997). *Por que (não) ensinar gramática na escola?* In: PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp. 109-128.
- RAJAGOPALAN, K. (2006) *Repensar o papel da Lingüística Aplicada* In: Moita Lopes, L.P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- RIZZINI,I, Castro, M.R. & Sartor, C.D.(1999) *Pesquisando...guia de metodologia de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro. Editora Universitária Santa Úrsula.
- ROMERO, T. R. (1998). *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SANTOS, D. (2002). *A reinvenção o do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria*. São Paulo: UNESP.
- SANTOS, M. (2005). *Da Totalidade ao Lugar*. São Paulo: Edusp.

_____. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Editora Record.

_____. (1980). *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec.

_____. (1997). *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec.

SCHÖN, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

SCRUTON, R. (2000). *Espinosa*. São Paulo: Editora Unesp.

SHIMOURA, A. S. (2005) *Projeto de Formação de Professores de Inglês para Crianças: o Trabalho do Formador*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SIMIELLI, M. E. R. (2006). *Cartografia no Ensino Fundamental e Médio* In: CARLOS, A. F. A. (org.) *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

SILVA, L.R. (2004). *Do senso comum à Geografia Científica*. São Paulo: Contexto.

SILVA, J. L.B. (2006). *O que está acontecendo com o ensino da Geografia? - primeiras impressões*. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A.U. (orgs.) *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. (2004). *O ensino como trabalho*. In: Machado, A.R (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Porto Alegre/São Paulo: Eduel/Fapesp, pp. 81-104.

SMYTH, J. (1992). *Teachers work and the politics of reflection*. In: *American Educational Research Journal*. v. 29, n^o 2, pp.267-300.

SOBRAL, A. (2005). *Ato/atividade e evento*. In: Brait, B.(org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

_____. (2005). *Ético e estético*. In: Brait, B.(org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

SZYMANSKI, H. A. (2002). *Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. (1991). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: *Teoria & educação*. n. 4, Porto Alegre, pp. 215-233.

TAVARES, J. (2001). *Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva*. In: ALARCÃO, I. (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto alegre: Artmed.

TESCAROLO,R. (2004). *A escola como sistema complexo*. São Paulo: Escrituras.

VESENTINI, J.W. (2004). *O Ensino de Geografia no séculoXXI*. São Paulo: Papyrus.

VYGOTSKY, L. S. (1930/1991). *Pensamento e Linguagem*. 3ªed. Trad.Jefferson Luiz Camago. São Paulo: Martins Fontes.

_____(1930/2000). *A Formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto et al. 6ª ed, São Paulo: Martins Fontes Editora.Martins Fontes.

VYGOTSKY, L.S. (1977/2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

WERTSCH, James V. & SMOLKA, Ana Luíza Bustamante (2001).*Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman*. In: DANIELS, Harry (org). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Papyrus, 5ª, Campinas: Papyrus.