



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

**GABRIEL BRASIL DE CARVALHO PEDRO**

**DILEMAS DE PROFESSORAS AO ENSINAREM GEOGRAFIA: A  
PERMANÊNCIA DOS ESTUDOS SOCIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**CAMPINAS**

**2015**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

GABRIEL BRASIL DE CARVALHO PEDRO

**DILEMAS DE PROFESSORAS AO ENSINAREM GEOGRAFIA: A  
PERMANÊNCIA DOS ESTUDOS SOCIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

*DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA AO INSTITUTO DE  
GEOCIÊNCIAS DA UNICAMP PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
MESTRE EM GEOGRAFIA NA ÁREA DE ANÁLISE AMBIENTAL E  
DINÂMICA TERRITORIAL.*

**ORIENTADOR: PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI**

*ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELO ALUNO GABRIEL  
BRASIL DE CARVALHO PEDRO E  
ORIENTADO PELO PROF. DR. RAFAEL  
STRAFORINI*

---

**CAMPINAS**

**2015**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** CAPES

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Geociências  
Cássia Raquel da Silva - CRB 8/5752

P343d Pedro, Gabriel Brasil de Carvalho, 1988-  
Dilemas de professoras ao ensinarem geografia : a permanência dos estudos sociais nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Gabriel Brasil de Carvalho Pedro. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Rafael Straforini.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Professores de ensino de primeiro grau - Formação. 2. Geografia - Estudo e ensino. 3. Estudos sociais - (Primeiro grau) - Estudo e ensino. 4. Educação - Estudo e ensino. I. Straforini, Rafael, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Teacher's dilemmas in teaching geography : the continuity of social studies in the early years of Elementary School

**Palavras-chave em inglês:**

Teachers teaching elementary school - Formation

Geography - Study and teaching

Social studies - Study and teaching

Education - Study and teaching

**Área de concentração:** Análise Ambiental e Dinâmica Territorial

**Titulação:** Mestre em Geografia

**Banca examinadora:**

Rafael Straforini [Orientador]

Maurício Compiani

Sônia Maria Vanzella Castellar

**Data de defesa:** 26-08-2015

**Programa de Pós-Graduação:** Geografia



**UNICAMP**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

**AUTOR:** Gabriel Brasil de Carvalho Pedro

***“Dilemas de professoras ao ensinarem geografia: a permanência dos estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental.”***

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Rafael Straforini

Aprovado em: 26 / 08 / 2015

**EXAMINADORES:**

Prof. Dr. Rafael Straforini – Presidente

Prof. Dr. Mauricio Compiani

Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar

***A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.***

Campinas, 26 de agosto de 2015.

## AGRADECIMENTOS

Eu imagino que a trajetória de um mestrado nunca seja tranquila, de fato. O convite, que mais tarde se torna urgência, e que por fim se torna uma demanda para a produção acadêmica minimamente original é por um lado sedutora, e por outro cataclísmica. A autonomia tem dessas coisas, nos abre uma gama cada vez maior de caminhos para explorar, mas exige que utilizemos a força das próprias pernas para percorrê-los.

Admito que nem sempre meus pés, ao tocar no chão, me levaram aonde eu queria ir. Aconteceu com tanta frequência - assim como acontece com todos, tenho certeza - que fui obrigado a aceitar, muito a contragosto, que nem o mais hermético planejamento é garantia de onde vamos acabar chegando. A contingencialidade, me parece, é uma característica a permear toda a vida. Na rebeldia das minhas solas, teria com certeza tropeçado, me perdido, me cansado muito mais caso não tivesse companhia na estrada.

Ao meu orientador e “amado mestre”, Prof. Dr. Rafael Straforini, agradeço por ter aceito comigo o desafio de realizar essa pesquisa, e pela sabedoria necessária para trabalhar em mim todas as esferas exigidas por esse trabalho. Agradeço também às amigas e amigos do APEGEO, pelas oportunidades de aprendizagem e crescimento com que rechearam tantas alegrias.

Para a República estudantil T51, pela amizade em uma cidade nova e o papo manso na garagem de casa, lhes devo o mundo. Ao irmão Carlos Siqueira e ao *imóvel* Caio dos Santos, dedico um abraço mais apertado; por toda a preocupação quando não era necessária, e pelas fanfarrônicas que, nos momentos de estresse, foram.

Para Fernanda Carolina dos Santos, agradeço pelas tardes de estudo que me ajudaram a encontrar a disciplina e concentração necessárias para realizar essa pesquisa; obrigado pelo seu trabalho fantástico na escola com os meus (nossos) alunos; obrigado por falar aquilo que eu não queria ouvir, e por não dizê-las quando eu não precisava ouvi-las. Te agradeço principalmente pela companhia quando ela foi mais importante, e pelas transformações - ainda em curso! - que te conhecer me ajudou a promover. Você é o mais feliz achado (não é todo dia que me deparo com uma pessoa como você) desta minha caminhada por Campinas.

Para os amigos do Rio de Janeiro, obrigado por se lembrarem deste carioca campineiro. Julia Barbosa, Thales Veras e Priscilla Mendonça, mesmo depois de todo esse tempo e distância, vocês ainda são as primeiras pessoas que quero por perto quando o dia termina.

Agradeço em especial toda minha família que, mesmo através das dificuldades, tanto me apoiou, incentivou e compreendeu. Para os meus pais, Angela e Abel (*in memoriam*), mando todo o amor do mundo: sei o quanto foi difícil, mas cada linha deste trabalho foi escrita também com as suas mãos, suor e saudades.

*[...] Voltei a escutar a frase fundacional desse romance, talvez do resto da minha obra (cauteriza a ferida ao mesmo tempo em que a abre), e soube com efeitos retroativos que aquela fascinação do meu pai [o bisturi elétrico] tinha constituído, para mim, um programa de vida. Um programa que segui ao pé da letra, pois é consubstancial ao fato de escrever, sentir dor e alívio ao mesmo tempo (Juan José Millas, O Mundo).*

*A palavra febre é a mais bela da língua (febre, febre, febre). Nenhuma das drogas que provei depois, ao longo da vida, me proporcionaram as experiências alucinógenas da febre. Deveriam vender pastilhas produtoras de febre. Não muita: esse um grau a mais que nos tira da realidade. Lembro todas e cada uma das ocasiões em que vi o mundo através da febre. As anginas me produziram febre, é claro, mas também a leitura de certos livros. Alguns capítulos de [Crime e Castigo], por exemplo, me produziram febre. Ainda me produzem se os leio com a concentração adequada. Tive, em certas ocasiões, uma experiência estranha: a de detectar a febre na realidade. Há não muito tempo, uma manhã, cinco minutos depois de me sentar para trabalhar, me pareceu que o quarto tinha febre. E não só o quarto, mas cada um dos objetos que estavam nele. Toquei os livros e tinham febre, toquei meus fetiches e tinham febre, acariciei o encosto da cadeira e tinha febre. Comecei a escrever um artigo e me saiu, claro, um artigo com febre.*

# **“DILEMAS DE PROFESSORAS AO ENSINAREM GEOGRAFIA: A PERMANÊNCIA DOS ESTUDOS SOCIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

## **RESUMO**

O objeto da pesquisa são as práticas cotidianas em ensino de Geografia das professoras nos anos iniciais do atual Ensino Fundamental. O objetivo da investigação, assim, procura compreender como têm sido construídas essas práticas, a partir do ponto de vista das próprias docentes, desde o fim da disciplina Estudos Sociais – e a separação dos conteúdos que estavam a seu encargo entre História e Geografia no segmento contemplado. Sua problemática reside no fato de que estas professoras estão tradicionalmente associadas a um perfil de trabalho polivalente, e desde 1997 com a concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vêm sendo exigidas, institucionalmente, a desenvolver um ensino com orientação disciplinar mais rígida, simultaneamente generalistas e especializadas. Para atingir os objetivos da pesquisa, foi necessário compreender como essas docentes vem desenvolvendo suas práticas com os temas, conceitos e conteúdos geográficos a partir de suas perspectivas. Dessa maneira, lançou-se mão da metodologia *teacher thinking* (paradigma do pensamento do professor) que assume como seu ponto de partida investigativo as decisões que os professores tomam em sala de aula, e o contexto psicossocial que as informa e as orienta. Através de um levantamento bibliográfico e documental, buscou-se desmistificar os estigmas e equívocos metodológicos atribuídos aos Estudos Sociais durante o período da Ditadura Militar no segmento. A partir daí, pensou-se como ou se é possível nos dias de hoje estabelecer um diálogo entre as metodologias deste antigo componente curricular e as tradições existentes nas práticas das professoras dos anos iniciais. Com essas informações em mãos, uma entrevista foi desenvolvida e aplicada junto à três professoras da rede estadual de ensino de Campinas com mais de 15 anos de exercício docente. As perguntas que foram apresentadas às docentes foram pensadas de forma a lhes proporcionar um exercício de comparar suas práticas cotidianas no período em que trabalharam com Estudos Sociais, com o momento atual aonde trabalham especificamente com as disciplinas de Geografia e História. O conceito e categoria metodológica central utilizado para dinamizar o exercício de comparação proposto foi o de *dilema docente*. O propósito das entrevistas foi melhor entender de que maneira as orientações de “disciplinarização” nos anos iniciais têm influenciado as práticas dessas profissionais. A partir da investigação desenvolvida, foi possível perceber que as professoras dos anos iniciais possuem uma cultura escolar própria ao segmento em que ensinam, aonde valorizam o ensino polivalente. Os Estudos Sociais encontram permanência nesta cultura, se não mais enquanto componente curricular, como prática e discursos.

## **“TEACHER’S DILEMMAS IN TEACHING GEOGRAPHY: THE CONTINUITY OF SOCIAL STUDIES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL”**

### **ABSTRACT**

Our research’s object are the everyday practices that elementary school teachers develop in order to teach Geography. Thus, it is the goal of this investigation to understand how said practices are built from a teacher’s standpoint, since Social Studies as a school subject was undone, and split into two other subjects - namely, History and Geography. The problem that emerged from this undoing is that teachers working at the elementary school level are traditionally associated with a generalist role in education, but since 1997, with the implementation of the “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) are being asked to develop practices with a much more strict disciplinary orientation, simultaneously generalists and specialists. To reach the goal set out for this research, it became necessary to understand how these teachers view their own handling of geographical themes, concepts and subjects alongside their students. With this in mind, we chose to utilize the Teacher Thinking methodological framework, since it approaches issues regarding education from the decisions teachers take inside classrooms, and their psychological contexts, that informs and guides their decision-making processes. Through a bibliographical and documental survey, we sought to demystify the stigmas attributed to Social Studies - as an elementary school subject - throughout the historical period Brazil was under Military Dictatorship. From there on out, we needed to think how to, in present days, establish a dialog between the methodologies associated with Social Studies and the pedagogical traditions that linger within the practices of primary school teachers. With this information at hand, we developed an interview script and applied it with three public school teachers in the city of Campinas, all of whom have a career equal to, or longer than 15 years. The questions we presented these professionals with were conceived aiming to stimulate them to compare their everyday practices in the period they worked with Social Studies, with the current scenario in which they work specifically with Geography and History as independent school subjects. The main methodological concept and category we used to catalyze these statements was the Teacher’s Dilemmas (dilemas docentes). The purpose of these interviews was to help us better understand how or if the Brazilian educational policies, both current and past, that encourage more strict disciplinary orientations to education have influenced primary school teachers and their practices. From the realized investigation, we were able to identify that teachers in this educational stage possess their own particular school culture, valuing a generalist teaching profile over specialists. As such, Social Studies find continuity in this culture, if no longer as a curricular component, as a practice and discourse.



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UNIBIBLI - Biblioteca Central da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ISATTI – International Study Association on Teacher Thinking

CFE – Conselho Federal de Educação

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

EMC – Educação Moral e Cívica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - A GEOGRAFIA E O ENSINO NOS ANOS INICIAIS</b> .....	24
1.1. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como objeto de investigação .....	24
1.2. Uma re-leitura do papel dos Estudos Sociais nos anos iniciais .....	33
1.3. A proximidade epistemológica entre Geografia e História: .....	39
1.4. – A Ditadura Militar e o a estigmatização dos Estudos Sociais: .....	40
1.5. A LDB/96 e o ‘rompimento do código disciplinar’ dos Estudos Sociais nos anos iniciais:.....	43
<b>CAPÍTULO II – COMO PROCEDER? A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS E SEUS DILEMAS DOCENTES</b> .....	44
2.1. O Paradigma do Pensamento do Professor ( <i>teacher thinking</i> ):.....	45
2.2. O papel do Ciclo de Políticas Públicas em uma pesquisa qualitativa: .....	55
2.2.1 - O Ciclo de Políticas Públicas e a discussão sobre a escala:.....	57
2.3. Os dilemas docentes: conceito e categoria problematizadora da pesquisa:.....	62
<b>CAPÍTULO III – O QUE PENSAM AS PROFESSORAS? UMA ANÁLISE DA CULTURA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS</b> .....	66
3.1. A análise dos resultados .....	70
<b>3.1.1. Os dilemas extrusivos</b> .....	72
a) Sobre a dificuldade dos alunos .....	72
b) Sobre a ausência de amparo institucional.....	77
<b>3.1.2. Os dilemas intrusivos</b> .....	79
a) A vivência como ponto de partida para o ensino.....	80
b) Sobre a importância de ensinar Geografia nos anos iniciais .....	83
c) Sobre os Estudos Sociais enquanto um referencial integrado.....	86
d) Sobre uma cultura escolar específica aos anos iniciais .....	89
3.2 – Uma cultura escolar apropriada para entender os anos iniciais .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	106
Referências de Resoluções, Deliberações, Pareceres e Decretos-lei.....	110
<b>ANEXO I</b> .....	111
<b>ANEXO II</b> .....	113

## **LISTA DE TABELAS, QUADROS E IMAGENS**

Tabela 01 – Temas Centrais de pesquisa sobre ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental (MARQUES, 2009, p.29)

Tabela 02 – Dimensões e componentes do conhecimento profissional (PÓRLAN, 1995, adaptação nossa)

Imagem 01 – Conceptualização do Pensamento/Ação do Professor  
(PACHECO, 1995, p.48)

Quadro 01 - Professora C sobre dificuldade dos alunos

Quadro 02 - Professora B sobre dificuldade dos alunos

Quadro 03 - Professora A sobre dificuldade dos alunos

Quadro 04 - Professora A sobre ausência de amparo institucional (I)

Quadro 05 - Professora B sobre ausência de amparo institucional

Quadro 06 - Professora A sobre ausência de amparo institucional (II)

Quadro 07 - Professora A sobre a vivência como ponto de partida para o ensino

Quadro 08 - Professora C sobre a vivência como ponto de partida para o ensino

Quadro 09 - Professora C sobre a importância de ensinar Geografia nos anos iniciais

Quadro 10 - Professora A sobre a importância de ensinar Geografia nos anos iniciais

Quadro 11 - Professora C sobre a importância de ensinar Geografia nos anos iniciais

Quadro 12 - Professora A sobre uma cultura escolar dos anos iniciais

Quadro 13 - Professora C sobre uma cultura escolar dos anos iniciais

Quadro 14 - Professora B sobre uma cultura escolar dos anos iniciais

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita dessa dissertação fiquei me perguntando: “o que faz um geógrafo de formação pesquisar o ensino de geografia para um segmento da educação – anos iniciais – quando em sua formação inicial em nenhum momento houve qualquer preocupação teórico-metodológica para este nível de escolarização?” Tal questionamento me fez buscar no contexto da própria formação os fios capazes de tecer uma rede de equivalências, de ações, de sujeitos, de conexões que agora culminam nesse texto de dissertação de mestrado.

A Resolução CNE/CP 2/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica em nível superior, estabelecendo o curso de graduação em licenciatura plena. Este estabeleceu que, nas instituições de ensino superior de âmbito federal, os institutos responsáveis por ministrar cursos de Licenciatura deveriam separá-los definitivamente dos seus respectivos cursos de Bacharelado, criando efetivamente dois cursos e duas titulações distintas.

No Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tal proposição foi colocada em prática no segundo semestre de 2006, quando a primeira turma de Licenciatura em Geografia enquanto um curso independente ingressou na instituição. Coincidentemente, era naquele ano, sem ciência do que vinha acontecendo em âmbito nacional devido à supracitada Resolução e também sem conhecer a discussão que vinha sendo travada na UFRJ acerca da implementação do novo currículo, que dei início a minha trajetória no ensino superior.

A grade curricular da turma 2006/2 de Licenciatura em Geografia apresentava disciplinas similares às aquelas presentes no currículo do Bacharelado, sendo aceitas inclusive como equivalentes caso estudantes pleiteassem transferência entre cursos, ou buscassem reingresso almejando uma dupla titulação. Desde o primeiro período, porém, os alunos também tinham disciplinas previstas oferecidas pelo próprio Departamento de Geografia, desenvolvidas e ministradas por vezes por professores da Faculdade de Educação, mas também pelos professores do departamento, em

que era explícita a preocupação com a maneira como os conhecimentos geográficos poderiam ser trabalhados em sala de aula no ensino básico, nos instrumentalizando para exercer a função de professores.

A mudança acima descrita foi considerável do chamado currículo “3+1”, vigente desde Decreto-Lei nº 3.454/1941, em que era necessário primeiro concluir o Bacharelado em três anos de curso como base comum para todos os alunos ingressantes em Geografia, para apenas depois e se escolhesse fazê-lo, cursar mais um ano de Licenciatura, sendo as disciplinas desta ministradas quase que exclusivamente pela Faculdade de Educação. O novo currículo implementado na década de 2000 é marcadamente diferente do anterior justamente por abordar a formação docente como um eixo norteador da organização do curso desde seu princípio, tendo repercussões tanto no conjunto de habilidades e práticas desenvolvidas por seus alunos, quanto na identidade profissional que se fomenta e constrói em conjunto, repercussões essas sobre as quais mais ideias serão elaboradas a seguir.

A nova grade curricular da turma 2006/2 propiciou, dentre outras coisas, um aumento significativo na carga horária do Estágio Supervisionado, estabeleceu que as disciplinas da Licenciatura ofertadas pela Faculdade de Educação – que no currículo do Bacharelado, são oferecidas apenas nos períodos finais do curso – fariam parte da formação dos seus estudantes desde o primeiro período da graduação, assim como o desenvolvimento de novas disciplinas, na UFRJ chamadas de Oficinas Didáticas, que buscariam problematizar junto aos alunos como relacionar os temas, conteúdos e categorias geográficos com uma efetiva prática profissional docente.

As mudanças no currículo da Licenciatura plena em Geografia podem, em um primeiro relance, parecerem medidas apenas burocráticas e organizacionais sem muito impacto na formação dos futuros professores. Entretanto, após ser lançado sobre ele um olhar mais demorado de quem vivenciou aquelas mudanças, é possível perceber algumas diferenças significativas.

A primeira diferença que se faz mais aparente é a preocupação do departamento de Geografia em permear a vida universitária dos ingressantes

desde o princípio com as disciplinas da Faculdade de Educação. Tal fato trouxe a reflexão sobre a profissão docente para as raízes da formação do pensamento científico dos estudantes, ao invés de apenas oferece-la ao “pesquisador formado” caso ele a julgue necessária, quase que um adendo.

Em segundo lugar, o aumento da carga horária do Estágio Supervisionado indica uma valorização a partir do reconhecimento da importância destas disciplinas e da prática que acarreta na formação dos professores. O Estágio Supervisionado se tornou, assim, um ponto crucial da grade curricular da Licenciatura em Geografia, em oposição a uma obrigação a ser cumprida para poder exercer o magistério.

As Oficinas Didáticas, por fim, ofereceram aos licenciandos um entrecruzamento entre a Geografia acadêmica a qual foram apresentados durante sua graduação e técnicas e perspectivas didáticas que seriam, de outra maneira, obrigados a desenvolverem sozinhos. As identidades e práticas profissionais docentes sempre serão algo eminentemente pessoal, mas a confecção desta em conjunto tanto com colegas quanto com professores de sua instituição universitária de formação propicia o desenvolvimento de um recorte da psicosfera (SANTOS, 1996) próprio aquele grupo de pessoas, o “lugar da produção de um sentido [...] fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário”.

As consequências e impactos que a mudança curricular que sofreu o curso de Licenciatura em Geografia aqui apresentadas não estão pautadas em uma revisão da literatura sobre o assunto, e sim na própria opinião deste autor, baseada nas impressões decorrentes da vivência daquele currículo. Entretanto, como poderia ser diferente? Alguns autores já começam a escrever sobre o assunto, como Ferraz (2013a, 2013b), porém a alteração do currículo não tem ainda dez anos, e ao longo dos seus primeiros anos a grade curricular sofreu muitos ajustes e re-planejamentos, apresentando uma perenidade maior apenas em anos recentes, sendo difícil analisar suas consequências e impactos de forma objetiva.

Por ser a primeira turma do currículo 2006/2, a nova grade curricular teve muitas de suas disciplinas repensadas, re-planejadas e inclusive



eliminadas para as turmas subsequentes, mas como a formação de professores de Geografia para a escola foi um eixo norteador da organização do curso desde seu princípio, o que se pretendia fazer com aquele conhecimento adquirido foi um questionamento que esteve sempre presente.

Ao longo da minha graduação, a questão do que significaria exatamente ser professor me trouxe inquietudes. Não necessariamente de uma forma negativa, mas manifesta em um ímpeto de estabelecer uma identidade profissional própria, reconhecer as áreas de atuação que minha formação propiciaria e, mais do que tudo, as maneiras que tal atuação pudesse ser verdadeiramente significativa dentro do presente contexto social e histórico.

Um ponto que ficou claro desde muito cedo foi que o ensino superior com o objetivo de formar professores de Geografia para o âmbito escolar privilegiava o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano), assim como o Ensino Médio, em detrimento dos anos iniciais. Isso não se dava de forma explícita nem proposital, mas principalmente por uma questão de cunho estrutural.

A atuação nos anos iniciais está tradicionalmente enraizada nas profissionais formadas pelo antigo curso de Magistério, informalmente chamado de curso Normal, e mais recentemente relacionado aos cursos superiores de Pedagogia. Com isso em mente, é razoável entender porque não é dada maior atenção àquele segmento em um curso superior que pretende formar professores que provavelmente não irão nele atuar.

Por outro lado, a partir da Lei 9.394/96, a chamada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante referida como LDB/96) e a concretização subsequente no ano seguinte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante referido como PCN) trouxeram as disciplinas Geografia e História aos anos iniciais como componentes curriculares independentes, com o desmembramento dos chamados Estudos Sociais. Dessa maneira, o questionamento de como deve ser desenvolvido o ensino naquele segmento, agora orientado em disciplinas formais com raízes acadêmicas – com todos seus temas, categorias e conceitos fundantes – junto a professoras que estavam acostumadas a trabalhá-las de maneira integrada se faz presente,

tanto para pesquisadores quanto profissionais da educação. Os geógrafos podem apresentar grande contribuição para esse debate.

Ao longo da graduação, minha experiência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) se deu com esse questionamento central em mente: como as professoras dos anos iniciais desenvolvem seu trabalho com o ensino dos conteúdos geográficos?

Em 2011, participei de um esforço investigativo com os diários de classe<sup>1</sup> de professoras atuantes nos anos iniciais da rede pública do Rio de Janeiro, com a intenção de contemplar o planejamento e a avaliação promovida por elas sobre suas próprias práticas. Nela, ficou claro que o trabalho de Geografia para as docentes que participaram da pesquisa que “[...] a Geografia continua ocupando um espaço secundário no planejamento e na preocupação dos professores”, e que isso é uma consequência de:

[...] porque não sendo considerado um componente curricular significativo, o currículo de Geografia deixa de ser um produto oriundo de planejamento e de uma intenção curricular, e se materializa em práticas marcadas pela instantaneidade dos contextos do cotidiano escolar: um sobejo de tempo no final do turno de aula que deve ser ocupado com algo para distrair, uma atividade mimiografada para descansar os alunos dos conteúdos exaustivos de Matemática e Língua Portuguesa, esses sim presentes enquanto algo planejado, re-planejado, reflexivo e intencionalizado (PEDRO, STRAFORINI, p.978, 2011).

Se faz claro, assim, um descompasso entre a atuação cotidiana das professoras dos anos iniciais, e aquilo que tanto a academia quanto o Estado consideram “ideal” para este segmento de escolarização. Em 2012, ao aprofundarmos a análise dos resultados nesta pesquisa<sup>2</sup>, foi possível

---

<sup>1</sup> Práticas Curriculares de Geografia em escolas públicas do RJ – a perspectiva das professoras: um estudo dos diários de classe. PEDRO, G. STRAFORINI, R. In.: Anais do I Seminário de Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores. Vitória: UFES – Programa de Pós-Graduação em Educação, v.1, p. 969-979. 2011.

<sup>2</sup> STRAFORINI, Rafael & Pedro, Gabriel Brasil C. (2012). Alteridade e práticas cotidianas e curriculares no ensino de Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.). *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores*. 1ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2012, v.2, p. 5019-5031.

complexificar este descompasso, reconhecendo nele o que para Tardif e Lessard (2007) configura uma tendência de pesquisas na área de ensino de produzir “críticas resolutas das visões normativas e/ou moralizantes da docência”, se preocupando mais em afirmar o que as professoras deveriam ou não fazer, ao invés de se perguntar o que realmente acontece no cotidiano escolar.

As considerações acima ajudaram a estabelecer tanto o objetivo principal desta dissertação, assim como a metodologia através da qual se aproximar da questão-problema. Ao reconhecer a não existência de uma preocupação explícita com as questões do ensino de Geografia nos anos iniciais durante a formação inicial dos licenciandos da área, se fez clara a necessidade de contemplar melhor essas práticas cotidianas das professoras naquele segmento.

O objetivo ao desenvolver essa pesquisa não era, entretanto, reiterar a força normativa/moralizante que o discurso acadêmico exerce sobre as professoras<sup>3</sup> que atuam na educação básica; buscou-se compreender como têm sido construídas as práticas cotidianas pelas docentes desde o fim da disciplina Estudos Sociais – e a separação dos seus conteúdos entre História e Geografia – nos anos iniciais.

A problemática reside no fato de que estas professoras estão tradicionalmente associadas a um perfil de trabalho polivalente, e que desde 1997 com a concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vêm sendo exigidas, institucionalmente, a desenvolver um ensino com orientação disciplinar mais rígida, simultaneamente generalistas e especializadas (STRAFORINI, 2015). Para atingir os objetivos da pesquisa, foi necessário compreender como essas docentes vem desenvolvendo suas práticas com os temas, conceitos e conteúdos geográficos a partir de suas perspectivas.

A pergunta de como se aproximar, metodologicamente, das professoras dos anos iniciais foi importante, partindo da premissa de que a compreensão

---

<sup>3</sup> O gênero foi inserido propositalmente feminino, por se tratar de uma pesquisa que tem seu enfoque voltado para os anos iniciais, em que a maioria das profissionais são mulheres. Por uma questão de identidade de quem/com quem se investiga, manteve-se o termo “professoras” ao longo do texto ao se falar das profissionais que atuam nesta etapa do processo educativo institucionalizado.

do ponto de vista das próprias docentes sobre seu trabalho seria crucial para lançar luz sobre o ensino de Geografia no segmento, sem privilegiar uma leitura de mundo *estadocêntrica* (Straforini, 2015). Dessa maneira, escolheu-se trabalhar com a metodologia do Paradigma do Pensamento do Professor, ou *teacher-thinking*. Os autores sobre quais essa pesquisa se debruçou para trabalhar com essa metodologia foram Shulman (1983), Zabalza (1994), Pacheco (1995), Pórlan (1995), Coelho (2004), Lima e Ramalho (2004) e Bolívar (2005).

O Paradigma do Pensamento do Professor começa a se organizar enquanto uma linha metodológica coesa no início da década de 70 nos Estados Unidos, coincidentemente no mesmo momento histórico em que Bogdan e Blikem (1994) indicam que os pesquisadores na área educacional se afastem dos estudos meramente quantitativos, e comecem a dialogar com a sociologia e antropologia e a desenvolver novas formas de se aproximar da questão do ensino/aprendizagem, a partir de um viés qualitativo. Os autores afirmam que tal movimento se deu pelo reconhecimento de que as promessas do pensamento estritamente positivista, de uma progressão contínua e linear em direção a “verdades” científicas não atendiam mais satisfatoriamente as problemáticas e os objetivos do campo investigativo em educação.

A análise de como os professores vinham desenvolvendo as práticas educativas no âmbito escolar a partir de testes padronizados, desenvolvidos para mensurar o produto final da educação – seja esta a partir do desempenho dos alunos ou a conformidade dos docentes com um ideal pressuposto do que deveria fazer/saber estes profissionais – foi dando espaço para pesquisas, que segundo Shulman (1983) estavam mais preocupadas com o processo de ensino/aprendizagem em si, e sobretudo com a maneira como a perspectiva dos professores influenciam esse processo: suas escolhas e os referenciais culturais, sociais e psicológicos que utilizam para orientar suas decisões, os recursos e procedimentos dos quais lançam mão no dia-a-dia para alcançar seus objetivos, os objetivos que estabelecem pessoalmente, etc.

O crescimento das pesquisas qualitativas em um campo previamente dominado pelas pesquisas quantitativas já representa uma mudança considerável no escopo do que estas procuram alcançar, suas problemáticas,

metas e objeto de estudo. O desenvolvimento da metodologia *teacher thinking*, nessa esteira, representou uma transição paradigmática importante, transferindo o enfoque das pesquisas educacionais que lhe adotaram da relação behaviorista de processo/produto para o conhecimento prático dos professores, superando o estigma do profissional reprodutor associado à época com a docência e introduzindo a figura do professor reflexivo em seu lugar.

A partir do momento em que se adota a perspectiva das professoras como um ponto de vista privilegiando a observar a educação, fazê-lo esse ponto de vista como o único fator a ser considerado é uma armadilha na qual é relativamente simples de se cair. Essa armadilha é tão facilmente disparada principalmente porque outros fatores escalas de ação também precisam ser contemplados, como por exemplo os resultados obtidos em avaliações nacionais de qualidade de ensino pelos professores e estudantes, ou as leis que regem o currículo escolar oficial no âmbito federal, são objetos de pesquisa comumente associados com pesquisas quantitativas, que representam um forte contraponto ao conjunto de metodologias ao qual pertence a selecionada neste trabalho. De um ponto de vista metodológico, dados estatísticos e generalizáveis podem informar certas considerações feitas em uma pesquisa qualitativa, mas não devem ser o cerne de seus questionamentos.

O cuidado, entretanto, deve ser metodológico, e não ideológico. Mesmo em uma pesquisa que ressalta o pensamento do professor enquanto este desenvolve suas práticas profissionais, é importante considerar como fenômenos de diferentes escalas incidem sobre o *contexto da prática*. A pesquisa aqui apresentada se utilizou do Paradigma do Pensamento do Professor e, portanto, foi realizada com docentes e seus pontos de vista. Todavia, a partir da discussão sobre o Ciclo de Políticas Públicas (MAINARDES, 2006) e o papel que o conceito de escala geográfica (LEMOS, RODRIGUES, 2005) pode ocupar nesta estrutura analítica, buscou-se compreender a complexidade e pluralidade de forças e intenções que atuam na constituição do currículo vivido, justificando o interesse pelo cotidiano enquanto escala preferencial de análise.

Para a problemática proposta nesta dissertação, a relevância do *teacher thinking* nos permitiu perguntar: como as professoras dos anos iniciais

compreendem o trabalho que desenvolvem com os temas, categorias e conceitos geográficos junto aos seus estudantes desde que a Geografia foi inserida no currículo oficial daquele segmento, após a concretização do PCN e o fim dos Estudos Sociais enquanto componente curricular?

Uma hipótese subjacente reside em nossa problemática que também será abordada ao longo do trabalho. A necessidade de compreender como as professoras lidaram com a transição do ensino de Estudos Sociais para o ensino de Geografia e História pressupõe que havia um conjunto de práticas – um código disciplinar, como conceitua Urban (2011), ou mesmo uma tradição de atuação polivalente nos anos iniciais, como afirma Philippot (2013) – associadas com a disciplina Estudos Sociais que teve que ser problematizada e re-contextualizada.

Isso é verdade tanto para as docentes que atuaram antes e depois da concretização do PCN quanto para as novas docentes que adentraram nas escolas depois da oficialização da Geografia e História como disciplinas escolares independentes. Estas últimas, mesmo que não tenham trabalhado diretamente com Estudos Sociais em suas carreiras, se encontram a atuar em um segmento do ensino escolar em que esta disciplina foi praticada e vivenciada desde o início dos anos 1930, sendo assim as práticas associadas a ela um importante fator na constituição da identidade profissional nos anos iniciais.

Levando em conta todas as considerações feitas até o momento, o presente trabalho foi estruturado em cinco capítulos, da seguinte maneira: a) A Geografia e o seu ensino nos anos iniciais; b) Como proceder? A perspectiva das professoras e seus dilemas docentes; c) O que pensam as professoras? Uma análise da cultura escolar nos anos iniciais; e por último d) Considerações finais.

No primeiro capítulo, **A Geografia nos Anos Iniciais**, foi explorado brevemente o que alguns autores nacionais, como Pinheiro (2005, 2012), Callai (2005, 2011), Straforini (2008) e Marques (2008) vêm pesquisando, discutindo e afirmando sobre o ensino dos conteúdos geográficos no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, de maneira a contextualizar o campo de investigação no qual essa dissertação está inserida. Na discussão travada, é

possível perceber uma preocupação na literatura com a horizontalidade com que as políticas educacionais são implementadas no cenário brasileiro, com as dificuldades que as professoras atuantes nos anos iniciais apresentam para ensinar os temas, categorias e conceitos geográficos, e também uma persistência de antigas práticas centradas no “EU” como ponto de partida para o processo de ensino/aprendizagem.

Desta maneira, ainda no primeiro capítulo, foi considerado relevante entender como se davam essas antigas práticas às quais se atribui hoje essa permanência no cotidiano escolar. Como o ensino do conhecimento geográfico esteve sob a responsabilidade dos chamados Estudos Sociais nos anos iniciais durante a maior parte do século XX, foi proposta uma revisão da maneira como esta disciplina vem sendo entendida e tratada pelas comunidades epistêmicas geográfica e histórica, lançando nova luz sobre seu trajeto enquanto componente curricular no Brasil. Pretende-se, assim, produzir um aporte teórico adequado para compreender o significado que os Estudos Sociais tiveram - e ainda tem, mesmo que enquanto práticas perenes e discursos integradores das professoras - nos anos iniciais, para poder ter acesso, livre de preconceitos históricos, à perspectiva das professoras sobre como elas vem desenvolvendo suas práticas acerca dos temas, conceitos e categorias geográficas na escola.

A escolhas metodológicas que foram tomadas nesta pesquisa, como o trabalho com o Paradigma do Pensamento do Professor – e, em seu interior, a utilização dos dilemas docentes (ZABALZA, 1994) como categoria e conceito problematizador do discurso das professoras – é melhor esmiuçada no segundo capítulo, chamado ***Como proceder? A perspectiva das professoras e seus dilemas docentes***. É também nele que é travada de maneira mais profunda a discussão sobre como a triangulação entre Ciclo de Políticas Públicas/escala/cotidiano, e como ao fazer isso fica explicitada a relevância da perspectiva das professoras para tornar mais complexo o processo de constituição do currículo, na prática.

Após ter elucidado a metodologia com que este trabalho se aproximou de seu objeto, o capítulo seguinte, ***O que pensam as professoras? Uma análise da cultura escolar nos anos iniciais***, descreve em detalhe o

processo de confecção das entrevistas que foram aplicadas junto à três professoras dos anos iniciais em uma escola pública de Campinas com mais de 20 anos de carreira, possibilitando assim um panorama geral da atuação dessas docentes com seu trabalho tanto com Estudos Sociais quanto com Geografia. A problematização das falas coletadas foi feita a partir dos dilemas docentes.

O penúltimo capítulo é importante na medida em que retoma tudo aquilo que foi trabalho e discutido até então, e entrecruza com a empiria. Foi possível observar certos padrões no discurso das professoras, não necessariamente de forma explícita – mas por vezes também o sendo – onde se caracterizou uma cultura escolar dos anos iniciais distinta do restante do Ensino Básico, onde há uma perspectiva de trabalhar de forma integradora com vários temas a partir de conceitos e categorias de diversas disciplinas.

O professor polivalente que Phillipot (2013) descreve em seus estudos sobre a educação francesa, ao que tudo parece, também é um perfil profissional brasileiro. Neste sentido, foi possível falar também de uma persistência dos Estudos Sociais enquanto prática e discurso das docentes nos anos iniciais, e as potencialidades e gargalos que estas apresentam para ensinar Geografia neste segmento.

Por fim, nas **Considerações Finais** buscou-se produzir uma síntese de como todos os elementos da pesquisa – o ensino de Geografia nos anos iniciais, o cotidiano escolar enquanto escala de análise preferencial para acessar a perspectiva das professoras a partir do Paradigma do Pensamento do Professor, e a maneira como os enunciados das professoras coletadas nas entrevistas caracterizaram, em parte, uma cultura escolar para os anos iniciais diferenciada do restante do Ensino Básico.



## **CAPÍTULO I - A GEOGRAFIA E O ENSINO NOS ANOS INICIAIS**

De acordo com Callai (2011), “a discussão do ensino e da aprendizagem da Geografia [...] já tem sido motivo de muito debate no que diz respeito ao Ensino Fundamental a partir da 5ª série e para o Ensino Médio”, o que é compreensível já que o ensino estruturado por disciplinas é muito melhor enraizado e, portanto, melhor reproduzido nestas etapas da escolarização; entretanto, “apresenta outra urgência, que é a sua presença nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Este estudo, produzido no ambiente acadêmico geográfico sobre como as professoras vem desenvolvendo suas práticas nos anos iniciais se faz importante, não apenas por uma preocupação profissional e pessoal deste investigador, mas também por uma lacuna que existe nas investigações educacionais sobre Geografia neste segmento, como um todo.

### **1.1. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como objeto de investigação**

Com o intuito de observar um panorama geral das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, lançou-se mão do levantamento feito por Antonio Carlos Pinheiro em seu livro *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses* (1967 – 2003). De forma a complementá-lo, utilizou-se também o trabalho de Valéria Maria Marques, que em sua dissertação de mestrado chamada *Alfabetização Geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental* (2009) propôs-se, em um de seus capítulos, a atualizar o levantamento de Pinheiro até o ano de 2007.

Pinheiro (2005), em seu levantamento de dados, debruçou-se sobre os principais bancos de teses e dissertações nacionais – nominalmente: CAPES, CNPq, UNIBIBLI e ANPED; se valeu também da análise do catálogo de programas de pós-graduação de diversas universidades brasileiras, assim como de visitas *in locus* por meio de contatos pessoais com autores. De forma a conseguir dar visibilidade a determinados padrões nos temas abordados pelos trabalhos presentes em seu levantamento, o autor estabeleceu categorias para classificar as teses e dissertações por ele analisadas –

categorias estas respeitadas por Marques (2009), mesmo que esta tenha limitado seu levantamento à base CAPES, na medida em que a atualização não era o real objetivo de sua pesquisa.

As categorias utilizadas por ambos foram: *a*) prática docente e educativa (PRE); *b*) representações espaciais (RE); *c*) currículo e programas (CP); *d*) conteúdo e método (CM); *e*) formação docente (FD); *f*) formação de conceitos (FC); *g*) livro didático (LD); *h*) história da Geografia Escolar (HGE); *i*) características dos alunos (CA); e *j*) educação ambiental (EA).

Marques (2009), abarcando o período compreendido entre os anos 1967 e 2007, formulou uma tabela síntese sobre as pesquisas cujo enfoque é o ensino de Geografia nos anos iniciais.

<b>Temas Centrais</b>	<b>Quantidade</b>
Prática docente e educativa	02
Currículo e Programas	09
Representações Espaciais	27
Conteúdo e Método	12
Formação Docente	07
Formação de Conceitos	01
Livro Didático	05
História da Geografia Escolar	01
Educação Ambiental	12
<b>Total</b>	<b>76</b>

Tabela 01 – Temas Centrais de pesquisa sobre ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental (MARQUES, 2009, p.29)

Em sua análise do levantamento feito, Marques identificou diversas tendências presentes nas linhas de investigação contempladas, três das quais estão em sintonia com as preocupações do presente trabalho. A primeira e mais aparente tendência é a preponderância de pesquisas que apresentaram como temas centrais as *Representações Espaciais* (27), o *Conteúdo e Tema* (12) e a *Educação Ambiental* (12). A preferência por esses temas indica uma preocupação com um ensino nos anos iniciais bastante focado em uma

estrutura disciplinar, em como as categorias e conceitos geográficos eram desenvolvidos naquele segmento da escolarização.

A segunda tendência considerada relevante é que, entre meados e o final dos anos 90, o enfoque das pesquisas se voltou para o ensino de Geografia, tendo esta se tornado uma disciplina independente no currículo escolar após a publicação dos PCN, e como aquele foi influenciado pelas novas propostas vinculadas à educação em geral e as novas proposições pedagógicas que as acompanhavam.

A terceira tendência que se pode destacar é que, na opinião de Marques (2009) durante a década de 80 até o final dos anos 1990, os trabalhos voltados para o ensino de conceitos geográficos nos anos iniciais se preocupavam com a influência que a implantação dos Estudos Sociais no currículo escolar teria sobre o ensino dos temas tradicionalmente relacionados à Geografia, afirmando que as “primeiras pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nas séries iniciais” presentes em seu levantamento e “realizadas na década de 1980, tiveram como principal temática o novo componente curricular. Entre as oito pesquisas realizadas entre 1982 e 1992, cinco relacionavam-se com Estudos Sociais” (MARQUES, 2009, p.25).

É importante ressaltar que o levantamento feito por Pinheiro (2005) e mais tarde atualizado por Marques (2009) contemplaram um período histórico em que os Estudos Sociais ainda eram uma realidade no currículo escolar brasileiro dos anos iniciais. Entretanto, as análises produzidas sobre a disciplina pelas pesquisas em questão eram pautadas, como visto acima, em eixos temáticos preocupados em compreender como os conceitos e temas geográficos eram desenvolvidos (ou não) em sala de aula; desde então, parece possível que já se investigava os anos iniciais por uma ótica normativa e/ou moralizante, tentando entendê-los a partir de uma estrutura disciplinarizante semelhante ao âmbito acadêmico.

É possível, de qualquer forma, apontar a grande importância que os PCN e a LDB/96 tiveram não apenas no âmbito escolar brasileiro, como também no âmbito acadêmico voltado para as questões educacionais; observa-se, ainda, um aparente antagonismo que ambas as práticas – de Estudos Sociais e de Geografia – estabelecem uma com a outra, na medida em que uma é extinta e a outra ganha espaço, as investigações se voltam para esta

última, ignorando a tradição, práticas consolidadas e possíveis potencialidades da primeira.

Estas tendências são entendidas em sintonia com as questões desta pesquisa porque são uma expressão, no campo acadêmico, da preocupação com a construção das práticas cotidianas das professoras dos anos iniciais ao longo da implementação e desconstrução dos Estudos Sociais enquanto componente curricular.

A LDB/96 resulta não apenas na concretização nos PCN e na extinção dos Estudos Sociais, mas também estabelece que a formação mínima desejada para professores da educação básica seja o ensino superior. Em seu título VI denominado “Dos professores da Educação”, o artigo 62 postula que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade.

Segundo Pinheiro (2012), “mesmo admitindo a formação em nível médio [do Curso Normal], em muitos estados os governos passaram a desestimular e não mais oferecer a partir de 2006 os cursos de formação de professores no ensino médio, os quais passaram a ser responsabilidade do curso superior de Pedagogia”. Os pedagogos por formação assumem, assim, uma posição de destaque na educação dos anos iniciais.

Mesmo reconhecendo que o geógrafo não costuma ser uma figura frequente no cotidiano dos anos iniciais, a sua participação no debate sobre quais os temas, conteúdos e categorias geográficas e como estes devem ser ensinados é ainda preponderante quando comparado com os pedagogos. Dessa maneira, este trabalho se posiciona teoricamente quanto à relevância que o conhecimento geográfico pode apresentar neste segmento. Concordamos com Callai (2005), quando afirma sobre a importância de:

Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a

educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem (CALLAI, 2005, p. 229)

Para a autora, a Geografia apresenta uma forma de ler o mundo por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida do ser humano. Desta maneira, a leitura espacial não se limita à leitura cartográfica, mas também à leitura do mundo da vida, cotidianamente construído. O papel da Geografia nos anos iniciais seria, então, viabilizar que os alunos aprendam a ler o espaço, ou como diz Castellar (2000), “criar condições para que a criança leia o espaço vivido”. Straforini (2008, p.56) corrobora com as autoras acima ao afirmar que,

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia, é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade pelo espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí uma outra possibilidade para a condição da existência humana.

A importância do ensino da Geografia nos anos iniciais, ainda segundo Callai (2011), reside na capacidade desta de desenvolver “as bases para aprender a pensar o espaço, o que pode contribuir na formação cidadã e para que os sujeitos construam sua identidade e pertencimento, e também construindo a capacidade de ter autonomia de pensamento”. O estudo do lugar em que se vive serve, assim – tendo sido feita a contextualização dos fenômenos contemplados nas diferentes escalas de análise – para que os estudantes possam estabelecer as “bases de referências mais gerais e compreensíveis para entender de forma mais crítica o seu mundo” (CALLAI, 2011).

Para Straforini (2008), a Geografia se encontra em uma posição privilegiada para a compreensão da presente realidade, na medida em que seus principais conceitos – como espaço, paisagem e território – podem auxiliar no entendimento da distribuição espacial dos objetos técnicos em diferentes escalas, as relações entre técnica e informação e fluxos materiais e imateriais associados ao meio técnico-científico informacional.

Entretanto, o ensino/aprendizagem desta “totalidade-mundo” a partir da Geografia, em uma estrutura escolar que opta pela compartimentação do conhecimento e que funciona a partir de disciplinas fragmentadoras por natureza, se apresenta hoje como uma dificuldade para os alunos, e como um desafio para as professoras.

Ao sinalizar um problema estrutural às práticas das professoras nos anos iniciais, Callai (2011) procura melhor compreender tal desafio. Segundo a autora, a intelectualidade e a academia brasileiras apresentam consistentemente descaso para com os documentos prescritivos que regem a educação ao longo dos tempos. Utilizando os PCN como exemplo, a autora salienta uma tendência histórica à não incorporação de parâmetros educacionais por parte dos geógrafos para o cotidiano nas escolas. Para Callai (2011), tal fato se dá em parte por conta da “forma não-democrática com que o Estado se apossava dos avanços da Geografia e os colocava como orientação curricular”.

A verticalidade com que são implementadas essas orientações produz na comunidade geográfica uma resistência na hora de trazê-las para escola, fazendo com que práticas tradicionais – muitas vezes inclusive criticadas no âmbito acadêmico – se cristalizem no cotidiano escolar, dificultando o reconhecimento e utilização de aspectos interessantes trazidos pelos documentos prescritivos. Callai (2011) aponta este como um dos possíveis motivos pelo qual a Geografia escolar continua discutindo questões desconexas com a vida do aluno, mas também indaga se o problema pode ser encerrado apenas neste ponto da discussão. Para a autora, existem outras questões a serem contempladas neste processo. A fragilidade teórica de um trabalho disciplinarmente organizado com enfoque específico em Geografia nos anos iniciais é uma delas.

Straforini (2008) ao analisar a crise da geografia escolar em todos os níveis de escolarização, afirma que ocorre no campo das práticas pedagógicas um descompasso entre as teorias educacionais e geográficas, ou seja, raramente concepções teóricas metodológicas de vanguarda da Educação caminham *pari passu* com as da Geografia e *vice-versa*, o que o autor vai empregar a metáfora de “casamento sem festa” para designar esse movimento.

A partir da observação dos livros didáticos deste nível de ensino, Callai (2011) constatou que o conceito mais presente e mais trabalhado é o de *lugar*, centrado no que ela caracteriza como “estudar a partir do que está próximo”. Isso é um indício, para a autora, de que as práticas voltadas para a Geografia nos anos iniciais apresentam “resquícios de práticas adotadas no processo de alfabetização que centra no “EU” os princípios e também o início do aprender a ler e escrever”, pouco incorporando os avanços teóricos e metodológicos referentes às categorias conceituais da ciência geográfica.

Para Straforini (2008, p. 82) o lugar e a realidade do aluno continuam e sempre terão preponderância no ensino de conteúdos geográficos e em todo o processo desencadeador de uma aprendizagem significativa, pois “o problema não está no fato de tomá-la como ponto de partida, mas no conceito que se tem desse lugar e da realidade e da sua escala explicativa.”

Em sua análise, Callai (2011) entendeu como insuficiente a análise de materiais didáticos e textos prescritivos dos parâmetros curriculares, partindo assim em sua investigação para “olhar para o professor para ver o que ele ensina e o que ele sabe do que deve ensinar”.

Os depoimentos que colheu junto aos docentes lhe indicaram que estes têm uma preocupação maior com o plano que a escola determina, ou seja, as cobranças verticais que incidem sobre suas práticas, tendo assim uma dificuldade de levar em consideração, a partir de um trabalho centrado nos conteúdos curriculares da Geografia, o conhecimento que os estudantes trazem da sua vivência e, conseqüentemente, de traçar paralelos concretos entre “a realidade do aluno e seu conhecimento histórico e social” (CALLAI, 2011).

O professor nos anos iniciais que se propõe a ensinar Geografia precisaria, por exemplo, da capacidade de ler mapas proficientemente e se orientar pelos pontos cardeais, de maneira tal que consiga auxiliar os estudantes com quem trabalha a aprenderem a se localizar no espaço. Ainda que não seja esta uma habilidade extremamente específica e exclusiva do geógrafo, e no campo epistemológico da Geografia acadêmica que o

arcabouço teórico da cartografia ocupa posição proeminente, e também aonde se desenvolvem metodologias para a alfabetização e ensino cartográfico.

O ensino centrado nos conteúdos curriculares da Geografia exigiria dos professores, então, um embasamento teórico como forma de apoiar suas práticas, efetivamente mediando o conhecimento dos estudantes e o conteúdo escolar prescrito, embasamento este que as leis educacionais voltadas para a educação escolar “disciplinarizada” não oferece, desconsiderando a formação da maior parte dos profissionais que atuam nos anos iniciais – em cursos de magistério (anterior a LDB/96) e em Pedagogia.

Callai (2011) afirma que, como já pode observar em outras oportunidades de pesquisa neste campo, “se percebe [...] que tanto os conceitos como as tarefas a serem realizadas estão carecendo de aportes que justifiquem a motivação e o interesse no ensino a que os alunos aprendam os conteúdos curriculares”. Os professores que participaram da pesquisa com seus depoimentos apontam para uma desarmonia entre os parâmetros educacionais nacionais e aquilo que vem sendo desenvolvido, com todas as suas possibilidades e gargalos, em sala de aula.

Mais do que isso, a autora constata que há um “descompasso entre as proposições e as intenções com a operacionalidade da sala de aula” (CALLAI, 2011). Uma parte importante do que esta dissertação de mestrado se propõe a investigar é justamente tal descompasso – ou, em outras palavras, de que maneira a perspectiva das professoras dos anos iniciais a respeito das suas práticas cotidianas para com o ensino de Geografia pode elucidar as dissonâncias entre aquilo que o currículo oficial propõe para o segmento e aquilo que as profissionais que nele trabalham julgam ser a menor maneira de realizar este trabalho.

Este questionamento será melhor explorado no capítulo III, porém é importante compreender a dimensão do que a autora está indicando como problemático ou deficiente no ensino de Geografia nos anos iniciais. Callai (2011) aponta que:



[...] refletir sobre o ensino da geografia nestes últimos anos, nos leva a perceber que existem problemas de ordem: epistemológica; de pressupostos teóricos, de escolha de conteúdos, além do tratamento dos mesmos. Estes problemas retratam o que acontece nas escolas e nas salas de aula, em que os conteúdos da Geografia se tornam insignificantes pelo fato de que se trabalha com informações desconexas, fragmentadas, desligadas da realidade dos alunos (CALLAI, 2011)

Suas conclusões, ainda que alcançadas a partir de um ponto de vista explicitamente geográfico, deixa também claras marcas das dificuldades que um trabalho orientado disciplinarmente acarreta para as professoras dos anos iniciais e seus estudantes, assim como os resultados por vezes negativos que um currículo verticalmente imposto, que desconsidera as práticas cotidianas no chão da escola pode produzir.

É importante apontar, entretanto, que apesar de entender um ensino centrado no “EU” como legado de práticas mais tradicionais que se recusaram a incorporar a seu *corpus* os avanços teóricos e metodológicos referentes às categorias conceituais da ciência geográfica, Callai (2011) ao colher depoimentos de diversos professores atuando nos anos iniciais identifica que estes entendem que “é fundamental conhecer a individualidade de seus alunos para formar pessoas de forma cooperativa, crítica, participativa e capacitada em viver em sociedade”.

A reflexão alavancada por tal afirmação precisa ser: quais são as rupturas e discontinuidades que existem entre o currículo oficial posto em prática pelo Estado, o discurso acadêmico sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais e as práticas que de fato vem se desenvolvendo pelas professoras neste segmento?

É interessante destacar que a reincidência das práticas cotidianas nos anos iniciais junto ao conceito de lugar e com os estudos a partir do que está próximo aos estudantes que foi criticado por Callai (2011), dialoga de maneira interessante com certas tradições e práticas neste segmento da escolarização relacionadas aos Estudos Sociais e as atuais

Segundo Quintão e Albuquerque (2009), a proposta dos Estudos Sociais no âmbito escolar brasileiro sofreu, em seu princípio, influência norte-americana e de alguns de seus pensadores mais ilustres, como John Dewey.

Desde a década de 1930, importantes figuras no cenário educacional nacional, como Carlos Delgado de Carvalho e Anísio Teixeira, já preconizavam um ensino das então chamadas Ciências Sociais por meio de uma disciplina escolar que aproximasse o cotidiano dos estudantes ao ensino geográfico, à época mnemônico e descolado da realidade de seus sujeitos que vinha sendo reproduzido nas escolas do país.

Os Estudos Sociais, para eles, era esta disciplina, em que o ensino seria cada vez mais enraizado na realidade de seus sujeitos, e uma das estratégias a partir do qual isso seria realizado era uma metodologia que partisse do dia-a-dia dos estudantes, das suas experiências e de seus lugares, para a partir da compreensão dessas dinâmicas espaciais locais, ir crescendo a escala de análise e o escopo da abstração necessária para compreender fenômenos nacionais ou mundiais. A história desta disciplina será melhor explorada no próximo capítulo.

## **1.2. Uma re-leitura do papel dos Estudos Sociais nos anos iniciais**

Tendo em vista o papel secundário que o ensino da disciplina Geografia tem ocupado no planejamento das professoras dos anos iniciais, e o aparente descompasso entre a produção geográfica acadêmica e aquilo que vem sendo ensinado e praticado nas salas de aula, é importante refletir quais são essas práticas, tradicionalmente enraizadas, que perseveram neste segmento da escolarização.

Há menos de vinte anos atrás, entretanto, as categorias e conceitos geográficos estavam associados a uma outra disciplina escolar nesse nível de escolarização, os Estudos Sociais, que possuía perspectivas e metodologias próprias sobre como desenvolver o ensino das ciências humanas na escola. Nesse sentido, foi realizado um levantamento bibliográfico para buscar melhor

entender as características dessa disciplina, agora extinta, mas que ainda produz ondas de reverberação no cotidiano dos anos iniciais.

A aprendizagem de Geografia nos anos iniciais do atual Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) é uma etapa do processo escolar que, por muito tempo, vinha sendo pouco explorada. Isso se deu devido ao fato que seus conteúdos, em todo o antigo 1º grau<sup>4</sup> serem ensinados sob a égide dos Estudos Sociais durante a ditadura militar no Brasil – mais especificamente, a partir do Parecer nº 895/71, que efetivou as licenciaturas curtas de 1º grau, dentre as quais constava a disciplina supracitada. Para Reis (2014), este parecer veio atender as demandas criadas pela Lei 5692/71, que afirmava haver a necessidade da formação rápida de profissionais especializados para atender um mercado com tecnologia avançada em expansão. Na prática, a finalidade das licenciaturas curtas não era produzir pesquisadores, mas executores aptos de um determinado saber, vindo de fora.

Os Estudos Sociais eram, entretanto, uma realidade para os anos iniciais, o chamado ensino primário, desde meados de 1930, quando segundo Fernandes (2008) o Departamento de Educação do Distrito Federal publicou o *Programa de Ciências Sociais*, no qual era mencionada a disciplina para os cinco primeiros anos da escola elementar; ademais, apareceu também na mesma época “como ‘Matéria Escolar’ na *Escola de professores do Instituto de Educação*, destinada a habilitar professores primários” (FERNANDES, 2008, p.1).

Existe, assim, uma tradição relativamente bem consolidada no Brasil de ensino de Estudos Sociais, principalmente nos anos iniciais da escolarização, que antecede as leis e pareceres das décadas de 60 e 70. De fato, remetem ao início do século XX, no bojo da introdução da Escola Nova no país durante a década de 1920 e início de 1930, com marcada influência de pensadores norte-americanos, como John Dewey. O Programa de Ciências Sociais (1934) é publicado por Carlos Delgado de Carvalho, em sintonia com o Departamento de Educação do Distrito Federal dirigido por Anísio Teixeira, no qual os

---

<sup>4</sup> Se faz necessário o esclarecimento que, sempre que este trabalho se referir ao 1º grau escolar – que promoveu a fusão dos antigos cursos primário e ginásial – estará sendo feita uma referência à nomenclatura vigente no período compreendido entre 1971 e a promulgação da LDB em 1996, sendo substituído então pelo Ensino Fundamental.

Estudos Sociais eram apontados como o caminho através do qual a escola encontraria elementos para a formação de cidadãos (Fernandes, 2008).

A história dos Estudos Sociais nas escolas de primeiro grau “remonta praticamente às origens da organização do sistema público de ensino”, afirma Nadai (1988), que também concorda com os estudiosos que situam na Revolução de 30 como o princípio de definição do sistema escolar brasileiro. A discussão sobre a disciplina se faz presente desde a década de 1930 no contexto nacional, bebendo-se de inspiração de outros países, sobretudo dos Estados Unidos da América.

Nos Estados Unidos, os Estudos Sociais se configuraram no bojo do projeto político do *New Deal* de Franklin Roosevelt, em que Nadai (1988) identifica um projeto dominante para a disciplina que, entretanto, recolheu em si uma coletânea de temas e objetivos não coincidentes, chegando a aparentar uma divergência de natureza. Para Quintão e Albuquerque (2009), se faz clara uma falta de coesão interna ao projeto norte-americano, ao ponto de afirmarem que:

Numa tentativa de unificar a Geografia e a História, surge a disciplina escolar Estudos Sociais nos Estados Unidos, com o desenvolvimento da Sociologia. O objetivo era adaptar a sociedade após a crise de 1929. Apesar de alguns autores desejarem a continuação dos Estudos Sociais, não havia uma produção científica para se ter base para chamá-la de Ciência. (QUINTÃO; ALBUQUERQUE, p.5, 2009).

Nadai (1988), não preocupada em desqualificar o projeto estabelecido pela escola norte-americana para o ensino dos Estudos Sociais, procura ao invés disso reconhecer um padrão nas práticas utilizadas junto à disciplina para atender as demandas do contexto histórico na qual foi organizada. Identifica o “ambiente imediato da criança como o ponto inicial dos estudos, para a partir daí projetá-los para outros espaços e outros tempos mais recuados, seja no espaço ou no tempo”. A finalidade desse tipo de ensino era a formação cidadã em uma sociedade democrática, o desenvolvimento das habilidades sociais julgadas necessárias para um determinado tipo de convívio, tendo como seu

enfoque as pessoas, as ações entre elas e as relações destas com o meio social e físico.

Os Estudos Sociais são inseridos no contexto brasileiro durante o surgimento da Escola Nova, trazido para o país por Carlos Delgado de Carvalho<sup>5</sup> e Anísio Teixeira. Ambos foram figuras importantes deste movimento e que estudaram nos Estados Unidos no início do século passado, aonde tiveram contato com pensadores norte-americanos importantes como John Dewey. Segundo Fernandes (2008), Dewey foi um importante autor a auxiliar no desenvolvimento das propostas que envolveram Estudos Sociais, antevendo uma escola em que as crianças aprendessem a partir das experiências vividas no convívio social, reiterando a importância de pôr em cheque as tendências da época de “dissociar os conhecimentos científicos na formação de disciplinas independentes, propondo superar essas separações para garantir o reconhecimento das ciências naturais nos assuntos humanos”.

Na década de 30, o contexto educacional brasileiro se encontrava muito distante das propostas de Dewey. Um importante expoente na produção de livros didáticos naquele período era, segundo Quintão e Albuquerque (2009), Aroldo de Azevedo que, por apresentar uma “linguagem acessível”, tinha seu material amplamente divulgado e utilizado. Sua metodologia, entretanto, se encontrava voltada para a reprodução de um sistema vigente, utilizando-se de grande quantidade de dados sociais e físicos do Brasil sem uma reflexão crítica, assim como a repetição e o ensino mnemônico, traços esses que mais tarde seriam identificados como característicos da Geografia Tradicional.

Em 1934, Delgado de Carvalho publica o Programa de Ciências Sociais junto ao Departamento de Educação do Distrito Federal, à época encabeçado por Anísio Teixeira, no qual deixa claro suas propostas para o ensino de Estudos Sociais: o envolvimento da escola com a vida social, exercendo seu papel de “reguladora da evolução social”, tendo como objeto de estudo a própria sociedade para melhor entender os caminhos que essa precisaria trilhar, criticando contundentemente o distanciamento entre a escola e a

---

<sup>5</sup> Segundo Fernandes (2008) Delgado de Carvalho liderou uma comitiva brasileira aos EUA com 11 professores, entre 1929-1930, com o objetivo de promover o intercâmbio internacional no campo da educação.

sociedade, entendendo que uma democracia moderna não podia desinteressar-se da vida social e do ambiente em que se encontrava.

Isso está em sintonia com as diretrizes escolanovistas, que pregava que a escola deveria se preparar para enfrentar a sociedade moderna, calcada em uma doutrina democrática “pautada na solidariedade social, no espírito de cooperação e na construção de um ambiente dinâmico de conexão com a região e a comunidade” (Fernandes, 2008).

Apesar de, no título de sua obra, fazer referência ao termo ‘Ciências Sociais’, Delgado de Carvalho diferencia esta de Estudos Sociais, afirmando que a primeira diz respeito à produção científica, enquanto que a segunda, ainda que pertencente ao mesmo campo do saber, se ocupa de ensinar. Sem a preocupação de fazer progredir a ciência, os Estudos Sociais têm a função de guiar os alunos às conclusões práticas, instrutivas e úteis. O caráter utilitário desta disciplina proposta por ele está alinhada com as propostas de Dewey de uma aprendizagem a partir das experiências vividas no convívio social, o que demandaria uma guinada metodológica para o ensino da época (e atual): se o ensino de Estudos Sociais é pautado na/a partir das vivências e demandas práticas dos alunos, a separação por matérias escolares não poderia existir, demandando assim uma interdisciplinaridade incipiente – os conteúdos não antecedem o dia-a-dia na sala de aula.

Dessa proposta para *estudos sociais* são possíveis de identificação quatro preocupações: 1) a possibilidade da criança estudar e compreender sua vivência social – uma nova escola, com novos conteúdos, para outras classes sociais; 2) a presença da crítica aos conhecimentos escolares voltados para a função unicamente erudita, e assim desconectados da realidade social e, portanto, sem muita contribuição para a criança ampliar seus conhecimentos na relação entre a realidade e a ciência - agora também aquela que fazia parte das classes populares; 3) a indicação metodológica, de seleção e de organização de conteúdos, iniciando com temas da realidade mais “próxima” da criança, das esferas de relações sociais mais “íntimas”, como a família, para partir para a compreensão de vivências sociais mais complexas, que se pretendia que não deixassem de refletir e solicitar o mesmo princípio de solidariedade; e 4) a formação de indivíduos a partir da perspectiva de um novo

cidadão, agora disciplinado por convicções internas adquiridas nos estudos de seu papel na realidade social.

Associada a essas propostas estava também uma problematização já identificada e formulada sociologicamente para a realidade brasileira, ou seja, a presença do modo de vida urbano e do modo de vida rural, e sua diversidade de relações, como parte do universo brasileiro, projetado em função de um futuro “moderno” (uma sociedade urbana e industrial). O Programa de Ciências Sociais teve várias edições sucessivas até o ano de 1955.

Quando examinamos os discursos daqueles que têm marcado a trajetória da implantação dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras, salta aos nossos olhos uma diferença fundamental: há um discurso que, elaborado por volta de 1930, se repete, tanto na argumentação utilizada como nas teses defendidas, até a década de sessenta. Outro discurso completamente diferente surge na década de setenta.

O primeiro tem como eixo central o destaque do papel dos Estudos Sociais na elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos (NADAI, 1988). Por outro lado, os documentos oficiais que sustentam a utilização dos Estudos Sociais, na década de 70, não valorizam mais a questão da formação social harmoniosa, mas sim, a questão da cidadania, como eixo central do discurso.

A autora sugere que os Estudos Sociais foram, entre as décadas de 40 e 60, um dos mediadores fundamentais na concretização do projeto social referido. Entretanto, isto não ocorreu de imediato e nem ganhou a totalidade da escola e da sociedade civil, só o fazendo após o golpe militar de 1964 e as reformas educacionais que se seguiram, quando, então, sustentado no discurso da cidadania, tornou-se dominante, por força da imposição legal e institucional para todo o primeiro grau (1 a 8 série), apesar das múltiplas resistências detectadas nos vários setores da sociedade civil.

O momento histórico que a educação brasileira viveu durante a Ditadura Militar é essencial para entender o processo que desembocou na desconstrução dos Estudos Sociais em toda a educação básica. Antes de travar essa discussão, é importante explicitar que existência desta disciplina aconteceu dentro de um contexto integrador mais amplo, decorrente – não

apenas, mas inclusive devido uma proximidade epistemológica no âmbito acadêmico brasileiro entre as chamadas ciências humanas.

### **1.3. A proximidade epistemológica entre Geografia e História:**

A proximidade epistemológica entre Geografia e História é uma questão importante para entender de que maneira se deu a organização dos Estudos Sociais enquanto disciplina escolar no Brasil. Camargo (2013) afirma que esta proximidade se configura desde a primeira geração dos *Analles*, movimento historiográfico francês que está intrinsecamente relacionado com o apogeu da simbiose entre as duas disciplinas. Lucien Febvre (1878-1956) se aproxima do “possibilismo” de Vidal de La Blache (1845-1918) para inserir a noção de estrutura como um fator na explicação de fenômenos humanos. Herdeiro dos *Analles*, Fernand Braudel (1902-1985) leva adiante esse projeto, desconstruindo o determinismo geográfico, dando um enfoque não mais às cadeias montanhosas, mas ao conservadorismo dos montanheses e aspectos sócio-culturais que separam os homens das montanhas e os homens das planícies.

No Brasil, mais elementos se apresentam para se entender esse casamento entre Geografia e História. A Universidade de São Paulo foi criada em 1934, e apenas três anos depois, a Universidade do Brasil – atual UFRJ. Em ambas, um único curso de ensino superior com o nome de “História e Geografia” era apresentado com o intuito de ensinar ambas as disciplinas, tendo seu enfoque voltado principalmente para a formação de professores, deixando a pesquisa em segundo plano.

Em um contexto histórico do Estado Novo, Camargo (2013) entende que essa medida fez parte de uma estratégia de enfraquecimento e cooptação das oligarquias locais, através da criação de uma identidade verdadeiramente nacional – e não mais regional – através do ensino desta Geografia e História nas escolas. O curso de “História e Geografia”, se por um lado foi utilizado pelo governo em sua estratégia de centralização política, por outro apresentava um currículo surpreendentemente abrangente, uma profunda compreensão da



metodologia de ambas as disciplinas, e uma considerável iniciação nas ciências sociais.

O divórcio das duas disciplinas acontece em meados dos anos 1950 tanto na USP quanto na então Universidade do Brasil, como consequência do retorno de alguns pós-graduados do exterior com formação específica em um ou outro campo epistemológico. O processo de separação se acelerou na década de 1960 com a criação dos programas nacionais de pós-graduação específicos em História e em Geografia; ao longo das décadas seguintes historiadores se aproximaram mais da antropologia, sociologia e linguística, enquanto que geógrafos desenvolveram interesse por áreas mais ligadas ao planejamento e às políticas públicas, como ambientalistas, ecólogos e urbanistas, resultando em um cenário onde aqueles quase não mais se identificam em nada com estes, sendo a recíproca também verdadeira.

Se faz claro, assim, que o caráter integrador que os Estudos Sociais representaram (e representam, ainda) eram parte de uma tendência real, mais abrangente à época de sua idealização, na primeira metade do século XX. A maneira como sua tradição disciplinar foi apropriada pelo projeto de governo da Ditadura Militar é importante para entender como esta perdeu espaço no âmbito educacional.

#### **1.4. – A Ditadura Militar e o a estigmatização dos Estudos Sociais:**

Os Estudos Sociais surgiram em todas as séries do 1º Grau, e não mais apenas nos anos iniciais, a partir da imposição de políticas públicas sobre o país em um período de tempo em que a política no Brasil era institucionalmente autoritária, porém a concretização desta no cotidiano dos brasileiros era menos contundente, na medida em que existiam diferentes arranjos sócio-políticos em escalas regionais, estaduais e municipais a facilitar ou dificultar que as vontades locais dessem nova forma para certas leis e decretos em suas vidas corriqueiras.

Em São Paulo, por exemplo, tão cedo quanto 1977, a Secretaria Estadual de Educação, a partir da resolução n. 139/77, já reintroduzia o ensino

de História e Geografia nas então sétimas e oitavas séries do 1º Grau, ainda que continuando a dar ênfase na formação cívica, desprovida do que os acadêmicos de esquerda da época caracterizavam como pensamento crítico; em 1983, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, as formas e os conteúdos do ensino desta disciplina nas escolas também passaram a ser repensadas, indo de encontro à proposta inicial da lei 5692/71, que previa profissionais especializados, reprodutores.

O processo de transformação do quadro que se configurou a partir da instauração dos Estudos Sociais foi conflituoso e diverso, simbólico do próprio período histórico no qual esteve inserido e no qual se desenrolou, apresentando múltiplas materializações de seus tensionamentos a partir das especificidades e rugosidades espraiadas pelo território brasileiro.

O ensino de Estudos Sociais no Brasil se encontra associado, no imaginário dos profissionais da educação e na quase totalidade dos trabalhos geográficos, à política educacional implementada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) durante a Ditadura Militar (1964-1985), e às experiências docentes decorrentes. A lei Nº 5692/71, colocada em efeito durante aquele período histórico, vinha definir as diretrizes e bases para o 1º e 2º graus do ensino básico, tornando Estudos Sociais uma disciplina escolar que incorporaria conteúdos de Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

O Parecer 853/71, que veio complementar a lei supracitada, estabelece como um dos objetivos da nova configuração desta disciplina:

[...] o ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que não deve apenas viver, mas conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.

O Parecer nº 895, também de 1971, efetivou as licenciaturas curtas de 1º grau, dentre as quais constava a disciplina em tela. Para Reis (2014), este

parecer veio atender as demandas criadas pela Lei 5692/71<sup>6</sup>, que afirmava haver a necessidade da formação rápida de profissionais especializados para atender um mercado com tecnologia avançada em expansão. Na prática, a finalidade das licenciaturas curtas não era produzir pesquisadores, mas executores aptos de um determinado saber, vindo de fora.

De acordo com Urban (2011), em sua nova configuração, a disciplina cumpriu dupla função: provocou uma fragmentação do conhecimento ao trabalhar conceitos como bairro, cidade, estado e país de forma desassociada um do outro, tratando-os como não constituintes da mesma realidade; e também legitimou as políticas de Estado e os interesses das classes dominantes, ao enaltecer a pátria, seus símbolos e heróis nacionais, anulando a liberdade de formação de pensamento. Efetivamente, fez com que o ensino se tornasse informativo, reprodutivo e superficial, neutralizando as noções de espaço, tempo, relações sociais e trabalho, dentre outras.

No âmbito nacional, entretanto, os Estudos Sociais foram uma realidade para os anos iniciais até a promulgação da LDB/96, que a partir de suas estipulações, trouxe para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (1º ao 4º anos)<sup>7</sup> as disciplinas Geografia e História nos anos subsequentes. Foram mais de sessenta anos de uma configuração educacional em que os conceitos e conteúdos geográficos e históricos foram responsabilidade dos Estudos Sociais nos anos iniciais. O que tal fato representou para as práticas das professoras atuantes nos anos iniciais, uma inovação desejada ou uma ruptura abrupta?

---

<sup>6</sup> A Lei 5692/71, os pareceres nº 853/71 e nº 895/71, e a Resolução nº 139/77 foram utilizados apenas indiretamente a partir da leitura de Reis (2014).

<sup>7</sup> Na seriação inicialmente prevista na LDB/1996, o que chamamos de anos iniciais do Ensino Fundamental eram organizados em dois ciclos, sendo o primeiro para a primeira e segunda séries e o segundo ciclo para a terceira e quarta séries. Com o projeto de lei nº 3.675/2004, que foi transformado na lei ordinária nº 11.274/2006, que reorganizou o ensino fundamental em 9 anos, os anos iniciais passaram a ser formados por 5 anos.

### **1.5. A LDB/96 e o ‘rompimento do código disciplinar’ dos Estudos Sociais nos anos iniciais:**

É possível pensar na questão da tradição dos Estudos Sociais na educação brasileira a partir do conceito de código disciplinar (Raimundo Fernandez Cuesta *apud* Urban, 2011), a metodologia de análise desse fenômeno relacionando dois vieses: o dos “textos visíveis”, sendo estes os documentos prescritivos, manuais disciplinares específicos, livros didáticos, programas escolares – e os “textos invisíveis”, que dizem respeito à prática dos professores, a vivência dos textos ‘visíveis’.

Ana Claudia Urban (2011) fala sobre o rompimento do código disciplinar de História, visíveis e invisíveis, a partir da Lei 5692/71, deixando claro uma perspectiva de organicidade inerente à constituição da disciplina. De fato, tal ruptura se deu de forma mais contundente na segunda etapa do 1º grau, à época chamado de ensino ginásial, e no 2º grau, ambos com uma prática desde então já relacionada com o conhecimento estruturado de maneira disciplinar.

Porém, tendo em vista o histórico acima explorado dos Estudos Sociais, é possível afirmar que o mesmo aconteceu nos anos iniciais quando esta foi interrompida, a partir da LDB/96, cindindo uma longa tradição com fortes potencialidades para um ensino integrador e uma identidade profissional polivalente. Com essas considerações em mente, se tornou importante averiguar a perspectiva das professoras tanto sobre o ensino de Geografia, mas também sobre o ensino de Estudos Sociais. O contraste entre as duas pareceu poder auxiliar na compreensão do que se constrói contemporaneamente enquanto prática e discurso no segmento contemplado.

## CAPÍTULO II – COMO PROCEDER? A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS E SEUS DILEMAS DOCENTES

Conforme estabelecido nos capítulos anteriores, este esforço investigativo tem por objetivo buscar compreender como têm sido construídas as práticas *curriculares* pelas professoras dos anos iniciais no ensino de temas e conteúdos geográficos desde o fim da disciplina Estudos Sociais após a concretização dos PCN em 1997. Entretanto, se faz necessária uma discussão metodológica sobre a maneira mais apropriada de se aproximar da questão colocada.

Para melhor entender as escolhas tomadas, é preciso primeiro propiciar uma breve discussão no âmbito educacional a respeito de currículo. É impossível falar deste conceito atualmente, entretanto, relacionando-o estritamente com sua faceta documental e prescritiva. O entendimento de currículo como “uma atividade meramente técnica e administrativa” (SILVA, 2007) cedeu espaço para teorias que buscaram complexificar a sua natureza.

Os teóricos críticos, por exemplo, introduzem a noção do currículo escolar enquanto parte de um sistema de mecanismos de reprodução cultural/social da classe dominante, a escola exercendo a função, neste sistema, de nóculo de exclusão dos indivíduos dominados que se recusam ou não conseguem se inserir com sucesso no sistema capitalista.

Os teóricos fenomenológicos, por sua vez, acreditam que os estudos do currículo apresentam o seu maior trunfo ao contemplarem os significados subjacentes à aparência do cotidiano, mas trazem à mesa também um conceito de ‘significado’ profundamente pessoal e subjetivo, entendendo o currículo, portanto, como “um local no qual docentes e aprendizes tem a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais” (SILVA, 2007).

Atualmente, o escopo dos estudos em currículo é muito mais abrangente do que apenas a corporificação do planejamento estatal sobre o ensino escolar. Para os teóricos pós-críticos, por exemplo, as práticas cotidianas das professoras são parte integrante daquilo que chamam por currículo, assim como as perspectivas subjetivas dos agentes que constroem esse cotidiano.

É justamente nas subjetividades, nas nuances do dia-a-dia que reside a riqueza e relevância dos estudos pós-críticos. Para além de dados numéricos, impessoais e generalizáveis, esta linha de pesquisas lida também com os elementos mais subjetivos do processo de ensino/aprendizagem, subjacentes à macroestrutura, não-controláveis e não-quantificáveis e que, por assim serem, muitas vezes acabam passando despercebidos perante vertentes mais tradicionais de investigação.

No interior do bojo teórico dos estudos pós-críticos, foi escolhido neste trabalho uma investigação pautada a partir do ponto de vista das professoras, e a maneira como estas entendem a construção de suas práticas profissionais. Segundo Straforini:

[...] não basta mirar o foco da lente somente para o próprio objeto de investigação (a Geografia Escolar dos anos iniciais), mas também, como num jogo espelhado, voltar-se para quem está segurando a lupa, pois tratam-se de sujeitos – investigador e investigados – que carregam culturas de formação e atuação pedagógica completamente divergentes (STRAFORINI, 2015).

Aquilo que pode ser contemplado a partir da perspectiva das próprias docentes é relevante pois pode revelar a maneira como as práticas cotidianas são por vezes contraditórias e contingenciais, e como seus referenciais subjetivos de atuação influenciam a materialização do currículo oficial. Com isso em mente, o Paradigma do Pensamento do Professor enquanto metodologia para este esforço investigativo, tendo como sua categoria e conceito problematizador os dilemas docentes (ZABALZA, 1994), se mostrou profícuo.

### **2.1. O Paradigma do Pensamento do Professor (*teacher thinking*):**

Durante a década de 70, foi desenvolvida uma nova vertente metodológica no campo educacional que, na medida em que novos pesquisadores a ela incorporavam novos elementos e características com o passar dos anos, veio a ser conhecida como o “paradigma do pensamento do

professor” (ou *teacher thinking*). Bolívar (2005) delinea tal panorama de forma concisa, ao afirmar que:

Com efeito, o declínio de investigação positivista – associada com a tradição behaviorista de processo/produto – e o surgimento de cognitivismo possibilitaram, ao final dos anos setenta, o estudo do *pensamento do professor*. A partir de uma pesquisa inicial sobre tomadas de decisão e processamento de informações, comparando fundamentalmente estes processos em professores experientes e iniciantes, em uma linha ainda próxima ao modelo de processo-produto; se foi passando ao estudo do *conhecimento prático pessoal*, com um foco mais qualitativo e etnográfico, concentrando-se no estudo interno da organização do pensamento dos professores (imagens, teorias implícitas, metáforas, etc.) assim como a natureza reflexiva do conhecimento em ação (BOLÍVAR, 2005, p.3, tradução nossa).

O paradigma do pensamento do professor apresenta, segundo Bolívar (2005) três principais linhas de investigação, sendo o enfoque da primeira o conhecimento pedagógico do conteúdo – também conhecida como programa de Shulman – ou seja, sobre as formas em que os professores entendem e representam a importância dos conteúdos que ensinam para os alunos. Já a segunda vertente concentra-se nos estudos sobre o conhecimento prático, incluindo conhecimento pessoal e conhecimento ecológico da sala de aula. Por fim, a terceira linha de investigação é aquela a qual pertencem os estudos voltados ao processamento de informações e comparação entre professores peritos/iniciantes.

Como visto acima, Lee Shulman é responsável por uma das principais vertentes do paradigma do pensamento do professor, estudando como os professores compreendem e representam os conteúdos para os alunos. É razoavelmente aceito na literatura sobre o assunto que ele foi um dos responsáveis por sua concepção quando, em 1974 na Universidade de Stanford, organizou o *International Study Association on Teacher Thinking* (ISATTI). Shulman (1983), reconhecendo que as pesquisas educacionais em sua época apresentavam duas tendências importantes que procurou problematizar.

Primeiramente, que havia uma “clara distinção entre conhecimento e pedagogia” no que era entendido por atribuições do professor e suas habilidades enquanto profissional; mas que, diferente do que era tido como

consenso naquele momento histórico específico, o autor demonstra que tal cisão não era “uma tradição recuada séculos no tempo, mas ao invés disso, um desenvolvimento mais recente” (SHULMAN, 1983, p.7, tradução nossa).

Outra tendência que Shulman (1983) buscou pôr em cheque foi o fato de que, na maior parte das investigações acerca da psicologia cognitiva da aprendizagem, o enfoque costumava recair quase que estritamente sob a perspectiva daquele que aprende, relegando a segundo plano o papel dos professores em questões que seu ponto de vista seria crucial, como por exemplo “[d]e onde as explicações do professor se originam? Como os professores decidem o que ensinar, como representar isso, como questionar estudantes sobre isso e como lidar com problemas de compreensão?” (SHULMAN, 1983, p.8, tradução nossa).

A lacuna que a perspectiva docente apresentava para melhor compreensão de muitas questões no processo de ensino/aprendizagem foram suficientemente significativas para justificar o esforço para organizar um novo arcabouço teórico-metodológico, mais coerente e que fosse capaz de dar conta dessas questões. As primeiras braçadas nesse sentido, segundo Shulman (1983), foi definir que o objetivo dessa nova linha de pesquisa seria:

[...]traçar a biografia intelectual deles [dos professores] – aquele conjunto de compreensões, concepções e orientações que constituem a origem de sua compreensão das disciplinas que ensinam. Esta abordagem para avaliar seu conhecimento do conteúdo é bem diferente dos métodos tipicamente utilizados para mensurar o conhecimento do conteúdo dos professores na literatura de pesquisa; especificamente, aplicar um teste de desempenho e empregar uma pontuação total da avaliação como um índice do conhecimento do professor” (SHULMAN, 1983, p.8, tradução nossa).

A mudança descrita pelo autor no trecho acima não indica apenas novas maneiras de tratar as mesmas questões de sempre, mas sinaliza, tanto metodologicamente quanto teoricamente, uma mudança paradigmática daquilo que seria entendido como pertencentes ao escopo das pesquisas educacionais, e também a necessidade de desenvolver novos procedimentos e métodos através das quais esses fenômenos seriam acessados.



As pesquisas se utilizando do paradigma do pensamento do professor começaram a ser produzidas nos Estados Unidos, mas ganharam força também na Europa – nominalmente, a Península Ibérica – com autores como Miguel Ángel Zabalza (1994), Rafael Ariza Porlán (1995) e Antônio Bolívar (2005), abordando temas como a natureza e especificidades do conhecimento profissional que os professores empregam, e também os diversos construtos mentais que estes possuem como estes influenciam sua prática.

Para Porlán (1995) a pesquisa sobre o conhecimento profissional docente busca elucidar a maneira específica – e diferenciada da atuação em outros ofícios – como se organizam as práticas dos professores. O autor afirma ser sua compreensão que este conhecimento se dá como resultado da justaposição de quatro tipos de saberes diferentes entre si:

“[...]gerados em momentos e contextos nem sempre coincidentes, que se mantém relativamente isolados uns dos outros e se manifestam em tipos distintos de situações profissionais e pré-profissionais. Estes quatro componentes podem ser classificados atendendo a duas dimensões que explicam a dificuldade de construir um saber coerente com as demandas da atividade profissional: a dimensão epistemológica, que se organiza em torno da dicotomia racional-empírica, e a dimensão psicológica, que se organiza, por sua vez, em volta da dicotomia explícito-tácito” (PORLÁN, 1995, p.158, tradução nossa).

O autor estabelece uma esquematização intrincada de como os quatro componentes mencionados acima se relacionam com a dimensão epistemológica e com a dimensão psicológica da atividade profissional dos professores. A figura abaixo procura esclarecer como se dão essas relações.

		<b>DIMENSÃO PSICOLÓGICA</b>	
		<b><i>NÍVEL EXPLÍCITO</i></b>	<b><i>NÍVEL TÁCITO</i></b>
<b>DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA</b>	<b><i>NÍVEL RACIONAL</i></b>	Saber acadêmico	Teorias implícitas
	<b><i>NÍVEL EMPÍRICO</i></b>	Crenças e princípios de atuação	Rotinas e roteiros a seguir

Tabela 02 – Dimensões e componentes do conhecimento profissional (PORLAN, 1995, adaptação nossa)

Segundo Porlán (1995) os saberes acadêmicos dizem respeito ao conjunto de concepções disciplinares e metadisciplinares que os professores possuem, seja sobre o conhecimento específico a sua disciplina de referência na formação inicial, seja sobre conhecimentos relativos à educação – psicológicos, pedagógicos e didáticos – ou mesmo saberes epistemológicos, focados na relação entre os diferentes tipos de conhecimento com a realidade. São, via de regra, explícitos e organizados.

Já os saberes baseados na experiência dizem respeito ao conjunto de ideias conscientes que os professores desenvolvem no exercício docente no que tange aos processos de ensino/aprendizagem, como suas metodologias, a natureza dos conteúdos que ensina, avaliações, etc. Dessa maneira, apresentam uma potencialidade socializadora que lhe define, mas que também orienta a conduta profissional do professor.

As rotinas e roteiros de ação a seguir são representados enquanto um conjunto de esquema subjacente à prática dos professores, prevendo o curso imediato dos acontecimentos em sala de aula e a maneira padrão pessoal para abordá-los. Pertencem a uma categoria de significados que ajudam a resolver uma parte importante da atividade cotidiana, especialmente aquela que se

repete com frequência. São o componente mais resistentes à mudança, na medida em que são os que se encontram mais próximos à conduta profissional.

Finalmente, as teorias implícitas buscam explicar de que maneira que as crenças dos professores condicionam suas ações a atender categorias externas à eles, correspondendo melhor a um “não-saber” do que a um saber explícito, na medida em que muitas vezes não se apercebem de sua existência.

A atividade profissional docente representa o ponto onde esses diferentes tipos de conhecimento convergem, se manifestando em diferentes momentos da atuação dos professores e acessando diferentes referenciais pessoais, habilidades e crenças para lidar com esses momentos. O reconhecimento das especificidades que este conhecimento profissional possui abre as portas para a reflexão da dimensão interna dos professores como algo relevante e importante para compreender o processo de ensino/aprendizagem.

Ainda sobre o conhecimento profissional docente, Porlán (1995) o caracteriza da seguinte forma: é um conhecimento prático, se diferenciando dos conhecimentos acadêmico e empírico, epistemologicamente diferenciado, que serve de mediador entre as teorias formais e a ação profissional; é um conhecimento integrador e profissionalizado, não atendo a uma lógica disciplinar explícita nem sendo o resultado de uma mera acumulação de experiências, mas que se organiza em torno dos problemas relevantes à prática profissional, buscando a interação/integração construtiva dos quatro componentes descritos acima; é um conhecimento complexo, no sentido de que não se trata apenas de um conjunto de técnicas didáticas nem de um conjunto de regras subjetivas baseadas na experiência, reconhecendo a singularidade dos sistemas de ensino/aprendizagem institucionalizados e o seu papel neste contexto; e, por fim, que é um conhecimento experimental, processual e evolutivo, na medida em que é uma característica fundamental da atuação docente o reconhecimento das limitações que existem ao desenvolvimento profissional, superando-os através da investigação de problemas cotidianamente, experimentação de alternativas e a construção e reconstrução de significados, progredindo assim os professores suas próprias práticas.

O simples fato de estabelecer o conhecimento docente enquanto uma espécie de conhecimento distinto dos outros saberes profissionais já representa uma mudança considerável na maneira como os professores eram entendidos pelas pesquisas quantitativas do início do século XX. Porém, o reconhecimento da natureza complexa, contingencial, múltipla e orgânica da prática exercitada pelos professores no cotidiano escolar trouxe à tona um novo referencial conceitual que modificou a forma como seriam problematizadas essas práticas.

O paradigma do pensamento do professor coloca no centro de seu enfoque investigativo também muitos dos processos internos pelos quais passam os professores no exercício de sua profissão. De fato, como afirma Lima e Ramalho (2003), é o entrecruzamento entre os referenciais mentais dos docentes com a sua prática e as relações que podem ser estabelecidas entre estes dois ambientes que se faz, metodologicamente, interessante:

O Paradigma do Pensamento do Professor, que vem sendo usado para investigar a prática dos/as professores, portanto, do processo formativo (educativo), estabelece uma relação entre o contexto da prática e as concepções/crenças/ideias, durante o exercício da docência. Portanto, procura relacionar os pensamentos ou raciocínios que o/a docente usa quando toma decisões, emite julgamentos em função de suas crenças, concepções. Através do raciocínio lógico, é possível estabelecer conexões entre as teorias implícitas e a ação pedagógica. Assim, o/a professor/a é considerado como alguém que reflete a sua ação pedagógica, portanto, um/a profissional reflexivo (LIMA, RAMALHO, p.3, 2004).

O foco de investigação, no bojo do *teacher thinking*, migrou de apenas traçar relações entre comportamentos e características pessoais dos professores com resultados obtidos pelos alunos, e passaram a se centrar mais nos processos de pensamento por detrás das ações desenvolvidas pelos educadores.

Efetivamente, essa mudança paradigmática fez com que a prática profissional do professor fosse sendo gradativamente entendida como fortemente influenciada pelos seus pensamentos, decisões e julgamentos e que o ensino implica uma série de processos de tomada de decisão.

Coelho (2004) resume da seguinte forma a maneira como o *teacher-thinking* entende a figura do professor e sua atuação:

[...] em primeiro lugar, a noção do *professor como um sujeito reflexivo, racional*, que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional, e, em segundo lugar, a aceitação de que os pensamentos do professor orientam o seu comportamento. (COELHO, 2004, p.165)

Essa compreensão justifica o interesse dessa linha de pesquisa no sistema de pensamentos e crenças dos professores, na medida em que estes orientam sua prática profissional em sala de aula. Porém, através de quais procedimentos metodológicos o paradigma do pensamento dos professores se propõe a obter acesso a esse sistema?

Pacheco (1995) afirma que, dentro deste paradigma investigativo, existe uma relação direta entre o processamento de informação – feita mentalmente – e a ação executada pelo professor em sala de aula; dessa maneira, os estudos fundamentados nesse paradigma irão sempre ter em foco essa relação. O autor afirma que esta pode ser analisada a partir das dimensões possíveis de atuação do professor, dos momentos distintos em que suas decisões são tomadas, ou em seu contexto psicossocial.

Quanto às dimensões de sua atuação, pode se dizer que o educador pode processar as informações que se apresentam a ele (dimensão mental), ou tomar decisões baseadas nelas (dimensão prática).

Quanto aos momentos distintos de tomada de decisão, é bem difundido que existem três momentos fundamentais: o pré-ativo que acontece nos momentos de planejamento, o interativo que acontece em sala de aula e que apresenta decisões de caráter quase “reativo”, e os pós-ativos, que acontecem nos momentos de diagnóstico e replanejamento.

Quanto ao contexto psicossocial, Pacheco está se referindo aos diferentes construtos, crenças e juízos que fazem parte de todo indivíduo e que orientam sua atuação profissional.

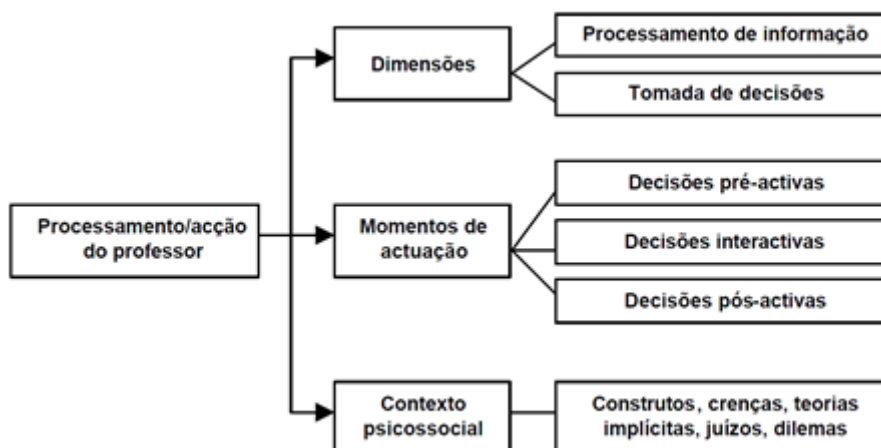


Imagem 01 – Conceptualização do Pensamento/Ação do Professor  
(PACHECO, 1995, p.48)

Para melhor estudar as práticas profissionais dos docentes, seus pensamentos orientadores e a relação entre os dois, os estudos produzidos dentro do Paradigma do Pensamento do Professor procura analisar diversas esferas de atuação acima dispostas, e das mais diversas maneiras possíveis: observação do cotidiano escolar, aplicação de entrevistas com alunos/professores/direção, análise de registros de classe ou de narrativas pessoais, dentre outras.

Para alcançar toda a diversidade que as pesquisas de *teacher thinking* podem apresentar, é necessária uma aproximação mais múltipla daquela realidade, através de questionários e entrevistas aplicados junto às professoras e aos alunos e a análise de documentos oficiais, por exemplo, dentre medidas outras, particulares à Geografia. O Paradigma do Pensamento do Professor é relevante em muitos sentidos para as pesquisas no âmbito da educação, mas é necessário ressaltar de que maneira ele pôde contribuir para melhor alcançar o objetivo do projeto, que é compreender como as professoras dos anos iniciais percebem a sua atuação com o ensino dos conteúdos geográficos.

Enquanto linha metodológica, o Paradigma do Pensamento do Professor apresenta múltiplos temas e aparatos metodológicos por meio dos quais é possível contemplar seus objetos. Nesta pesquisa escolheu-se trabalhar

principalmente com a perspectiva das professoras sobre suas próprias práticas em detrimento da observação direta do cotidiano, a partir do entendimento que tal perspectiva pode ser enriquecedora ao debate do ensino dos temas, categorias e conceitos geográficos nos anos iniciais.

Para Cavalcanti (2005), a partir de uma perspectiva vigostkiana, o ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento de um raciocínio espacial por parte dos alunos; estes, por outro lado, já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Dessa maneira, o raciocínio espacial dos alunos se origina a partir, apesar de não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva entre conhecimento escolar geográfico e seus conhecimentos cotidianos. O conhecimento escolar geográfico tem constituído um conjunto de conceitos, categorias e temas a partir dos quais constrói um discurso, chamado por Cavalcanti (2005) de “linguagem geográfica”. A apropriação por parte dos alunos dessa linguagem geográfica lhe equipa com a capacidade de analisar a realidade a partir de uma perspectiva geográfica.

Qual é a preocupação apresentada pelas professoras nos anos iniciais, então, já que os PCN fizeram a cisão dos Estudos Sociais entre Geografia e História neste segmento escolar, com os conceitos, categorias e temas geográficos na hora do planejamento de suas aulas? Em sala de aula, o que tem sido chamado e trabalhado enquanto Geografia com os alunos? A Geografia ensinada por elas se faz valer da dita “linguagem geográfica” ou não? Caso a resposta seja negativa, quais os motivos por detrás deste fato? Essas são algumas perguntas relevantes ao ensino de Geografia que nessa pesquisa serão investigadas à luz do *paradigma do pensamento do professor*.

A metodologia escolhida para se aproximar do ponto de vista das professoras acerca de suas práticas é, entretanto, eminentemente qualitativa. Como afirmam Ghedin e Franco (2008) existem três tipos básicos de modelos que interpretam de maneiras diferentes a relação sujeito-objeto: o modelo objetivista, que se associa à metodologia quantitativa, e os modelos subjetivistas e dialéticos, que se associam à metodologia qualitativa. O modelo objetivista, segundo os autores, interpreta o mundo de uma maneira mais estanque, sendo propenso à formulação de leis imutáveis, e fazendo clara cisão entre objeto e os valores e significados a ele atribuídos. Os modelos

subjetivistas e/ou dialéticos, por outro lado, já interpretam o mundo de uma maneira menos rígida, levando muito mais em conta os significados atribuídos às coisas do que as coisas em si. O trabalho com a perspectiva das professoras está preocupado em compreender como estas atribuem significado às suas práticas, de forma tal que seria impossível desenvolver o trabalho, se não através de uma metodologia qualitativa.

Acreditamos que tomar o ponto de vista das professoras completamente deslocado dos diferentes contextos que incidem sobre o cotidiano escolar é um equívoco. Logo, é extremamente importante compreender as relações que suas práticas pedagógicas e curriculares estabelecem com os documentos curriculares prescritivos, assim como diversas outras escalas do currículo – inclusive a cotidiana. Foi com essa preocupação em mente que buscou-se travar uma discussão sobre uma abordagem metodológica que desse conta de contemplar os diferentes contextos atuantes na produção do currículo, porém sem deixar de lado o cotidiano.

## **2.2. O papel do Ciclo de Políticas Públicas em uma pesquisa qualitativa:**

Nesta abordagem metodológica, um ciclo contínuo composto por três contextos principais é responsável pela produção das políticas públicas educacionais: *o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática*. Entre si, eles são interconectados, porém não possuem uma natureza sequencial ou de linearidade.

Sobre o primeiro contexto, Mainardes conceitua:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. (MAINARDES, 2006)

Neste contexto, encontram-se atuantes redes sociais dentro e ao redor dos partidos políticos, do governo e do legislativo. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto conceitos educacionais angariam



legitimidade, e passam a constituir um discurso. A este contexto pertencem, finalmente, grupos ou indivíduos que propagam suas soluções para questões educacionais (por exemplo) no mercado político-acadêmico através de periódicos, livros, conferências, etc. Há aqui grupos, como o BIRD anteriormente citado, que impõem algumas “soluções” – através de linhas de crédito facilitado acessíveis apenas àqueles que atendem determinados critérios – a alguns Estados-nação, exercendo grande influência no processo de criação das políticas nacionais. Tais influências são sempre reinterpretadas e recontextualizadas dentro do Estado-nação.

Sobre o contexto da produção de texto, nos fala mais uma vez Mainardes:

Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (MAINARDES, 2006)

Os textos produzidos neste contexto são resultado de disputas e acordos entre diferentes grupos sociais com diferentes interesses, o que faz desses textos não necessariamente coerentes e claros, chegando a ser contraditórios por vezes. “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006).

O terceiro e último contexto é o da prática, aonde se manifestam no cotidiano das professoras as lutas políticas e prescrições textuais dos dois contextos anteriores. A questão-chave para entender este contexto enquanto integral ao Ciclo de Políticas, e não subordinado aos outros dois contextos, é que as políticas não são apenas “implementadas” nesta arena, mas estão sujeitas a interpretação, ou seja, a serem recriadas.

Os profissionais atuantes nesta arena – professores e gestores escolares, por exemplo – não são entendidos como leitores ingênuos, mas sim como agentes que trazem consigo seus valores, crenças, histórias e objetivos,

selecionando aquilo que irão levar em conta e aquilo que irão ignorar ao fazer suas leituras.

É neste ponto que a metodologia do Ciclo de Políticas Públicas se relaciona com o Paradigma do Pensamento do Professor, ponto de partida deste esforço investigativo. Através deste contexto é que se faz possível ao pesquisador fazer emergir discursos e práticas das professoras que seriam de difícil acesso por outra via, e que dão materialidade ao complexo jogo de forças que os diferentes contextos de construção do currículo, prescrito e vivido, constituem.

O ponto é que agentes de outros contextos não podem influenciar como estes profissionais irão fazer sua leitura, atribuindo-lhes um papel ativo no “processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006).

Como é possível observar, a construção curricular é um processo altamente complexo que, a depender do fenômeno sendo observado, diferentes contextos podem estar atuando simultaneamente, em sintonia ou não, no sentido de materializar as múltiplas forças e vontades que participam desta dinâmica. Para entender de que maneira a abordagem do Ciclo de Políticas Públicas poderia melhor contribuir para compreender a perspectiva das professoras dos anos iniciais acerca de suas próprias práticas, se fez necessário problematizar esse arcabouço teórico com a discussão do conceito de escala.

### ***2.2.1 - O Ciclo de Políticas Públicas e a discussão sobre a escala:***

Apesar de não ser um conceito preponderante da Abordagem do Ciclo de Políticas, é fácil perceber, em um âmbito acadêmico geográfico, como a discussão sobre escalas pode ser essencial para uma melhor compreensão da constituição e implementação de políticas públicas educacionais.

O debate sobre escala não é recente. Faz tempo, a noção de escala enquanto meramente cartográfica foi superada pelos geógrafos que passaram a entendê-la como bem mais ampla do que um simples procedimento matemático de redução ou ampliação do fenômeno que se estuda. A escala,

agora geográfica, é então entendida de um ponto de vista epistemológico, concretizada a partir do movimento de dotá-la de uma dimensão analítica diferente que dê visibilidade ao real, “na medida em que possibilita a construção de modelos espaciais capazes de dar sentido ao recorte do real que se quer estudar” (LEMOS & RODRIGUES, 2005, p.7488).

Castro (1995) afirma, entretanto, que “o empirismo geográfico satisfizesse, durante muito tempo, com a objetividade geométrica associando a escala geográfica à escala cartográfica”. É possível, dessa maneira, entender a obsolescência teórica de uma escala puramente cartográfica (enquanto dimensão analítica) porém, por algum descuido metodológico ou apenas pela utilização de escalas já reificadas em seu determinado campo de pesquisa, trabalhar com a escala geográfica de maneira mecânica e irreflexiva, apenas como um recorte espacial que, em si mesmo, não atribui sentido nem maior visibilidade ao fenômeno sendo estudado.

É nesse sentido, inclusive, que podemos falar ainda sobre escalas ontológicas. Na realidade, uma escala pode ser criticada enquanto sendo trabalhada de forma ontológica quando se parte do pressuposto que ela existe anteriormente ao fenômeno que pretende analisar, criando assim uma falaciosa “essência” escalar. É muito comum que isso aconteça quando um campo de conhecimento se apropria de escalas preferenciais para problematizar o real, e a tendência é que estas se cristalizem no seio daquele campo específico, passando a ser entendidas como entidades essenciais e naturais do mundo.

A escala geográfica deve ser sempre entendida como o movimento de atribuição de sentido aquilo que nos propomos a observar, ou como dizem Racine, Raffestin e Ruffy:

Se não recorrêssemos à noção de escala, seríamos pura e simplesmente afogados pela corrente de percepções que nos assaltam ininterruptamente. Nossa ação é comandada pelas ações que a memória estoca. Se esta fosse perfeita, teríamos ao nosso dispor uma quantidade de informações das quais algumas não seriam pertinentes, e até mesmo inúteis, no momento de agir. (RACINE.; RAFFESTIN, e RUFFY, 1983, p. 127-128)

A imagem é um recorte escalar feito pela nossa memória, validando alguns acontecimentos e desvalidando outros, que nossa mente diz ser

desnecessário e necessário. A escala empobrece a realidade, mas que preserva aquilo que é pertinente a uma dada intenção. A importância e a necessidade (natureza humana) da existência da escala, em que memorizamos o que consideramos mais relevante. Então mesmo ela empobrecendo a realidade, a escala é utilizada para dar coerência para o real e nos possibilitar a visualizar o fenômeno. Os autores falam aqui sobre “esquecimento coerente”, aonde recorrer à noção de escala geográfica significa selecionar, dentre uma pletera de informações, aquelas que nos aparentam mais pertinentes para uma determinada intenção de análise.

Uma inconsistência teórica comum é a hierarquização de escalas diferentes como maior ou menor grau de complexidade. Cada escala geográfica possui uma lógica interna, e representa uma forma diferente de ver o real, dando visibilidade para certos elementos, e ignorando conscientemente outros. Assim, quando a escala muda, o fenômeno também muda, pois o conjunto de causalidades específicas que a caracterizava lhe é particular, não é transferível a outra escala – ao menos não sem reflexão e justificativa. A escala é uma estratégia de se aproximar e estudar o real.

Milton Santos (1996) fala também sobre o assunto, discorrendo sobre as escalas de origem e de impacto. O primeiro diz respeito à causa, às forças atuantes, e o segundo diz respeito ao lugar de objetivação do evento. Neste sentido, podemos falar de uma superposição de eventos, na medida em que a ordem e a duração dos eventos são diferenciadas, ocorrendo superpostas e combinadas, onde “a natureza das resultantes são diversas do que apenas a soma das forças constituintes”. A escala do acontecer corresponde a escala geográfica. Lemos e Rodrigues (2005), quanto a esta discussão de Santos, afirma que:

Nesse ponto o autor (SANTOS, 1996) em pauta questiona se não seria possível falar numa superposição de eventos já que a escala de realização dos eventos não se dá isoladamente, mas verificamos que a ordem e a duração dos eventos não são os mesmos, eles se superpõem;

Ademais, reiteram que:

Eventos mundiais, eventos nacionais, eventos regionais e eventos locais estariam, assim, superpostos e combinados e a cada nova combinação - ou seja, a cada mudança de escala - o que se tem não é simplesmente a soma de eventos diferenciados, mas a mudança do próprio evento, logo, da escala (Lemos e Rodrigues, 2005, p.7491-7492).

A escala geográfica, enquanto clara dimensão analítica, munida de uma lógica interna que lhe pertence exclusivamente, que está intimamente ligada com o conceito de eventos, na medida em que estes não se dão isoladamente, acontecem fora de ordem e fora de sincronia, e cada nova combinação de eventos produz a mudança do evento em si, e consigo, da escala que lhe contempla. Esta conclusão é a principal contribuição que o conceito de escala geográfica é capaz de prestar aos estudos de políticas públicas educacionais:

- as escalas devem ser selecionadas e utilizadas de acordo o que parece mais pertinente para o fenômeno sendo analisado, e não de acordo com tendências cristalizadas na tradição do pensamento político. Não pretende se estabelecer aqui que estas escalas tradicionais devam ser abandonadas, porém a escala – enquanto epistemologia, e não ontologia – tem que ser sempre muito bem teoricamente fundamentada para justificar sua seleção;
- a complexidade do real não permite mais que fenômenos existentes no mundo globalizado sejam contemplados a partir de uma perspectiva uniescalar; é necessário sempre levar em conta os diversos eventos que compõem determinado objeto de estudo.

No seio desta discussão, como as pesquisas em políticas educacionais podem se beneficiar? Em seguida, será feita uma breve exploração sobre como a abordagem do Ciclo de Políticas é capaz de dialogar com a questão escalar.

A Abordagem do Ciclo de Políticas já se utiliza de uma série de pressupostos teóricos que aproximam-na muito do conceito de escala geográfica: em primeiro lugar, cada um dos diferentes contextos, apesar de pré-estabelecidos, possui uma ampla gama de agentes que podem atuar em

diferentes dimensões territoriais e espaços. Porém, estes agentes são também dinâmicos, ou seja, podem – ou não! – participar do processo de constituição das políticas educacionais em um dado momento, e só serão contemplados por esta metodologia de pesquisa a partir do momento em que tiverem de fato relevância no fenômeno sendo analisado. Cada recorte contextual tem uma lógica interna, um conjunto de causalidades específicas que lhes é específico.

Em segundo lugar, a noção de um ciclo com três contextos distintos entre si que são interconectados, porém que não possuem uma natureza sequencial, linear ou de causalidade muito dialoga com a superposição de eventos de Santos (1996). A compreensão não-sequencial, não-causal entre os diferentes contextos do ciclo de políticas, ou seja, a cada momento um novo arranjo entre diferentes agentes de cada contexto é responsável pela produção das políticas educacionais naquele determinado momento, tem em si um “quê” da noção de que ao modificarmos a combinação de eventos multiescalares superpostos, estamos também modificando o evento em si.

Com a introdução da escala geográfica, acreditamos que as análises produzidas pela Abordagem do Ciclo de Políticas só teria com que ganhar, de um ponto de vista metodológico: dentre outras coisas, as aparentes similaridades entre esta e a conceituação escalar seriam ancoradas teoricamente, deixando explícito, por exemplo, que a depender do fenômeno sendo observado – como por exemplo a construção das práticas cotidianas dos professores – e da escala selecionada para fazê-lo, este ou aquele agente (ou mesmo contextos inteiros) perderiam importância relativa aos outros, na medida em que a escolha de uma escala geográfica ainda se trata de um processo de “esquecimento consciente” de privilegiar certas informações mais relevantes para aquilo que se propõe estudar.

A principal contribuição da inserção de uma escala geográfica bem fundamentada no interior do bojo teórico da Abordagem do Ciclo de Políticas, entretanto, é a inviabilização da reificação e/ou cristalizações de conceitos enquanto naturais *a priori* – sejam estes os agentes envolvidos no processo, os contextos ou o próprio ciclo – mas sim reafirmando-os enquanto arquétipos preferenciais de análise de uma realidade socialmente construída e, dessa maneira, mutável e instável, passível de mudanças radicais a todo momento. Enquanto que o conceito de “contexto” do Ciclo de Políticas Públicas ainda se

faz pertinente para abarcar todos os diferentes elementos e nuances de cada uma de suas esferas propostas, trabalhá-lo lado a lado com o conceito de escala.

Essa discussão se faz interessante para melhor se aproximar do *contexto das influências* que circundam a produção de textos e as práticas cotidianas das professoras que exercem o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Campinas. Determinados grupos de influência e suas escalas de origem e de impacto precisam ser problematizados para melhor dar contorno à relevância que estes apresentam na prática das docentes dentro do recorte proposto.

O presente trabalho tem autonomia teórica quando estabelece o diálogo entre o Ciclo de Políticas Públicas, o conceito de escala e os dilemas docentes, triangulando novas características da perspectiva das professoras. O objetivo dessa triangulação foi justamente problematizar a escala cotidiana, através da qual se faz possível ressignificar as políticas educacionais nacionais e dar voz e vida à *alteridade*, conceito importante para Straforini (2015) para compreender e “superar a dicotomia entre a Geografia Escolar dos anos iniciais e da Geografia Escolar dos demais níveis de escolarização”.

Tendo dado conta de estabelecer a importância do *contexto da prática* no Ciclo de Políticas Públicas como uma *escala* de análise preferencial para a pesquisa que nos propusemos a desenvolver, em seguida discutiremos a emergência – junto à leitura de Zabalza (1994) – de um importante conceito para refletir como as professoras compreendem suas próprias práticas profissionais, que são os dilemas docentes.

### **2.3. Os dilemas docentes: conceito e categoria problematizadora da pesquisa:**

Zabalza (1994) se utiliza do conceito de dilemas docentes para problematizar os dados obtidos em sua linha investigativa com diários de classe de professores, entretanto enfatiza a importância dos dilemas docentes para o *paradigma do pensamento do professor* como um todo. Neste sentido, elenca três postulados que justificam sua escolha.

O primeiro postulado afirma que o professor se utiliza de diferentes tipos de racionalidade (Jackson, 1975 *apud* Zabalza, 1994) nas fases pré-ativa e interativa do ensino. A fase pré-ativa possui uma intencionalidade racionalmente organizada e, portanto, o discurso do professor nessa fase é congruente internamente, enquanto que a fase interativa é menos carregada de racionalidade e congruências, na medida em que é mais imediata, e está exposta à influência de condições variáveis e imprevisíveis que são, por sua natureza, dialéticas. Nem os modelos formais do conhecimento científico, nem as representações dos processos decisoriais feitas pelos próprios professores dão conta de assentar confortavelmente em seu bojo o processo de tomada de decisões práticas dos professores. O dilema reflete bem essa ideia do imediatismo e ilogicidade da atuação do professor em sala de aula, e da particularidade que existe na maneira como cada professor lida com seu cotidiano profissional.

O segundo postulado afirma que a gestão prática da aula, tanto a um nível imediato quanto a um nível mais geral, é uma tarefa constituída de múltiplas escolhas e, por vezes, contraditórias. A forma utilizada pelo professor para lidar com a complexidade da sala de aula é a aplicação de estruturas de simplificação sobre a realidade multidimensional do cotidiano escolar, e através dessa forma é que o processamento de informações que sustenta a tomada de decisões do professor ocorre. Tais simplificações são feitas pelo professor para que ele, inserido em um ambiente infinitamente complexo, possa atender um pequeno número de aspectos deste ambiente, mesmo que para isso ele tenha que ignorar outros. Os dilemas emergem aqui exatamente como tais situações que demandam dos professores esse tipo de simplificação, fazendo vir à luz o que é por eles preferido e preterido – e, portanto, o que valorizam e ignoram.

O terceiro e último postulado correlaciona os dois anteriores, ao afirmar que o professor é, para todos os efeitos, um profissional racional, não apenas porque é positivo para sua prática que o seja, mas porque a reflexão é uma condição necessária para que esta se concretize, devido à natureza de sua profissão que lhe demanda simplificações de situações complexas, e o espaço altamente contingente aonde a exerce. A partir desta perspectiva, um conceito problematizador dos dados contidos nos diários de aula – que abarque as



características singulares e situacionais do exercício docente – se faz necessário. Os dilemas encontram aqui sua maior justificativa.

Para Zabalza (1994), um dilema é todo e qualquer “conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional”. Os dilemas são momentos problemáticos através das quais o professor desenvolve a sua forma específica de processamento de informações e tomada de decisões.

Em cada situação em qual um dilema se apresenta ao professor, sejam estes pontuais ou gerais, ele obrigatoriamente terá que optar por um dos polos do dilema – levando em conta, é claro, que a não atuação também é uma escolha. É importante, aqui, ressaltar duas coisas: nem o processo de reconhecimento nem o processo de resolução do dilema precisam ser feitos de maneira consciente pelo professor. Cada professor é mais sensível a determinados tipos de dilemas, percebendo-os com mais facilidade, centrando sua atuação e o seu relato desta, nos tipos de dilema que lhe são mais caros. Em meio à análise do discurso das professoras, implícita ou explicitamente, quais são estes dilemas aos quais os professores são mais sensíveis, e quais são os processos deliberativos e de resolução prática que os professores desencadeiam a respeito desse dilema.

Os dilemas são, dessa maneira, construtos descritivos e próximos da realidade, e como tais, se referem não a grandes esquemas conceituais mas sim a atuações concretas relacionadas a situações-problema específicas. Dentro do conceito de dilema, afastamo-nos um pouco a linearidade da conexão pensamento/ação, e se fazem mais claras as relações entre pensamento/desejo. No cotidiano da prática do professor, portanto, as contradições aparentes que se dão ao se resolverem dilemas não são contradições em si, pois estas, na verdade, fazem parte de uma atuação dialética situada entre o desejável e o possível nas salas de aula, levando em conta também a participação na ação de componentes não-lógicos (situacionais, pessoais, simbólicos, etc.).

A prática docente tem então, se tomadas as considerações prévias como verdadeiras, os dilemas em seu cerne, sendo estes tão inevitáveis

quanto necessários para a concretização daquela. A partir da reflexão acima apresentada é que foi escolhida e metodologicamente situada os dilemas enquanto categoria problematizadora dos dados que foram levantados.

### **CAPÍTULO III – O QUE PENSAM AS PROFESSORAS? UMA ANÁLISE DA CULTURA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS**

O roteiro de entrevista proposto para esta investigação foi aplicada junto a três professoras de uma escola pública estadual de Campinas junto à qual o Instituto de Geografia da Universidade Estadual de Campinas desenvolve atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Todas elas apresentam uma carreira docente longa que as permitiu desenvolver práticas tanto junto aos Estudos Sociais quanto à Geografia. O trabalho de cunho qualitativo desenvolvido não demandou um número maior de entrevistas, na medida em que se pretendia revelar justamente a perspectiva das professoras, a partir de suas vivências.

Desta maneira, pode-se afirmar que na confecção deste roteiro de entrevista, a preocupação – em sintonia com a metodologia *teacher thinking* – são tanto as ações das professoras em sala de aula quanto seus processos mentais de decisão; de fato, a intersecção de ambas é de principal importância. No que tange aos dilemas, o caráter contingente da prática docente é fundamental para compreender a fundo o processo decisório das professoras, e tanto a identificação consciente do dilema assim como ignorá-lo inconscientemente precisam ser considerados para ter acesso aos seus universos cognitivos. Finalmente, as contradições nas práticas das professoras e, portanto, os componentes não-lógicos de sua atuação também são relevantes para poder dar conta de contemplar seus construtos mentais.

Os dilemas que permeiam as práticas das professoras dos anos iniciais hoje em dia, ao ensinarem as disciplinas Geografia e História, não necessariamente eram os mesmos dilemas enfrentados pelas mesmas ao trabalhar com Estudos Sociais. É justamente por isso que o a entrevista aplicada buscou compreender as duas práticas, para a partir da comparação entre ambas, melhor entender suas diferenças e sincronias, dando espaço e legitimidade para as falas das professoras e suas perspectivas.

Neste momento de primeiro contato com o cotidiano escolar, escolheu-se fazer uma prospecção junto às professoras a respeito do que elas próprias pensam sobre suas práticas profissionais, passadas e presentes, no ensino de

Geografia. Para fazer isso, escolheu-se trabalhar com entrevistas semi-estruturadas, na medida em que estas são fundamentais, segundo Duarte:

[...] quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer um mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa a sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo [...] (DUARTE, 2004, p.215)

Se faz importante salientar que as entrevistas por muitas vezes costumam ser selecionadas enquanto recurso de pesquisa devido a uma falsa noção de que existe maior facilidade em sua confecção e aplicação do que na utilização de outros instrumentos. O rigor metodológico, entretanto, se faz necessário para a realização de uma entrevista semi-estruturada de qualidade, e para que esta alcance seu objetivo. Com isso em mente, se apresentam então duas linhas gerais que foram levadas em conta na confecção do roteiro da entrevista: *a)* as características, bem definidas e estabelecidas, que as entrevistas devem possuir; e *b)* o quadro mental que se exige do próprio pesquisador. Ambas as linhas serão discutidas a seguir.

Para Manzini (2004), as características principais das entrevistas que precisam ser definidas para que um trabalho relevante seja travado são: a coerência entre o objetivo da pesquisa e a utilização de entrevistas como instrumento de pesquisa, ou seja, compreender que os dados levantados por esta via serão sempre relatos subjetivos, e que só deve ser utilizada se este tipo de informação lhe for interessante; a organização de um roteiro de perguntas básicas e principais para que, com estas, se faça “possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos” (Manzini, 2004); e cuidados quanto à linguagem e à forma das perguntas, assunto sobre o qual o autor discorre amplamente, indicando inclusive categorias às quais atentar sobre a linguagem – vocabulário inadequado, uso de jargão, falta de clareza ou precisão, palavra não-específica ou vaga – e também sobre a forma das

perguntas – tamanho da pergunta, dificuldade de elaboração mental do entrevistado, uso de palavras que causam impacto emocional, uso de frases manipulativas, uso de perguntas com finalidade múltipla.

Quanto ao quadro mental que se exige do próprio pesquisador ao se aproximar do trabalho com entrevistas, Duarte (2004) enumera cinco características importantes das quais não se pode perder de vista: que o pesquisador tenha seus objetivos muito bem definidos e introjetados, ou seja, não é suficiente que os objetivos estejam bem delimitados no papel, é necessário que estes permeiem a mente do pesquisador; que ele conheça com profundidade o contexto no qual pretende realizar sua investigação; se faz necessária também a introjeção do roteiro da entrevista para que contingências no momento de sua aplicação não interrompam a qualidade do procedimento – ensaios com entrevistas não-oficiais com o roteiro são práticas interessantes nesse sentido; segurança e autoconfiança; e, finalmente, algum nível de informalidade sem perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Guardados os devidos cuidados metodológicos, e levando em conta as principais questões às quais esse projeto procura endereçar, o roteiro da entrevista disponível no Anexo I foi formulado. Alguns esclarecimentos sobre o propósito de determinadas perguntas são cabíveis.

Em primeiro lugar, é importante apontar que o principal objetivo dessa entrevista foi obter acesso às diferentes formas através das quais as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão construindo suas práticas acerca do ensino de Geografia, dando especial atenção a maneira como tanto a implementação quanto o desmantelamento dos Estudos Sociais enquanto disciplina oficial do currículo escolar influenciou na atuação dessas profissionais. Para atingir tal objetivo, os segundo e terceiro blocos de perguntas sobre *práticas e dilemas docentes* são bastante similares, buscando revelar quais os construtos intelectuais e valorações que as professoras apresentam internamente em relação tanto aos Estudos Sociais quanto à Geografia. O contraste entre suas próprias subjetividades – o caráter contraditório da prática docente expressa pelos dilemas – é capaz de atribuir complexidade e profundidade à maneira como as professoras constroem suas práticas docentes. Este objetivo torna clara a intenção da maior parte das

perguntas do roteiro para as entrevistas (Anexo I); àquelas que ainda necessitam esclarecimento serão abordadas abaixo.

O primeiro bloco de perguntas (*Identificação*) teve como objetivo tanto diferenciar as professoras entre si, assim como caracterizar um pouco da sua formação e atuação profissional, seu contexto. A confidencialidade das informações e anonimidade das professoras é garantida, e isso lhes foi enunciado antes do início das entrevistas; tal preocupação aqui não apenas por um entrave ético, mas também como pressuposto metodológico dos trabalhos com entrevistas.

Nos segundo e terceiro blocos, a primeira (*Como era/é trabalhar com Estudos Sociais/Geografia?*) e a segunda (*Via/Vê qualidades interessantes na disciplina Estudos Sociais/Geografia?*) perguntas foram feitas com a intenção de começar a mapear as valorações que a professora fez – e faz – a respeito de ambos componentes curriculares, em seus determinados momentos históricos. As qualidades e defeitos que as entrevistadas identificam ou deixam de reconhecer são indícios notáveis de crenças, juízos e valores das mesmas. Nesse mesmo sentido, a terceira pergunta (*Tinha/Tem dificuldades de ensinar Estudos Sociais/Geografia*) lança luz sobre aquilo que as professoras conscientemente destacam como um dilema próprio, ao mesmo tempo em que salienta tudo aquilo que elas inconscientemente ignoram.

A quarta pergunta (*Qual era/é o papel dos livros didáticos nas aulas de Estudos Sociais/Geografia?*) pretende, até certo ponto, trazer a tona o grau de dependência dessas professoras no material de suporte, visando começar a delinear o grau de planejamento prévio, ou a ausência do mesmo, em relação a disciplina geográfica especificamente. Não se pretende com isso uma crítica às práticas, pessoais e historicamente construídas das profissionais docentes, mas sim entender o grau de importância que o ensino de Geografia – ou de temas tradicionalmente geográficos, no caso de Estudos Sociais – apresenta para elas, sendo uma prioridade ou deixado em segundo plano em função de outras disciplinas.

No grupo de perguntas relativas ao trabalho junto aos alunos especificamente – no 2º bloco, as questões 06, 07 e 08 e no 3º bloco, as questões 05, 06 e 07 – (*Os alunos se interessavam/interessam pelas aulas de Estudos Sociais/Geografia? Como se dava/dá a aprendizagem dos alunos com*

*os Estudos Sociais/Geografia?* e *De que maneira aprender Estudos Sociais/Geografia, foi/é relevante para os alunos?*) procura vislumbrar dois níveis da prática das professoras: em primeiro lugar, leva-las a falar organicamente sobre as dificuldades e sucessos destas disciplinas a partir do seu ponto de vista, e em segundo lugar para obter acesso às crenças e juízos que elas possuem acerca de ambas disciplinas, ao falarem o que julgam ter sido relevante ou útil para os alunos a partir do seu próprio ponto de vista. Terminada assim a explicação sobre a confecção do roteiro das entrevistas, se faz possível dar prosseguimento para a análise das falas das professoras que participaram das entrevistas.

### **3.1. A análise dos resultados:**

Nesta etapa do trabalho foi realizada a transcrição dos áudios da aplicação das entrevistas junto às três professoras, estas disponibilizadas na íntegra no Anexo I do presente texto.

Em primeiro lugar, foi feita uma caracterização das docentes que participaram da pesquisa. As três entrevistadas têm terceiro grau completo de formação: a professora A tendo concluiu o curso de magistério em 1989 e, mais tarde, se formou no curso de Licenciatura em Letras; a professora B, por sua vez, também obteve o curso de magistério na década de 80, tendo logo em seguida ingressado no curso de Pedagogia na Unicamp que, por questões burocráticas e pessoais, foi concluir apenas em 2000 em outra instituição de ensino; por fim, a Professora C obteve sua formação em um curso superior de Pedagogia em 1983.

Como as entrevistadas atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já era de se esperar que todas tivessem passado ou pelo curso de magistério ou de Pedagogia, no âmbito do ensino superior. Essa é a formação estipulada para as profissionais que trabalham no segmento.

No primeiro bloco de identificação, também foi perguntado às professoras sobre cursos de atualização oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e por elas aproveitados. No que tange a tais cursos especificamente ligados ao ensino de Geografia, é interessante comentar que pouquíssimos foram ofertados nos últimos anos. As três entrevistadas participaram do curso

“Letra e Vida”, que tem como objetivo o trabalho com leitura e escrita nos anos iniciais.

Para a *Professora A* os cursos dos quais participou relacionados aos temas “meio ambiente urbano” e “afrodescendência” podem ser considerados como sendo de ensino de Geografia. Ambos os assuntos podem ser abordados a partir de uma perspectiva geográfica, sem dúvida, porém quando questionada se algum curso específico ao ensino dos conteúdos geográficos, a docente disse que isso não aconteceu. A perspectiva do governo para a formação continuada das suas profissionais nos anos iniciais, dessa maneira, é feita também a partir de temas transversais ao invés das disciplinas em si. Essa tendência será melhor explorada no desenrolar deste capítulo.

Em seguida, foi feita uma leitura geral sobre os transcritos procurando identificar, se possível, congruências e aproximações entre os dilemas que emergiram das falas das professoras. Dois grupos “guarda-chuva” emergiram dessa leitura, dentro dos quais se dividiram novos subgrupos: o que estamos chamando de **dilemas extrusivos** e os **dilemas intrusivos**. Ao longo desta análise, alguns trechos foram destacados para exemplificar e problematizar as questões que foram identificadas.

Os *dilemas extrusivos* são aqueles que dizem respeito aos problemas que emergem no dia-a-dia das professoras em sala de aula, concretamente manifestos em fatores que não estão no controle das docentes. Em termos objetivos, se poderia afirmar que são dilemas relacionados com as práticas profissionais em si, entretanto seria declarar que questões outras, de natureza subjetiva, não incidem também sobre esta construção. Neste esforço investigativo, foram identificados dois dilemas extrusivos: a) *a dificuldade dos alunos*; e b) *a falta de amparo institucional*.

Os dilemas *intrusivos* são aqueles que se manifestam sobre a prática das docentes de forma subjetiva, seja através de uma questão pessoal da profissional ou mesmo através de especificidades da cultura escolar onde elas estão inseridas. De qualquer forma, se “cristalizam” no interior das crenças e referenciais subjetivos das professoras, em um sentido que se origina delas e segue para o seu dia-a-dia.

Neste esforço investigativo, foram identificados quatro dilemas intrusivos: a) *A vivência como ponto de partida para o ensino*; b) *A importância*



do ensino de Geografia nos anos iniciais; c) *Estudos Sociais enquanto um referencial integrado*; e d) *uma cultura escolar específica para os anos iniciais*. A seguir, serão explorados com mais minúcia essas duas categorias.

### **3.1.1. Os dilemas extrusivos:**

A partir de uma análise inicial da fala das entrevistadas, foi possível identificar uma preocupação destas com relação a um sentimento de desamparo institucional, quando desta foi exigido o ensino da disciplina Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e também em relação a dificuldades por partes dos alunos neste segmento do ensino de compreender os temas e conceitos específicos da Geografia.

#### **a) Sobre a dificuldade dos alunos:**

<p><b>Professora C:</b></p> <p>E: Agora começando o segundo: como era, na sua experiência, trabalhar com Estudos Sociais?</p> <p><i>Pc: Olha, sempre foi muito agradável, muito simples, muito preciso, pois o aluno aprendia de uma forma bem simples os conceitos básicos que a gente tinha que dar, sem ter que mostrar pra ele uma separação do que é História e do que é Geografia.</i></p> <p>E: Via alguma qualidade interessante nos Estudos Sociais? E se via, quais?</p> <p><i>Pc: É como eu te disse, pra uma criança hoje, vamos dizer de seis a dez anos, é muito difícil você separar pra ele o que é a História e o que é Geografia, conforme sua vivência. Então quando a História e a Geografia era unida, parece que para, nós era bem mais fácil passar os conceitos pra eles.</i></p>
---

Quadro 01 – Professora C sobre a dificuldade dos alunos

As entrevistas que foram conduzidos não tinham o objetivo de apresentar nada além de impressões acerca das práticas profissionais das professoras que participaram da sua aplicação, assim como começar a ter acesso aos seus construtos intelectuais – tal ressalva é necessária de ser feita, para que fique claro que nenhuma inferência feita a partir de trechos destacados dos transcritos tem a pretensão de ser generalizável. Com isso em mente, é possível afirmar sem receios que a entrevistada acima entende que o ensino de Estudos Sociais se dava de uma forma “bem mais simples” e que isso era uma qualidade da disciplina, na medida em que era mais fácil passar os conceitos tanto da Geografia quanto da História para os alunos, sem separá-los.

Neste fragmento das entrevistas aplicadas é possível observar que o enunciado pedagógico produzido pelas professoras no seu cotidiano tem mais força do que o currículo oficial do Estado, o que legitima a presença curricular de um ensino integrador das disciplinas Geografia e História do que um maior rigor conceitual dos conteúdos trabalhados.

**Professora B:**

E: Entendi. E essa divisão de Geografia e História, você vê isso como um problema na hora da sua prática, ou você continua trabalhando as duas juntas, ou..?

*Pb: Eu vejo como um problema, porque muitos professores confundem. Na hora de separar, fica um pouco contraditório quando a gente vai explicar pros alunos certas coisas.*

[...]

E: Ok. De que maneira aprender Estudos Sociais foi relevante ou útil pros alunos? Pra quem você ensinou, claro.

*Pb: Foi muito relevante. Como eu já disse, é trabalhar a cultura de um povo, trabalhar a região, trabalhar o clima, trabalhar o espaço geográfico. Tudo isso contribui muito, porque é uma lógica, há uma lógica. Quando você fala de uma coisa separada da outra, é ilógico, né? Então o que é que acontece? A criança começa a perceber que tem uma relação de uma coisa com a outra.*

[...]

E: Se lembra como foi a transição de Estudos Sociais para Geografia e História, naquele período de noventa e seis, noventa e sete?

*Pb: Eu me lembro. Foi muito difícil. Nós professores sofremos muito, porque foi complicado. A gente tinha que separar os cadernos, a criançada não entendia porque é que tinha que separar os cadernos. Estudos Sociais já era História e Geografia, porque é que agora tem um só pra Geografia, e outro pra História? Tanto é que tinha duas aulas de História, e uma só de Geografia. Eles sofriam com isso, era de um jeito, passou pra outro, foi bem complicado na época, demorou um pouco pra eles pegarem.*

E: Entendi. Mas eles pegaram um dia?

*Pb: Pegaram, mas ainda sentem diferenças, porque quando a gente vai dar exemplos, fica difícil você dissociar um do outro.*

A separação dos temas e conteúdos de Geografia e História neste segmento de ensino é, para a professora B, muitas vezes confuso, chegando mesmo a ser ilógico para os alunos algumas vezes. Na opinião das professoras C e B, como vistas acima, um dos méritos dos Estudos Sociais com o qual tiveram prática seria, então, ser acessível aos estudantes, distante de uma abstração exacerbada que uma dissociação entre Geografia e História podem produzir, não condizente com a etapa da escolarização na qual atuam

**Professora A:**

E: [...] dentro dessa dimensão, você lembra de alguma experiência sua que te leve a dizer que era interessante ou difícil ensinar Estudos Sociais?

*Pa: eu acho que pra essa fase de estudos, essa idade, que trabalhar a questão junto, Geografia e História, numa única disciplina é melhor pra eles, porque não fica tão separado. Essa ideia de separação pra eles é um pouco difícil ainda de entenderem. Porque eu continuo trabalhando como um assunto. [...] Eu acho que Estudos Sociais acabaria sendo melhor.*

Quadro 03 – Professora A sobre a dificuldade dos alunos

Ao analisar a história da sua prática, a professora A fez o juízo que os alunos na faixa etária atendida pelo primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental tem uma maior dificuldade ao se separar História da Geografia ao invés de trabalha-las de forma integrada. Para Cavalcanti:

Para analisar esse tema e refletir sobre o ensino de geografia, tenho partido de alguns pressupostos: na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica (CAVALCANTI, 2005, p.198).

Para a autora, o aluno nos anos iniciais já tem acesso a conceitos espaciais que se originam em práticas sociais cotidianas que apresentam uma dimensão espacial. Porquê, então, as professoras entrevistadas encontram dificuldade ao ensinar a disciplina geográfica em seu segmento de atuação?

É necessário compreender que “a clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus alunos, e os de todo mundo a sua volta” (CALLAI, 2005, p.231).

**b) Sobre a ausência de amparo institucional:**

**Professora A:**

E: E nessa separação [de Estudos Sociais em Geografia/História], você se sentiu surpreendida? Assim: –“Meu Deus! Agora é Geografia e agora é História”, ou isso já vinha sendo trabalhado?

*Pa: Ah, eu acho que todo mundo foi pego meio de surpresa. Porque aí voltaram os especialistas, então foi uma hora de entusiasmo até, porque a gente pensou em melhoras. [...] Mas eu ainda acho que eles deixaram na grade poucas aulas específicas, por isso que eu trabalho em conjunto. O que eu puder levar de Ciências, ou mesmo de Português pra Geografia, pra História, eu acabo levando. Porque você seguir aquela grade de uma aula semanal, não tem nada a ver, né? Você não vai conseguir mesmo. Então eu acho que, como eu falei, dentro da prática, a gente vai fazendo as adequações.*

Quadro 04 – Professora A sobre a ausência de amparo institucional (I)

Fica evidente a preocupação da professora de não se sentir preparada, mesmo com a chegada de alguns especialistas, para lecionar Geografia naqueles moldes sem uma formação prévia na disciplina, como também entende que a grade de horários dentro da qual o ensino do componente curricular estava sendo exigido lhe parecia insuficiente.

**Professora B:**

E: E nesse processo de transição [de Estudos Sociais para Geografia/História], você se sentiu amparada pelo Estado ou pela administração da escola, pela gerência da escola em que você estava na hora?

*Pb: Não, foi tudo imposto, como é até hoje, é imposto e a gente, entre aspas, “tem que engolir”.*

Quadro 05 – Professora B sobre a ausência de amparo institucional

Para esta professora, a estrutura verticalizada de tomadas de decisões institucionais somada à falta de amparo – organizacional, de formação continuada, ou mesmo pela própria grade curricular, como visto acima – lhe passou o sentimento de imposição de determinadas propostas, que não levaram em conta as suas especificidades enquanto profissionais que tradicionalmente apresentam um perfil de atuação generalista/polivalente.

A transição em si não foi completamente compreendida por elas como algo necessário, em parte por terem visto mérito seus respectivos trabalhos com Estudos Sociais, e também por não estabelecerem uma lógica dicotômica entre a disciplina com Geografia; ou, como coloca Straforini (2015), por não entenderem Estudos Sociais como ontologicamente alienante, nem a Geografia como ontologicamente crítica. Para as professoras, nem mesmo o próprio Estado tem estabelecido essa cisão de forma tão contundente assim.

#### **Professora A**

E<sub>1</sub>: [...] você diria que no planejamento, por exemplo – é porque eu de fato não sei aqui em Campinas – existe alguma cobrança, por exemplo, da administração ou até mesmo do Estado, que exista um planejamento prévio específico de Geografia, específico de História?

*Pa: É, eu acho que com esse novo documento que vocês já viram, que ainda é uma prévia da nova grade, eu acho que eles fizeram em duas partes: eles fizeram Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Então eu acho que deu pra juntar dentro disso, não ficaram disciplinas estanques, deu pra juntar. Porque eles já estão com essa visão [...] então acho que daí não tem uma obrigação da gente trabalhar em separado, não.*

Quadro 06: Professora A sobre a ausência de amparo institucional (II)

É interessante como as próprias professoras não identificam nas políticas educacionais do governo, nem nos mecanismos por esse implementados na cobrança daquilo que vem sendo praticado nas salas de aula um ímpeto claro de fazer valer a separação entre Geografia e História. Tal fato pode ser atribuído ao descompasso, discutido no capítulo I, que Callai (2011) identifica entre as orientações curriculares oficiais e o cotidiano escolar.

As docentes sem amparo institucional, sem formação específica em Geografia e com uma tradição de atuação generalista/polivalente conseguem – ou mesmo precisam – ter essa clareza teórico-metodológica específica a um campo de conhecimento que não lhes pertence? Com essa pergunta em mente, se faz pertinente prosseguir para a discussão sobre os *dilemas intrusivos*.

### **3.1.2. Os dilemas intrusivos:**

Os dilemas intrusivos se mostraram mais difíceis de tipificar, na medida em que diziam respeito a um universo subjetivo das professoras. A princípio, houve ressalvas a respeito de tecer inferências sobre este universo particular, ou pelo menos em categorizá-los dessa maneira, já que tudo aquilo que foi possível perceber na análise das entrevistas dizia respeito a perspectiva das entrevistadas acerca de suas práticas.

Antes de estipular a categoria através do qual seriam tratados, foi possível notar uma clara diferenciação entre o primeiro grupo de dilemas e aquele sendo aqui descrito. Os dilemas extrusivos aparentavam ter uma origem diferenciada daquela dos dilemas intrusivos, já que aqueles são consequência do contexto sociopolítico no qual as professoras estão inseridas e estes, resultantes de suas concepções pessoais. Metodologicamente, entretanto, foi preciso estabelecer um mecanismo analítico para garantir que a identificação da origem destes dilemas não fosse contaminada pela natureza intrinsecamente subjetiva das informações coletadas a partir das entrevistas; estas tinham, afinal de contas, o objetivo de acessar a perspectiva das professoras.

A escolha de problematizar o Paradigma do Pensamento do Professor a partir da triangulação entre Ciclo de Políticas/escalas/dilemas também foi útil neste âmbito: enquanto que o *contexto da prática* é a escala preferencial de análise deste trabalho, ela não pode se tornar cristalizada no sentido de engessar a leitura do que foi investigado. Mesmo que os dilemas docentes sejam ontologicamente subjetivos, sendo assim a prática das professoras quase que sempre a *escala de impacto* aonde estes podem ser observados, as



suas *escalas de origem* podem ser diversas, inclusive outros contextos de formação do currículo.

Dessa maneira, a categorização em dilemas extrusivos e dilemas intrusivos se fez mais clara, entendendo a *escala de origem* para a configuração destes últimos como o próprio universo mental das professoras, suas crenças, juízos e valores acerca de suas práticas.

#### a) A vivência como ponto de partida para o ensino:

<b>Professora A</b>
<p>E<sub>1</sub>: Os alunos se interessavam pelas aulas de Estudos Sociais?</p> <p><i>Pa: Sim. Num modo geral, sim. Porque são assuntos que chamam a atenção deles, e eles gostam sempre de comentar alguma coisa relacionada. Esses alunos aqui, dessa escola, muitos vivem numa zona... não vou dizer que é uma zona rural, mas é...</i></p> <p>E<sub>2</sub>: Na fronteira, né?</p> <p><i>Pa: Isso! Então eles têm contato com animais, eles têm contato com pesca, então eles têm noções que uma criança da zona urbana não tem. Então, a gente estudando os animais de jardim eles já conhecem nomes diferentes. A gente estava trabalhando o bicho-pau, e um garoto que morava no Ceará que mudou pra cá a dois anos, ele falou que lá já tinha outro nome, que era mané-magro. Então eles têm um conhecimento bom, esse aprendizado que eles trazem com eles. Então acaba desenvolvendo bem esses temas dessa área.</i></p>

Quadro 07 – Professora A sobre a vivência como ponto de partida para o ensino

O primeiro dilema intrusivo identificado foi a maneira como as professoras buscam se aproximar do ensino da Geografia. Mesmo após daquilo que estamos chamando do rompimento do código disciplinar dos Estudos Sociais nos anos iniciais a partir dos textos curriculares oficiais, com a

implementação dos PCN e a formalização da separação deste entre Geografia e História, é possível observar ainda a persistência da vivência do aluno como um ponto de partida preferencial para o ensino das “Ciências Humanas”.

Em um primeiro relance, parece se aproximar em alguns pontos da metodologia dos Estudos Sociais – ainda que re-contextualizada – que foi discutida no capítulo II; Nadai (1988) caracteriza que a maioria destes “currículos incorpora o ambiente imediato da criança como o ponto inicial dos estudos, para daí projetá-los para outros lugares e outros tempos mais recuados, seja no espaço ou no tempo”.

### **Professora C**

E: Trabalhar ao mesmo tempo Geografia e História nos Estudos Sociais era positivo ou negativo? E porquê?

*Pc: Pra mim sempre foi positivo, como eu te disse, porque eu sempre mostrava pra eles que são matérias que estavam sempre interligadas, e que quando eu falava de História e Geografia, havia momentos quando eu citava exemplos a partir, por exemplo, do nascimento do aluno, né? A história da vida do aluno. Eu aproveitava e ia pra região aonde ele nasceu, então eu mostrava a ele: –“Olha, a professora está em História, história da tua vida. Agora nós já estamos na Geografia, aonde é que você nasceu, lugar onde você nasceu”. Então sempre foi muito agradável, sempre as matérias se complementaram, e não havia necessidade de muita separação naquela época.*

Quadro 08 – Professora C sobre a vivência como ponto de partida para o ensino

O trecho acima exposto é revelador em mais de um sentido. É possível perceber que, para a professora entrevistada, o lugar ainda constitui um conceito importante para que o ensino/aprendizagem da Geografia nos anos iniciais, remetendo a uma possível permanência das práticas profissionais desenvolvidas com a disciplina Estudos Sociais.

O encadeamento lógico desta dissertação buscou explicitar o processo histórico através dos quais as práticas docentes relativas aos temas, categorias e conceitos geográficos vinham se configurando nos anos iniciais no contexto

brasileiro. Nesse sentido, a relevância daquilo que foi trabalhado sobre a égide dos Estudos Sociais não pode ser negada. É importante salientar, entretanto, que não se procurou advogar a importância ou o retorno desta disciplina, em detrimento de Geografia e História.

O esforço investigativo promovido neste trabalho procurou identificar, dentro desta atual organização disciplinar, as renovações e permanências que se deram nas práticas das professoras dos anos iniciais, que nas falas das professoras nos revelam um pensamento disciplinar intimamente ligado aos Estudos Sociais. O caráter integrador desta disciplina pode ser um dos motivos pelo qual as práticas associadas a ela permanecem nos anos iniciais da educação básica ao longo do tempo, pois dialoga com uma tradição longa das profissionais que atuam neste segmento.

Para Philippot (2013), estas docentes apresentam um perfil eminentemente “polivalente-generalista, isto é, um mestre capaz de ensinar todas as disciplinas previstas pelo currículo da escola primária”. Tal perfil constitui, para o autor, uma condição *sinequanon* da cultura escolar pertencente aos anos iniciais. O reconhecimento do perfil profissional dessas professoras e a identificação das práticas cotidianas ainda centradas na vivência dos alunos não quer dizer, entretanto, que as entrevistadas vêem qualidades no ensino da Geografia enquanto componente curricular.

**b) Sobre a importância de ensinar Geografia nos anos iniciais:**

**Professora C**

E: Você vê qualidades interessantes no componente curricular de Geografia, já separado da História? Sobre os conteúdos e categorias geográficas, você vê qualidades interessantes nisso? E se vê, quais são?

*Pc: Sim. Hoje, como eu atuo numa classe de quinto ano, eu vejo que há necessidade da criança entender melhor o espaço em que vive. No entanto, ela tem hoje muita dificuldade em entender o que é uma rua, o que é um bairro, uma cidade, um estado, pois nossas crianças estão chegando muito precoces ao quinto ano. Então, através dessa separação, eu vejo que há meios dos quais o professor pode fazer suas buscas, seus estudos - como nós estamos tendo aqui com vocês na Unicamp, que estão vindo nos assessorar em Geografia. A gente vê que há maneiras lúdicas de ensinar ao aluno representações do espaço em que ele vive, mesmo que partindo de uma maneira mais simples, como a sala de aula. Através de desenhos, através de escalas, que são muito difíceis de um aluno de quinto ano hoje, de nove ou dez anos, verem e entenderem o que é uma escala geográfica.*

Quadro 09 - Professora C sobre a importância de ensinar Geografia nos anos iniciais

A fala da *Professora C* deixa clara uma preocupação consciente em munir os estudantes com quem trabalha com as ferramentas necessárias para fazer a leitura do espaço em que vive, e também conseguir compreender - e produzir - representações espaciais do contexto onde estão inseridos.

As maneiras mais eficientes para desenvolver este processo de ensino-aprendizagem para conceitos geográficos especificamente nos anos iniciais, entretanto, ainda é um dilema com que a entrevistada se depara. As dificuldades que seus estudantes costumam apresentar ao aprenderem a ler o espaço em que vivem é um fator importante na delimitação deste dilema.

O interesse em desenvolver novas práticas para ensinar Geografia a partir, por exemplo, do trabalho que o PIBID - Geografia da Unicamp vem desenvolvendo na escola em que atua é outro fator para compreender este dilema, na medida em que apesar de entender a importância do que pretende

ensinar, a professora não se sente completamente segura sobre a melhor maneira de fazê-lo no dia-a-dia.

A configuração deste dilema parece dialogar com algumas questões que emergiram previamente, primeiro na discussão com Cavalcanti (2005), no capítulo I, sobre a importância do desenvolvimento de uma “linguagem geográfica” no ensino de Geografia nos anos iniciais, e também com Callai (2005) sobre a clareza teórico-metodológica necessária para contextualizar os saberes daqueles envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

A *Professora C* apresenta o desejo de desenvolver junto aos seus estudantes uma linguagem geográfica adequada que lhes auxilie em sua leitura do mundo. A impressão que tem sobre uma necessidade particular de aprofundar seu arcabouço teórico-metodológico para realizar este trabalho, por outro lado, é indício - manifesto agora no universo subjetivo da entrevistada - da falta de amparo oferecido às professoras dos anos iniciais pelo Estado quando foram inseridas as disciplinas escolares de Geografia e História enquanto componentes curriculares distintos. O ensino da disciplina geográfica é entendido como importante, entretanto a melhor maneira de como este deve ser realizado não está clara.

### **Professora A**

E<sub>2</sub>: Porque é que você acha que tem essa confusão [entre Geografia e História]? A que é que você atribui essa confusão?

*Pa: Eu imagino que, às vezes, falha na própria prática de ensino mesmo. Ali, desde cedo, identificando o que é uma coisa, o que é outra. [...] Então, acho que às vezes falta isso para alguns professores, fazer essa separação, pra identificar. Não vou dizer que depois as matérias não vão acabar se integrando, mas a identificação do porquê é que está sendo trabalhado aquele tema é importante também.*

E<sub>1</sub>: [...] Mas na sua prática mesmo, a senhora tem alguma lembrança que seja muito diferente? Ensinando Geografia, você se comportava dessa maneira, você falava sobre determinadas coisas, e falando sobre Estudos

Sociais de um jeito totalmente diferente? Ou hoje em dia até não é tão diferente assim?

*Pa: Não. Não, eu acho que eu sempre costumei separar. Como eu disse, separar não no ensino, mas identificando aquilo que vai ser passado pra eles, como uma questão de disciplina. Eu acho que a gente acaba integrando - pra vocês entenderem - a História com a Geografia, mas eu acho importante, na hora de identificar esse ou aquele tema, poder esclarecer pros alunos de que disciplina que ele faz parte.*

#### Quadro 10 - Professora A sobre a importância de ensinar Geografia

Mesmo reconhecendo a importância de explicitar quais conteúdos pertencem ao campo da Geografia e quais pertencem ao campo da História, a Professora A fez questão de salientar que o ensino dessas duas disciplinas irá acabar se integrando, por vezes, uma a outra. Não é uma rejeição à Geografia que se configura na prática da entrevistada, muito pelo contrário, esta reconhece o valor e importância no ensino para seus alunos dos conteúdos deste componente curricular.

A fala da professora, por outro lado, indica que ela desenvolve no seu dia-a-dia profissional uma prática integradora de diversas disciplinas. Talvez não seja uma questão de entender as disciplinas Geografia e Estudos Sociais como um par dicotômico, em que a existência de uma no cotidiano escolar requer obrigatoriamente que a outra não esteja presente. Sobre a exigência do ensino de uma Geografia “especializada” nos anos iniciais, Philippot (2013) afirma que:

Essa Geografia que se está construindo exprime o encontro, no âmbito da sala de aula, das prescrições oficiais, das concepções de um docente, das suas dificuldades em ser “excelente” em todas as disciplinas e das interações com os alunos. Ela traduz as dificuldades de docentes generalistas para ensinar uma disciplina de cujo objeto, de cujos trâmites e de cujas finalidades eles não têm uma imagem precisa (PHILIPPOT, p.90, 2013)

A importância que o ensino de Geografia apresenta na prática das professoras entrevistadas é evidente. A dificuldade das docentes generalistas

descritas acima por Philippot (2013) suscita a reflexão de que o perfil de professor *expert* e a exigência do ensino de disciplinas “especializadas” não condiz com as professoras polivalentes e práticas integradoras que são realizadas nos anos iniciais.

**c) Sobre os Estudos Sociais enquanto um referencial integrado:**

<b>Professora B:</b>
<p>E: Como era trabalhar com Estudos Sociais na época que ele ainda era um componente curricular?</p> <p><i>Pb: Eu não achava ruim, Gabriel, porque Estudos Sociais eu acho que completa. É quando você trabalha o ser humano como indivíduo fazendo parte das mudanças no nosso espaço geográfico. Então eu não acho ruim não, eu acho que é bem favorável trabalhar as duas disciplinas, História e Geografia, dentro de Estudos Sociais. Não acho ruim.</i></p> <p>[...]</p> <p>E: Trabalhar ao mesmo tempo Geografia e História, na sua opinião, era positivo ou negativo, e porquê? A senhora já falou um pouco sobre isso, mas você quer complementar alguma coisa, falar mais um pouco?</p> <p><i>Pb: É o que eu falei pra você, é positivo porque você trabalha a cultura de um povo, e porque é que aquele povo vive daquele jeito, nas condições de espaço geográfico, do que eles têm, do que eles cultuam, até clima e relevo, então é bem interessante você unir as duas coisas, eu acho, a parte humana e a parte da natureza.</i></p>
<b>Professora A:</b>
<p>E: Você lembra, mais ou menos, como foi nesse momento? Como foi a transição de Estudos Sociais para Geografia e História? E se você lembra, tem alguma coisa a falar disso? Se foi de fato algo relevante na sua prática?</p> <p><i>Pa: Eu acho que, nesse momento, começou a vir material novo, né? Estava muito parado a questão de textos e novas diretrizes. Então a partir desse momento, a gente começou a ter mais material pra desenvolver em sala de</i></p>

*aula. E lá nos PCN, aqueles Temas Transversais, eu acho que foi o melhor livro de todos, porque aí esses temas a gente podia direcionar pra aquilo que a gente queria dentro da prática, né? Então podia ser pra área de Geografia, pra área de História. Então, o livro que eu mais aproveitei foi esse dos Temas Transversais, que eu acho que foi bem legal, foi acho que o melhor de todos ali.*

E: E você acha que os Temas Transversais, eles traziam um pouco desse referencial integrado que eram os Estudos Sociais?

*Pa: Sim, acabava, voltando pra isso, é.*

*[...]*

E: [...] existe alguma cobrança, por exemplo, da administração ou até mesmo do Estado, que exista um planejamento prévio específico de Geografia, específico de História?

*Pa: É, eu acho que com esse novo documento que vocês já viram, que ainda é uma prévia da nova grade, eu acho que eles fizeram em duas partes: eles fizeram Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Então eu acho que deu pra juntar dentro disso, não ficaram disciplinas estanques, deu pra juntar. Porque eles já estão com essa visão [mais integradora], então acho que daí não tem uma obrigação da gente trabalhar em separado, não.*

Quadro 11 – Professora B e A sobre Estudos Sociais como referencial integrado

Os Estudos Sociais, por muito tempo, têm sido associados com aquilo que Penteado (1994) afirmou que foi a atuação dos profissionais durante a década de 70 e meados da década de 1980, ou seja, um ensino reprodutivo pautado na memorização de informações contidas em textos didáticos sem significado ou incompreensíveis tanto para professores quanto para alunos.

Entretanto, uma cultura diferenciada existe no Brasil desde tão cedo quanto 1934, quando o Programa de Ciências Sociais, foi organizado por Delgado de Carvalho junto ao Departamento de Educação do Distrito Federal, com forte influência de políticas educacionais norte-americanas, com ênfase nas ideias de John Dewey. Mais tarde, o mesmo Delgado de Carvalho



desenvolve sua Introdução metodológica aos Estudos Sociais, no qual afirma Fernandes:

Dessa especificação da proposta de *estudos sociais* são possíveis de identificação quatro preocupações: 1) a possibilidade da criança estudar e compreender sua vivência social – uma nova escola, com novos conteúdos, para outras classes sociais; 2) a presença da crítica aos conhecimentos escolares voltados para a função unicamente erudita, e assim desconectados da realidade social e, portanto, sem muita contribuição para a criança ampliar seus conhecimentos na relação entre a realidade e a ciência - agora também aquela que fazia parte das classes populares; 3) a indicação metodológica, de seleção e de organização de conteúdos, iniciando com temas da realidade mais “próxima” da criança, das esferas de relações sociais mais “íntimas”, como a família, para partir para a compreensão de vivências sociais mais complexas, que se pretendia que não deixassem de refletir e solicitar o mesmo princípio de solidariedade; e 4) a formação de indivíduos a partir da perspectiva de um novo cidadão, agora disciplinado por convicções internas adquiridas nos estudos de seu papel na realidade social. (FERNANDES, 2008, p.5)

As ideias de Delgado de Carvalho para os Estudos Sociais foram esquecidas na medida em que, ao longo da Ditadura Militar, profissionais “executores” e à despolitização das discussões sobre fenômenos sociais e seus processos histórico-espaciais se vinculavam ao então componente curricular. Sendo possível uma proposta diferente de Estudos Sociais, entretanto, porquê as professoras dos anos iniciais apresentam uma tendência de primar por um referencial integrador para trabalhar os assuntos característicos de História e Geografia?

**d) Sobre uma cultura escolar específica aos anos iniciais:**

<p><b>Professora A:</b></p> <p>E: [...] Na sua opinião, como é trabalhar com Geografia especificamente, separado de História?</p> <p><i>Pa: Separado totalmente?</i></p> <p>E: Se é ou não.</p> <p><i>Pa: Eu acho que no meu caso, eu acho que eu nunca separei totalmente, né? A gente acaba tendo essa ligação entre um tema e outro, e uma coisa acaba puxando a outra. Eu acho que não tem como separar. Eu acho que, dentro da minha prática, eu não posso dizer que eu separe. [...] Pego um texto aqui, aí complemento com um outro que eu traga. Então, dentro do meu trabalho não tem como eu dizer que eu separo.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p>E: Então você acha que, mesmo separando com a LDB de noventa e seis, a sua prática vem se construindo numa perspectiva de integração de História e Geografia, fazendo como Estudos Sociais?</p> <p><i>Pa: Continua. É, eu acho que meu objetivo maior é integrar. Eles falam muito na integração das disciplinas, né? Integrar Português com Ciências e todas as outras. Então eu acho que é isso que a gente busca fazer com eles, e eu acho que aproveita melhor o tempo.</i></p>
--

Quadro 12 – Professora A sobre uma cultura escolar dos anos iniciais

Neste ponto emerge uma questão interessante: mais do que apenas uma adequação a limitações que a professora A julga que os alunos nesta faixa etária possam ter quanto à aprendizagem de Geografia, ou mesmo um caminho preferencial por não ter tido uma formação especificamente geográfica, a entrevistada afirma fazer parte da sua prática a integração, não apenas de Geografia com História, mas de todas as disciplinas.

**Professora C:**

E: Você se lembra como foi o momento de transição de Estudos Sociais para Geografia e História no Ensino Fundamental? Naquela época que saiu a LDB e depois saíram os PCN. Se lembra como foi?

*Pc: Lembro-me bastante. Foi um momento em que a gente pegou os livros didáticos, os PCN e ficou: –“Será que isso é História? Será que isso é Geografia?”, porque há momentos, como eu disse a você no início da entrevista, em que as matérias se encontram, as disciplinas se encontram. Então foi muito difícil pra gente separar em livros em conteúdos.*

*[...]*

E: [...]Na sua opinião, a qualidade dos livros didáticos de Geografia e História nos últimos dez anos tem crescido, diminuído? Eles têm sido melhores do que eram, ou eles têm piorado? A escolha dos livros, como tem sido?

*Pc: [...] e é muito interessante, que quando ele está estudando História ou Geografia... quando a gente inicia, no começo do ano, eu costumo dizer pra eles que: –“Haverá alguns momentos em que as disciplinas se encontrarão”. Então é muito interessante, que o aluno do quinto ano, ele vai sinalizando: “Olha professora, aí História e Geografia se encontraram”.*

Quadro 13 – Professora C sobre uma cultura escolar dos anos iniciais

Os próprios alunos identificam como parte da dinâmica da prática da professora C a congruência entre as disciplinas Geografia e História. Na medida em que seus alunos vão ficando mais velhos, ela afirma fazer questão de pontuar aonde se encontram a Geografia e a História, diferenciá-las de certa forma; mesmo exercendo essa metodologia, a superposição das disciplinas em determinados conteúdos parece inevitável. A fragmentação disciplinar do conhecimento neste segmento do ensino não parece estar ainda finalizada – é, afinal de contas, um processo colocado em funcionamento também pela escola.

**Professora B:**

E: Então você acha que Geografia é igualmente relevante ou útil, da mesma forma que Estudos Sociais? Ou a Geografia, especificamente, ela tem maiores méritos ou maiores deméritos?

*Pb: Ah, eu acho que eu uniria Estudos Sociais, Geografia e História. Eu acho que daí completa o que a gente está buscando, que é a criança ver o todo, eu acho que isso que é importante. Quando você dissocia uma disciplina da outra, é difícil você juntar, porque a criança perde um pouco do referencial. Quando você une, fica muito mais gostoso de aprender.*

*[...]*

E: Legal. Agora só faltam mais duas perguntas. Os PCN e os Guias Curriculares do estado de São Paulo tem, ou tiveram, um papel no seu planejamento de aula de Geografia?

*Pb: [...] Eu acho que a gente percebe que foi uma mudança muito grande dos PCN pras essas orientações curriculares. Deu uma acrescentada em coisas que a gente, já no passado, em Estudos Sociais, já estava trabalhando. Deram uma truncada, quando entrou Geografia separado de História, e agora está voltando a se pensar da mesma forma. Nós estamos gostando muito.*

Quadro 14 – Professora B sobre uma cultura escolar dos anos iniciais

As falas das entrevistadas em relação a esse dilema específico dá indícios da existência de uma cultura escolar distinta entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, este se aproximando mais da lógica do conhecimento por disciplinas, tão marcante e bem estabelecida no Ensino Médio, enquanto que aquele – segundo o relato destas três professoras – tende para temas e dinâmicas integradoras de conteúdos, tendência essa já internalizada no cotidiano escolar, tanto pelas professoras quanto pelos alunos. Para falar com mais propriedade sobre o assunto, entretanto, uma breve revisão bibliográfica sobre conhecimento e cultura escolar se faz necessária.

O entendimento por parte da sociedade – e subsequentemente pelos atores responsáveis pela produção de conhecimento tanto na esfera acadêmica quanto na esfera do ensino fundamental e médio – que existe uma

relação de dependência e hierarquia entre o saber erudito e o saber ensinado, onde aquele tem primazia sobre este, é bem difundido e generalizado.

A geografia não está isenta deste julgamento. Como coloca Lestegás (2002), a geografia escolar é pensada com alguma frequência como um simples processo de simplificação da geografia científica, de redução e adaptação da primeira com o objetivo de tornar acessível os produtos da segunda para os principais interessados no processo de ensino/aprendizagem, no caso, os alunos. O autor, entretanto, afirma também que este é um mito profundamente enraizado que se faz necessário desconstruir para se entender, de fato, aquilo que se passa na escola.

Para dar início a essa discussão, ele destaca a necessidade de diferenciar dois aspectos do saber erudito e do saber ensinado: seus objetivos e sua organização textual. O saber erudito almeja, até certo ponto, a produção da “verdade”, e seus textos, assim, apresentam uma ampla gama de documentos, todos eles levando em conta a sua finalidade, suas condições de produção e seus destinatários; o saber ensinado, por sua vez, tem como finalidade ser útil para a formação pessoal de seus usuários – não tendo como foco, obrigatoriamente, a formação de especialistas e produtores de novos conhecimentos especializados – e, dessa maneira, seus textos são herméticos e marcados com signos que assinalam aos alunos o que é importante de se aprender, possuindo, para isso, uma lógica expositiva que apresenta aquilo sendo estudado como evidente.

Para aprofundar este debate, o autor põe em confronto o conceito de transposição didática de Chevallard (1985, *apud* LESTEGÁS, 2002) com o entendimento do que vem a ser a cultura escolar, em concordância com Chervel (1988 *apud* LESTEGÁS, 2002). Para Chevallard, o conhecimento a ser ensinado apresentado nas escolas é o produto final de uma série de recomposições adaptativas, a partir de uma parte do conhecimento científico produzido no âmbito do ensino superior que foi selecionada como aquilo que é necessário ensinar. Dessa maneira, “*Chevallard nos invita a considerar la enseñanza como una transformación del <saber experto> (procedente de la investigación), en <saber a enseñar> (propuesto en los programas, instrucciones oficiales e manuales) y, finalmente, en <saber enseñado> (enunciado em cada classe)*” (Lestegás, 2002, p.174).

Porém, uma ressalva feita pelo próprio autor é que se faz importante compreender que este é um modelo *aplicacionista descendente*, que por mais que reconheça e categorize os saberes produzidos em diferentes âmbitos como distintos entre si, também instrumentaliza o conhecimento escolar como uma espécie de crivo preferencial para o conhecimento acadêmico – que filtra aquilo que irá ser ensinado nas escolas – e que tem a sua legitimidade calcada na sua relação subalterna e de dependência às “verdades” produzidas pela pesquisa científica.

Em contraposição a esta visão, Lestegás apresenta Chervel, que entende o conhecimento escolar como uma produção cultural com uma especificidade própria, essencialmente distinta das muitas outras concorrentes na sociedade contemporânea, que tem como finalidade o estabelecimento de uma cultura escolar através da qual será transmitida aos seus alunos uma representação do mundo em que vivem, representação esta alavancada a partir dos conteúdos selecionados para serem ensinados no âmbito da educação formal. As disciplinas escolares detêm aí, um papel fundamental na veiculação desta produção cultural, pois são “*construcciones particulares por medio de las cuales la escuela responde a los cometidos que le son propios*”. Um contraste claro, ou até mesmo uma negação, de perspectivas é perceptível entre as teorias de Chevallard e Chervel. Sobre isso, Lestegás foi capaz de formular de forma contundente:

Deste modo, e frente ao modelo da transposição didática, Chervel descarta completamente a idéia de fazer descender os saberes ensinados a partir da esfera do saber científico de referência, reconhecendo-os como criações originais da escola que, ainda que mantendo certas relações com o conhecimento científico o converteu em um saber específico, objeto do ensino, aprendizagem e avaliação, para garantir o cumprimento das finalidades atribuídas a instituição escolar (LESTEGÁS, p.175, 2002, tradução nossa)

O entendimento de uma cultura escolar que, apesar de apresentar claros vínculos com o conhecimento acadêmico, possui um discurso próprio e que produz um conhecimento específico e distinto de outros saberes, parece apresentar uma potência explicativa interessante para os objetivos deste

trabalho. Dessa maneira, compreender melhor a epistemologia do conhecimento produzido na escola se faz necessário.

Dessa maneira, três características do conhecimento escolar ficam em pauta: *a)* que este possui especificidades próprias, não de forma autônoma, mas que o distingue de outros tipos de conhecimentos; *b)* as disciplinas escolares apresentam papel central na organização e difusão deste conhecimento; e *c)* talvez não tão evidente (porém não menos relevante), a cultura escolar tem em seu epicentro as pessoas presentes no espaço da escola, que re-significam e re-contextualizam o conhecimento científico, produzindo assim um saber original e específico àquele espaço. Este último ponto é interessante, pois atribui a essa produção cultural um caráter social e relacional.

Para Vilela (2013) a melhor forma de se aproximar do cerne do conhecimento escolar é a partir da coadunação de duas teorias epistemológicas: a primeira é a epistemologia escolar, segundo Gabriel (2001 *apud* VILELA, 2013), que tem como sua principal preocupação a “problemática da construção dos saberes que circulam na escola a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão”, pressupondo assim “a assunção de uma epistemologia plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento” (VILELA, 2013, p.31).

A segunda teoria abordada é a da epistemologia social, segundo Popkewitz (1994 *apud* VILELA, 2013), que propõe a confecção de um aparato explicativo capaz de analisar tanto as configurações histórico-sociais que influenciam a formação do conhecimento sobre e no mundo, quanto como estes conhecimentos incidem sobre as percepções de realidade e concepções do “eu” na sociedade. Entendendo que ambas possuem capacidades explicativas que podem auxiliar na melhor compreensão de seu objeto, Vilela começa a falar sobre uma epistemologia social escolar, e a define assim:

Neste estudo, ao utilizar o termo *epistemologia social escolar*, quero dizer que pretendo compreender o conhecimento escolar como discurso, buscando identificar as formas como se dão as articulações de ideias, de valores, de ‘verdades’ que são produzidas neste meio discursivo. Esta abordagem se constrói também a partir da consideração das especificidades do

conhecimento escolar, no que concerne à sua produção e transmissão, considerando a pluralidade de sua epistemologia (VILELA, 2012, p.31-32)

A autora, assim, compartilha com seu leitor o entendimento de que o conhecimento escolar é construído a partir de discursos, e o objetivo desta abordagem assim se torna buscar os sentidos múltiplos que por vezes se contradizem, mas também se articulam e entrecruzam, tornando-se alguns ao longo do processo histórico hegemônicos, e outros, marginalizados. Ainda debruçada sobre Popkewtiz, a autora reitera a importância de se considerar as condições sociais que se articulam na produção destes discursos, tornando-se assim impossível desconsiderar a disciplinarização do conhecimento no âmbito escolar.

Quanto à questão das disciplinas escolares, a autora se posiciona de maneira a concordar com Jaehn e Ferreira (2012 *apud* VILELA, 2012), que a articulação das teorias de Ivor Goodson e de Thomas Popkewtiz é de muita valia para melhor compreender este fenômeno. Ambos os autores estão interessados em investigar a relação entre conhecimento e poder, porém para Goodson (1995, 1997, *apud* VILELA, p. 32, 2012) as disciplinas são “entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis, que se formam a partir da articulação dos interesses dos grupos sociais diversos”.

Para determinado conhecimento participar do rol de disciplinas escolares em uma sociedade significa uma miríade de coisas, dentre as quais apresentar possibilidades utilitárias e pedagógicas, uma tradição acadêmica que lhe cimente àquela posição, e também um artifício de afirmação de poder entre as comunidades disciplinares – em outras palavras, é um campo de disputa, subjetivamente vivido mas dependente das questões de poder relativas às classes sociais.

Popkewitz (1994 *apud* VILELA, 2012), por outro lado, apresenta um caráter mais sociocultural, aonde também entende que existe uma tradição histórica na configuração das disciplinas escolares, mas nega uma visão de poder centralizada e escolhe entendê-las como ‘efeitos de poder’, sendo formadas a partir do que se diz sobre as coisas, ou seja, os discursos. A partir dessa perspectiva, “a seleção de conteúdos e outras definições da vida escolar



são exemplos de padrões historicamente formados do conhecimento, constituidoras de identidade” (Jahen & Ferreira, 2012 *apud* Vilela, 2012).

A articulação de duas leituras calcadas em referenciais teóricos tão díspares, ainda que busquem explicar o mesmo fenômeno, se faz pertinente por trazerem ambas para a mesa elementos que precisam ser considerados ao estudar a disciplinarização do conhecimento escolar: Goodson (1994, 1997, *apud* VILELA, 2012) apresenta o currículo como um artefato social e como arena política, permitindo pensar a atuação das comunidades disciplinares e grupos externos na construção de disciplinas; Popkewitz (1994, 2001, *apud* VILELA, 2012), por sua vez, propõe compreender as disciplinas como tecnologias sociais e efeitos de poder, a partir do momento em que se estabelece e aceita que as lutas políticas ocorrem na esfera dos discursos.

A autora, com estes dois pontos de vista em mente, procura tecer um enunciado sintético de maneira a amarrar aquilo que julga relevante em cada um, afirmando que os dois “oferecem a possibilidade de compreender o conhecimento escolar, ao mesmo tempo, como produto e produtor de desigualdades, exclusões e seleções”, e que apesar das diferentes “noções de poder utilizadas, ambas têm algo a dizer sobre o que [ela] pretend[er] investigar”. Para a autora, as condições de existência da epistemologia do conhecimento escolar, e aqui se aventura, especificamente em geografia, se concretizam entre um jogo de relações sociais, estas em constante disputas por significação.

As premissas da proposta epistemologia social escolar e, principalmente, os instrumentos analíticos que oferece para interpretar o mundo permitem que seja possível pensar sobre uma geografia escolar finalmente desassociada do vínculo de subalternidade com a geografia acadêmica. Mas ainda assim, que geografia escolar é esta de que se falando? Quais são os discursos que tem atuado na construção da seleção dos conteúdos geográficos na escola, e como ensiná-los? Ainda mais importante, é possível de ser identificado um único padrão historicamente formado de escolhas e identidades para os diversos profissionais que trabalham com o ensino de geografia, desde o Ensino Médio até os anos iniciais?

### 3.2 – Uma cultura escolar apropriada para entender os anos iniciais:

Como foi possível observar na análise das entrevistas acima, o perfil das professoras nos anos iniciais enquanto docentes polivalentes é um fator importante para compreender a constituição de uma cultura escolar própria àquele segmento da escolarização. A discussão acerca dos professores generalistas e sua relação com os anos iniciais do Ensino Fundamental aparenta estar mais presente na literatura internacional do que nacionalmente.

Ardzejewaska, Coutts e McMaugh (2010) se propõem a trazer o debate se o perfil do professor primário é mesmo ainda o do profissional generalista, como se acredita amplamente na Austrália, ou se essa realidade já foi transformada com a inserção do profissional especialista neste segmento. Ao longo do trabalho, alguns argumentos dão força às afirmações que o professor generalista muitas vezes dá ênfase a disciplinas com as quais tem mais afinidade – inclusive lançando mão do exemplo inglês que, em 1998, exigiu que seus professores generalistas fizessem especialização em ao menos uma *subject* – dispendendo menos atenção para outras; chegam a uma conclusão diferente de Latta e Thompson (2011), ainda na Austrália, não questionam a existência do professor generalista, mas sim indagam de que maneira presença de um especialista em música na escola pode ser profícua, como por exemplo com uma nova proposta de currículo e a renovação do aporte físico da escola podem contribuir para a capacidade do profissional generalista de ensinar música com autonomia.

Jordan, Navarro e Sanchez (2007), por sua vez, discorrem sobre o contexto do professor espanhol do primário, travando um debate sobre possíveis reformulações na formação inicial desse profissional, generalista ou especialista. Se posicionam, ao final do trabalho, a favor da titulação especialista – por uma questão de eficiência e disponibilidade de emprego fora da Espanha, sendo inclusive contrários ao movimento de reforma proposto pelo governo espanhol e pautado em uma recomendação da Comissão Europeia que era, na época, converter todos os títulos vinculados à uma especialização em um título único vinculado a etapa à qual aquele profissional iria atuar, no caso, título de *maestro de educacion primária*.

Uma característica interessante da sociedade espanhola emerge de um levantamento e subsequente tratamento estatístico de dados proveniente da *Red de Magistério* pelos autores é que, dos professores em exercício, apenas 4,7% se manifestou contrário a titulação especialista, e 1,2% se manifestou contrário a titulação generalista. Sendo o enfoque o professor generalista em si, ou a estrutura disciplinar dos conteúdos, se faz aparente uma dessincronia entre estes dois nos anos iniciais.

É possível perceber a partir das leituras acima expostas que as tensões produzidas por introduzir a figura do professor especialista no contexto dos anos iniciais não é uma questão exclusivamente brasileira. A tradição de professores polivalentes-generalistas neste segmento parece estar difundida em diversos países e em múltiplos contextos, assim como a tendência de atribuir a eles gradativamente o encargo de serem especialistas nas disciplinas específicas que ministram ao mesmo tempo em que mantém a responsabilidade por todas elas.

Outros países, como a Austrália e França, tem discutido essa questão; no Brasil, este movimento se deu horizontalmente, na forma de textos curriculares oficiais que vieram atender as demandas da intelectualidade acadêmica sem consultar ou levar em conta as professoras e suas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Os *dilemas extrusivos* encontram suas causas principalmente neste descolamento entre o *contexto da prática* e os outros âmbitos de produção curricular.

Os *dilemas intrusivos*, por sua vez, podem ser entendidos a partir da permanência de certas práticas a despeito das orientações curriculares oficiais, justamente porque as professoras dos anos iniciais não foram a voz mais ouvida no debate acerca de como deveriam conduzir a sua atuação profissional.

O presente trabalho encontra, assim, legitimidade e relevância, na medida em que se aproxima da perspectiva das professoras e como elas vem desenvolvendo as suas práticas no ensino de Geografia. A análise dos dilemas docentes se faz profícua, na medida em que problematiza não apenas resultados estatísticos, mas sim questões do cotidiano das docentes.

Philippot (2013) foi uma importante referência consultada ao longo deste trabalho, na medida em que se debruça justamente sobre a questão de como

aqueles que chamou de “professores polivalentes-generalistas” se relacionam com o ensino específico de Geografia na escola primária francesa.

O autor afirma que, na França, os docentes da escola primária são polivalentes-generalistas, que esta é uma formação historicamente calcada e que, durante muito tempo, era capaz de dar conta das demandas da sociedade. A partir de 1960, entretanto, com a emergência de novas demandas para o docente, pesadas críticas foram se configurando sobre sua atuação profissional e a instituição escolar como um todo; isto suscitou uma intenção social de profissionalização, formulada pelas esferas dirigentes na década de 80, de impor a figura do *expert* sobre a escola primária.

Mantendo seu status de generalista, o docente recebe a partir de então o encargo quase paradoxal de ser também um especialista no ensino de todas as disciplinas. Perante essas prescrições verticalizadas, os conteúdos escolares deveriam estruturar fortemente as práticas de ensino. Ao realizar este quadro, o autor procurou identificar perfis de atuação dos professores do primário em relação ao ensino específico de Geografia.

Algumas das conclusões de Philippot (2013) dialogam com o que pode ser observado a partir da entrevista com as professoras no contexto brasileiro, identificando que o texto das orientações oficiais tem pouco cuidado ao se dirigir ao profissional polivalente; não há uma preocupação real dos professores com a apropriação por partes dos alunos dos saberes geográficos, priorizando mais a obtenção de habilidades transversais: as atividades em grupo de Geografia, por exemplo, como um contexto – ou pretexto – para os alunos desenvolverem habilidades de ler, identificar e extrair informações de documentos, trabalhar em grupo, dentre outras.

Para Philippot (2013) a Geografia na escola primária representa a dificuldade dos professores generalistas de serem *experts* em tudo, não identificando com clareza o objeto, os trâmites e as finalidades da disciplina geográfica; muitas vezes, por esse motivo, estes professores priorizam os conteúdos de Língua Francesa, Matemática e Ciência, considerados prioridades, deixando outros como secundários. Para o autor:

os saberes escolares disciplinares dão pouco o tom às práticas de ensino desses docentes da escola primária. Eles parecem estar, mesmo, à margem dessas práticas. São tantos elementos, que questionam a própria perenidade das disciplinas escolares na escola primária (PHILIPPOT 2013, p.91).

Tendo em vista alguns dos trechos transcritos das entrevistas aplicadas junto às professoras de Campinas, em um contexto tão diferenciado daquele estudado por Philippot, evidenciam semelhanças entre si, é importante refletir sobre as especificidades da cultura escolar nos anos iniciais, e o que o reconhecimento desta pode significar para a produção de políticas educacionais destinadas ao segmento, e a estrutura escolar brasileira como se encontra hoje.

A dissertação, desde seu princípio, teve nela estabelecida que a maior parte das profissionais a atuar nos anos iniciais são mulheres, se utilizando de enunciados em sua maior parte no gênero feminino por uma questão de identidade de quem/com quem se investiga. Esta já é uma característica inicial da cultura escolar específica deste segmento.

O perfil poivalente-generalista apontado por Philippot (2013) é outra característica relevante da cultura escolar específica aos anos iniciais, pois parece ser coerente também com o das profissionais em contexto brasileiro. Estas professoras apresentam em sua maioria uma formação inicial realizada nos antigos cursos de Magistério ou em cursos superiores de Pedagogia, estando assim acostumadas a ensinar todas as disciplinas escolares de forma integrada, ao invés de ensiná-las de forma “especializada”. Tal afirmação está pautada na observação da formação inicial das entrevistadas, assim como na discussão travada no *dilema intrusivo* “os Estudos Sociais enquanto um referencial integrado”.

A partir da discussão sobre códigos disciplinares (URBAN, 2011), e de uma re-leitura da história dos Estudos Sociais enquanto componente curricular no Brasil, foi possível falar sobre a configuração de um código disciplinar próprio aos Estudos Sociais nos anos iniciais. Mesmo que este código disciplinar tenha sido rompido oficialmente a partir da separação de suas competências e conteúdos entre Geografia e História, ele ainda encontra permanência enquanto prática e discurso das professoras.

A metodologia de ensino associada aos Estudos Sociais tem seu enfoque voltado para o cotidiano e vivência dos alunos, centrado no “EU” e nos lugares de vivência dos estudantes, indicando como característica de uma cultura escolar dos anos iniciais a tradição pedagógica que, segundo Straforini (2015), procura “desenvolver ou estruturar os conteúdos em círculos concêntricos, ou seja, partindo do que está próximo da vivência dos alunos para se atingir escalar mais distantes, sempre de forma linear e hierarquizada”. Esta característica pode ser observada na fala das professoras entrevistadas na discussão sobre o *dilema intrusivo* “A vivência como ponto de partida para o ensino”.

No capítulo I, lançou-se mão de Callai (2011) para melhor compreender o contexto brasileiro de ensino de Geografia nos anos iniciais. A autora aponta como um problema estrutural nacional para desenvolvimento de políticas educacionais, a tendência histórica de não incorporação dos textos curriculares dos profissionais da educação em suas práticas. Em um lado da questão, a autora apresenta o descaso da comunidade disciplinar e da academia brasileiras com este tipo de documento prescritivo, e por outro, a forma não-democrática com que o Estado costuma incorporar os avanços acadêmicos na Geografia e utilizá-los como orientação curricular.

A análise das entrevistas colhidas nesta pesquisa revelou como um dos *dilemas extrusivos* das professoras, “a ausência de amparo institucional” que experimentaram durante o processo de transição entre Estudos Sociais para o trabalho com Geografia e História enquanto disciplinas distintas, a partir dos PCN em 1997.

É possível estabelecer como uma das características da cultura escolar dos anos iniciais que os documentos curriculares referentes a essa etapa de ensino não são concebidos de forma a levar em conta a perspectiva das professoras, sendo implementados inclusive sem o suporte institucional adequado para fazer valer as mudanças propostas.

As disciplinas “especializadas” parecem não pertencer completamente aos anos iniciais. Fazer essa afirmação não significa que a Geografia não tem papel neste segmento da escolarização, segundo a perspectiva das próprias professoras entrevistadas, como foi visto no *dilema intrusivo* “A importância de ensinar Geografia nos anos iniciais”. A preocupação com o desenvolvimento de

uma espécie de “linguagem geográfica” (CAVALCANTI, 2015) que auxilie os alunos em suas leituras de mundo está presente na fala das professoras.

Entretanto, se aceitas outras características da cultura escolar dos anos iniciais, como o perfil polivalente-generalista de suas professoras e também a permanência de práticas tradicionais em detrimento das orientações curriculares oficiais, é possível entender a configuração da falta de uma “clareza teórico-metodológica” (CALLAI, 2005); disto decorre a ausência de um claro pertencimento de determinados conteúdos a campos epistemológicos específicos, seja por causa de uma dificuldade de compreensão dos alunos ou devido a maneira como se desenrolam as práticas das professoras, ficando muitas vezes obscuro qual disciplina está sendo trabalhada.

Para finalizar este capítulo, é importante mais uma vez reiterar que esta foi uma pesquisa de cunho qualitativo, e não quantitativo. Dessa forma, não tinha como objetivo revelar verdades generalizáveis nem formular modelos explicativos que dessem conta da realidade de todas as professoras dos anos iniciais. Ao escolher trabalhar com apenas três professoras, o objetivo foi justamente se aproximar de pontos de tangência entre as teorias educacionais e as práticas cotidianas. As perspectivas das professoras e, principalmente, seus dilemas docentes são enunciados dos conflitos entre os diferentes *contextos* de produção curricular, dando voz a como estes se manifestam no *contexto* da prática.

A escolha da problemática deste trabalho, enfocada na maneira como as professoras vem desenvolvendo suas práticas profissionais com ensino de Geografia desde que os Estudos Sociais deixaram de ser uma disciplina escolar, não procurou promover uma argumentação a favor do seu retorno enquanto componente curricular.

Através da análise coerente das perspectivas das professoras sobre suas práticas e dilemas docentes junto ao ensino de Geografia - que até hoje estão relacionados com metodologias e tradições dos Estudos Sociais no contexto educacional brasileiro - foi possível fazer emergir as especificidades da cultura escolar neste segmento, especificamente no que tange ao ensino dos conteúdos geográficos, mas também de uma maneira geral. Esta foi a principal contribuição que este trabalho traz para as discussões sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formulação de políticas educacionais no Brasil nem sempre leva em conta a opinião das profissionais que se encontram no cotidiano das escolas. O interesse do presente trabalho com a perspectiva das professoras acerca de suas próprias práticas ao ensinar os temas, categorias e conceitos geográficos nos anos iniciais encontra uma importante motivação neste fato. O cuidado com a maneira como essas perspectivas seria ouvida teve que ser tomado, para que o discurso acadêmico não se sobrepusesse a elas ou as eclipsasse, como muitas vezes infelizmente acontece. A potência que o conhecimento científico pode carregar na sociedade contemporânea, somado à falha em reconhecer as especificidades e singularidades do conhecimento escolar provocam um descolamento entre aqueles que pretendem investigar cientificamente os espaços escolares, e aquelas que cotidianamente os produzem.

Em primeiro lugar, buscou-se compreender o *contexto da prática* no qual se dá o ensino de Geografia na educação básica, levando em conta as diferentes escalas de constituição do currículo que sobre ele aplicam forças. Há pouco menos de vinte anos atrás, com a implementação dos PCN no âmbito educacional brasileiro, se deu a desconstrução dos Estudos Sociais enquanto componente curricular e sua subsequente cisão em Geografia e História. Tal fato representou o rompimento de uma longa tradição de práticas pedagógicas integradoras dos conteúdos pertencentes àquilo que foi chamado de “Ciências Sociais” durante a maior parte do século XX no âmbito dos anos iniciais. Com base naquilo que foi exposto ao longo desta dissertação, é possível inclusive de se falar em *rompimento do código curricular* dos Estudos Sociais.

Muitas das professoras que atuam hoje nos anos iniciais são remanescentes daquele período. Muitas das professoras que ingressaram nas escolas após a implementação dos PCN não tiveram uma formação inicial que apresentava como preocupação o ensino dos Estudos Sociais, entretanto se inseriram em um segmento da educação que apresentava uma dinâmica própria, consequência de um longo processo histórico. Dessa maneira, antes mesmo de se aproximar das professoras para investigar suas perspectivas, foi



importante promover uma nova leitura do trajeto histórico dos Estudos Sociais enquanto componente curricular no Brasil, reconhecendo o papel que este teve na constituição de uma tradição de práticas pedagógicas no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A pesquisa orientada a partir do Paradigma do Pensamento do Professor para entender como as professoras vem trabalhando o ensino de Geografia nas salas de aula se mostrou profícua, na medida em que um dos principais objetivos do esforço investigativo era justamente conseguir ouvir a voz das docentes a respeito de suas práticas, e a rica contribuição que as suas perspectivas pode trazer para o debate sobre como ensinar, e o que ensinar em relação ao conhecimento geográfico nos anos iniciais. A escolha de utilizar os *dilemas docentes* para problematizar aquilo que foi trazido pelas professoras também se mostrou rico, na medida em que nos permitiu escapar de um entendimento por vezes constritivo de que existe uma lógica estreita naquilo que se pratica em sala de aula, sem levar em conta a natureza contingencial do ensino.

Como foi explicitado ao longo do trabalho, a investigação não se deteve nos dilemas por entender que estes eram insuficientes para abarcar a complexidade do que se propunha analisar. A triangulação entre a abordagem de Ciclo de Políticas Públicas, a discussão de escalas e dilemas trouxe maior profundidade ao nosso objeto, pois situou a perspectiva das professoras acerca do cotidiano escolar enquanto escala preferencial de análise dentro de um arcabouço explicativo mais amplo sobre os diferentes *contextos* de produção curricular. Em outras palavras, as falas das professoras trouxeram à tona os conflitos e descompasso entre suas práticas cotidianas e estes diferentes *contextos*, possibilitando uma maior compreensão da distância entre aquilo que se propõe – seja na forma de legislação ou de discurso acadêmico – e aquilo que se produz nas escolas.

Foi possível identificar, a partir da análise das entrevistas colhidas junto às professoras, aquilo que estamos chamando de *dilemas extrusivos* e *dilemas intrusivos*. Enquanto aqueles dizem respeito a questões manifestas na prática das docentes e que se encontra fora de seu controle – tendo assim uma *escala de origem* alheia ao seu universo subjetivo – estes dizem respeito a crenças e

referenciais próprios à cada profissional, e que se manifestam em suas práticas “de dentro pra fora”. A diferenciação entre estes dois grupos de dilemas foi importante na medida em que tornou possível observar como as subjetividades das entrevistadas se manifestam no *contexto da prática* em que atuam, mas também como forças provenientes de outros contextos de formulação curricular podem influir concretamente no dia-a-dia das professoras.

A noção de uma cultura escolar particular aos anos iniciais, distinta das outras etapas da escolarização, foi a principal reflexão trazida por esta dissertação. A partir do diálogo estabelecido entre as entrevistas colhidas com o levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, foi possível delinear alguns elementos que caracterizariam esta cultura escolar específica: a) a maior parte das profissionais que ali atuam são mulheres; b) as professoras apresentam um perfil polivalente-generalista, tendo o costume ou tradição de ensinar todas as disciplinas escolares de forma integrada; c) os documentos curriculares não são, pelo menos atualmente, concebidos levando em conta a perspectiva das professoras, sendo implementados normalmente de forma horizontalizada e sem o suporte institucional adequado para fazer valer as mudanças propostas; d) a introdução do conhecimento especializado no currículo oficial, assim, não costuma ser bem recebido ou, pelo menos, não é interiorizado no cotidiano de fato; e) a vivência dos alunos enquanto ponto de partida para a aprendizagem, que se desenvolve em círculos concêntricos do próximo para o mais distante, de maneira hierarquizada e linear; e, por fim, f) a ausência de uma claro pertencimento de determinados conteúdos a campos epistemológicos específicos, seja por causa de uma dificuldade de compreensão dos alunos ou devido a maneira como se desenrolam as práticas das professoras, ficando muitas vezes obscuro qual disciplina está sendo trabalhada.

É no seio da cultura escolar específica aos anos iniciais que se configura a permanência dos Estudos Sociais, não mais enquanto componente curricular, mas ainda enquanto prática e discurso, na medida em que as metodologias a ele associados muito mais se aproximam desta cultura do que o ensino orientado por professores especializados e altamente compartimentalizada, de um ponto de vista disciplinar.

## BIBLIOGRAFIA

ARDZEJEWSKA, K.; COUTTS, P.; MCMAUGH, A. *Delivering the primary curriculum: The use of subject specialist and generalist teachers in NSW. Issues in Educational Research*, Sidney. n.20, 2010, p.203-2019. Disponível em: <<http://www.iier.org.au/iier20/ardzejewaska.pdf>> Acesso em: 02 dez 2014.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, A. *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, v.9, n.2. Granada, 2005.

CALLAI, H. A geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou aprende-se geografia nas séries iniciais. In.: TONINI, I. M. *O ensino da geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. In.: *Caderno Cedes*. v.25, n.66, maio/ago. 2005.

CAMARGO, A. Irmãs quase inseparáveis: História e Geografia formavam uma única disciplina. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, 2013.

CASTELLAR, S. A alfabetização em Geografia. *Espaços da Escola*, Ijuí, v.10, n.37, p.29-46, jul./set. 2000.

CASTRO, I. O problema da escala. In.: \_\_\_\_\_. (Org.) *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CAVALCANTI, L. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*: Campinas, v.25, n.66, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>> Acesso em: 20 agosto 2014.

COELHO, A. *Educação e Cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Departamento de Ciência da Educação, Universidade de Aveiro. Aveiro: 2014.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v.24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, A. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 2008.

FERRAZ, L. F. C. O Papel do Estágio na Formação do Professor de Geografia. In.: *Anais do III Encontro Regional de Ensino de Geografia: Práticas Educativas*

em ensino de Geografia (re)criando os documentos curriculares - 16 e 17 de agosto de 2013/ Associação de Geógrafos do Brasil - Sessão Campinas; Centro Acadêmico de Geografia e Ciências da Terra - Campinas, SP. Centro de Geografia e Ciências da Terra/IG/UNICAMP. 2013.

\_\_\_\_\_. Entre as Grades: Como a estrutura curricular contribui para a formação da identidade do professor de Geografia? In.: 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, João Pessoa, 2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

JORDAN, O.; NAVARRO, A.; SANCHEZ, J. *Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma en la formación inicial de los maestros de primaria. Revista de Educación*, n.344, set.dez. 2007. p.533-555. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344\\_23.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_23.pdf)> Acesso em: 27 dez 2014.

LATTA, M.; THOMPSON, C. *The First Year in Primary School: Where is the Place of Music? International Journal of Education & the Arts*, v.12, n.2, abril 2011. Disponível em: <<http://www.ijea.org/v12n2/v12n2.pdf>> Acesso em 20 dez 2014.

LEMOS, L.; RODRIGUES, J. A política da escala e a ação política. In.: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo: USP, 2005. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiapolitica/16.pdf>> Acesso em 20 maio 2013.

LESTEGÁS, F. R. *Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina a servicio de la cultura escolar. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. Madrir. n.33, p. 173-186, 2002.

LIMA, M.; RAMALHO, B. Singularidades da formação inicial: a profissionalidade docente. GT2 - Formação de Professores. In.: Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2004. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2\\_34\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_34_2004.pdf)> Acesso em: 02 março 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, abril 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 junho 2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1991.

MARQUES, V. Alfabetização Geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. 137p. Dissertação (Mestrado em Geografia) PUC-SP. São Paulo: 2009.

NADAI, E. Estudos Sociais no Primeiro Grau. Revista 'Em Aberto', ano 7, nº 37, jan./mar. Brasília, 1988.

PACHECO, J. A. O pensamento e a ação do professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PENTEADO, H. Metodologia do Ensino de História e Geografia. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

PHILIPPOT, T. Professores de escolas primárias na França e ensino de Geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino. *Pró-posições*, v.24, n.1, jan./abril 2013, p. 79-92.

PINHEIRO, A. Lugares dos Professores: Vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Porto de Idéias, 2012.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Geografia no Brasil. Goiânia: Vieira, 2005.

PORLÁN, R. et.al. *Conocimiento profesional y epistemologia de los profesores*. In.: *Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciências*. [s.l.] v.15, n.2, p.155-171, 1997.

QUINTÃO, A.; ALBUQUERQUE, M. Desafios e perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia no Brasil. Porto Alegre, 2009

RACINE, J. B.; RAFFESTIN, C.; RUFFY, V. Escala e Ação: contribuições para uma interpretação do mecanismo de escala na prática da Geografia. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, 45 (1), pp.123-135, 1983.

REIS, M. As reformas educacionais e a formação e atuação de professores na área de ciências humanas. In.: Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores; Águas de Lindóia, SP: Pró-reitoria de Graduação UNESP, 2005. p. 36-45. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/2eixo.pdf>> Acesso em: 29 maio 2014.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo, Hucitec, 1996.

SHULMAN, L. *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher*. Stanford, v.15, n.2. p. 4-14, 1983.

SILVA, T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STRAFORINI, R. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia nos anos iniciais: alteridade e anacronismos discursivos. In.: LA VEGA, A. Em livro de título não-definido. Madrid, 2015. No prelo.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

URBAN, A. Manuais de didática de Estudos Sociais como fonte para o código disciplinar da didática da História. IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis, 2011.

VILELA, C. Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso. Tese. (doutorado em Educação) Rio de Janeiro, UFRJ/FE, 2013.

ZABALZA, M. Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

**Referências de Resoluções, Deliberações, Pareceres e Decretos-lei:**

BRASIL. Decreto-lei nº 3.454 de 24 de Julho de 1941. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 07 julho 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 05 julho 2013.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 06 de Fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)> Acesso em 05 agosto 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 05 julho 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso em 01 abril 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em 02 abril 2015.

## ANEXO I:

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
<p><b>1º bloco: Identificação</b></p> <p>1) Nome da professora:</p> <p>2) Grau de escolaridade:  a) Em que ano?  b) Por qual instituição?</p> <p>3) Cursos de atualização: Sim ou Não?  b) Qual(is)?  c) Quando?</p> <p>4) Carreira docente:  a) Há quantos anos leciona?  b) Há quantos anos nesta escola?</p>
<p><b>2º bloco: práticas e dilemas docentes em Estudos Sociais</b></p> <p>1) Como era trabalhar com Estudos Sociais?</p> <p>2) Via qualidades interessantes nos Estudos Sociais? (Se sim, quais?)</p> <p>3) Tinha dificuldades ao ensinar Estudos Sociais? (Se sim, quais?)</p> <p>4) Qual era o papel que os livros didáticos apresentavam nas suas aulas de Estudos Sociais?</p> <p>5) Trabalhar ao mesmo tempo Geografia e História era positivo ou negativo? Por quê?</p> <p>6) Os alunos se interessavam pelas aulas de Estudos Sociais?</p> <p>7) Como se dava a aprendizagem dos alunos com os Estudos Sociais?</p> <p>8) De que maneira aprender Estudos Sociais, foi relevante/útil para os alunos?</p> <p>9) Se utilizou das Guias Curriculares para Estudos Sociais, apresentadas pelo Estado de São Paulo, em algum momento? (Se sim, lhe foram úteis? Como?)</p> <p>10) Gostaria de falar sobre alguma experiência docente marcante ou digna de nota junto ao ensino de Estudos Sociais?</p> <p>11) Se lembra como foi a transição de Estudos Sociais para Geografia + História no Ensino Fundamental? (Se sim, falar sobre sua experiência)</p> <p>12) Neste processo de transição, se sentiu amparada pelos órgãos administrativos</p>



e/ou administração – cursos de atualização, manuais didáticos, guias curriculares, etc.?

**3º bloco: práticas e dilemas docentes em Geografia**

- 1) Como é trabalhar com Geografia?
- 2) Vê qualidades interessantes na disciplina Geografia? (Se sim, quais?)
- 3) Tem dificuldades ao ensinar Geografia? (Se sim, quais?)
- 4) Qual é o papel do livro didático nas aulas de Geografia?
- 5) Os alunos se interessam pelas aulas de Geografia?
- 6) Como se dá a aprendizagem dos alunos com a Geografia?
- 7) De que maneira aprender Geografia, é relevante/útil para os alunos?
- 8) Quais as principais diferenças entre ensinar Estudos Sociais e Geografia?
- 9) Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os guias curriculares do Estado de São Paulo tem papel no planejamento das suas aulas de Geografia? Fale mais sobre sua resposta.
- 10) Tem alguma experiência docente marcante ou digna de nota no ensino de Geografia?

**ANEXO II:****Transcrição de entrevista - professora A****Entrevistada:** (Pa)**Entrevistador (1):** Gabriel Brasil (E<sub>1</sub>)**Entrevistador (2):** Rafael Straforini (E<sub>2</sub>)**Legenda:** Dúvidas quanto ao áudio ou falha na gravação

(início do áudio)

E<sub>1</sub>: Bom, boa tarde professora, muito obrigado por estar participando aqui com a gente.

Pa: Boa tarde.

E<sub>1</sub>: Vamos fazer uma entrevista breve com três blocos. O primeiro é rápido, só para identificação: seu nome, o grau de escolaridade, se já fez algum curso de atualização. O segundo e terceiro blocos, vamos falar sobre aquilo que nos interessa de fato: primeiro falando sobre Estudos Sociais, e o terceiro bloco com sobre perguntas sobre o ensino de Geografia. Para deixar registrado, qual é o seu nome?

Pa: Professora A.

E<sub>1</sub>: Seu grau de escolaridade?

Pa: Superior completo.

E<sub>1</sub>: Você se formou em que?

Pa: Eu fiz Licenciatura em Letras. Eu fiz o curso de magistério, aquele antigo curso de magistério, aí depois eu fiz Letras.

E<sub>1</sub>: Em que ano foi o curso de magistério?

Pa: De magistério, eu concluí em oitenta e nove, e a graduação, foi em noventa e cinco que eu concluí.

E<sub>1</sub>: A senhora já fez algum curso de atualização relacionado ao ensino de Geografia?

Pa: De Geografia, não.

E<sub>1</sub>: Fez algum curso que você acha que seria interessante?

Pa: Eu era da Diretoria Norte-Um de São Paulo, e depois eu mudei aqui pro interior há cinco anos. Então eu era da Norte-Um, e depois eu fui pra de Santo André. Em Santo André, eu fiz alguns cursos que eram da Secretaria de Educação, um sobre meio ambiente, sobre ambiente urbano. Eu fiz também um curso sobre o ensino da afrodescendência que foi introduzido na nossa grade por volta de dois mil e quatro, dois mil e cinco. Eu fiz alguns cursos relacionados a esses assuntos, que eu acho que tem a ver com a questão da Geografia, né?

E<sub>2</sub>: Sim, mas esses cursos, eles eram oferecidos numa perspectiva de curso de atualização de Geografia e História, ou ele era só temático?

Pa: Não, eles eram mais temáticos, mas acabavam sendo de atualização em muitos momentos.

E<sub>1</sub>: Isso enquanto a senhora estava em Santo André?

Pa: Sim, na Diretoria de Santo André.

E<sub>1</sub>: Qual foi o período que você morou e trabalhou por lá?

Pa: Foi de dois mil e um até dois mil e oito, e nesse período eu fiz alguns cursos. Depois de dois mil e nove, quando eu vim para Diretoria de Campinas-Leste, não teve mais. Eles não chamaram para esses cursos mais específicos. Foram mais na área de alfabetização mesmo, de leitura escrita, esses cursos temáticos não tivemos mais.

E<sub>1</sub>: Você acha isso uma característica de Campinas mesmo, ou a própria rede estadual parou de fazer isso?

Pa: Não, eu acho que foi a própria rede, porque a gente tinha cursos no horário de trabalho mesmo em alguns dias, e em outros dias era sábado; a gente chegava a fazer visita de campo, ia no Horto, no zoológico, a gente chegou a ir ali na Serra da Cantareira. Então alguns momentos eram dentro do horário de trabalho, e eles simplesmente cortaram isso, agora qualquer curso que você faça é fora do seu horário de trabalho. Eu acho que é por isso que reduziu.

E<sub>1</sub>: Entendi. Há quantos anos a senhora leciona?

Pa: Eu entrei no estado, já efetiva, em noventa e três. Então já fez vinte e um anos, né? Vinte e um anos.

E<sub>1</sub>: E há quantos anos nessa escola?

Pa: Nessa escola, desde dois mil e dez.

E<sub>1</sub>: Está ótimo. E esse foi o primeiro bloco, só pra identificação da professora. A primeira pergunta do segundo bloco é – e a senhora responda como quiser – como era trabalhar com Estudos Sociais? A senhora chegou a fazer isso, como foi?

Pa: É, foi bem no início, né? Porque logo depois teve a mudança. Acho que foi com a nova LDB em noventa e quatro, né? Em noventa e seis, isso. E aí teve toda essa mudança, aí vieram os Parâmetros Curriculares, então foi pouco tempo, estava bem no início de carreira.

E<sub>1</sub>: Por volta de três anos, né?

Pa: É, por aí. Eu lembro muito pouco. Porque no início de carreira – você vai ter essa experiência – eu escolhi uma unidade escolar, só que quando eu cheguei lá eu já estava adida, quer dizer, eu estava sem turma porque eu era a última da escala. Então aí eu já tive que ir pra uma outra escolha na Diretoria de Ensino, aí eu já fui pra uma outra unidade escolar. Nessa unidade escolar eu fiquei um ano. No final do ano, de novo, por causa da sua pontuação, você já vai pro final da escala. Aí eu já fui pra outra unidade escolar. Então em noventa e cinco eu já estava, como efetiva, numa terceira escola. E aí nessa escola que eu entrei em noventa e quatro, eu fiquei um ano e meio com turma, depois eu fui pra coordenação pedagógica, e fiquei na coordenação pedagógica até... até noventa e sete, aí depois... noventa e sete, noventa e oito. Aí depois eu pedi remoção pra uma outra escola. Foi meio tumultuado esse início, então o trabalho com Estudos Sociais... éramos professores polivalentes, acho, né? O nome já diz, antes a gente tinha que fazer todo o trabalho, era Artes, era Educação Física, era tudo com a gente.

E<sub>2</sub>: Matemática, tudo.

Pa: Tudo, tudo. Agora a gente tem os especialistas. Então o trabalho de Estudos Sociais... eu não posso dizer que eu lembro exatamente como era, porque foi um pouco tumultuada essa fase. Mas a gente dava conta. Assim, dentro das nossas possibilidades, a gente dava conta.

E<sub>1</sub>: Entendi. É, mas dentro dessa dimensão, você lembra de alguma experiência sua que te leve a dizer que era interessante ou difícil ensinar Estudos Sociais?

Pa: Então, pra falar a verdade, eu acho que pra essa fase de estudos, essa idade, que trabalhar a questão junto, Geografia e História, numa única disciplina é melhor pra eles, porque não fica tão separado. Essa ideia de separação pra eles é um pouco difícil ainda de entenderem. Porque eu continuo trabalhando como um assunto. Como eu estava comentando com vocês antes da entrevista, a gente teve o projeto dos animais de jardim, e dentro desse tema, eu acabei trabalhando a questão do meio, onde os animais vivem, qual o local do Brasil, a região que eles se adaptam e tudo mais. Então a gente acaba tendo esse trabalho mais diversificado. Eu acho que Estudos Sociais acabaria sendo melhor. Não sei.

E<sub>2</sub>: Então você acha que, mesmo separando com a LDB de noventa e seis, a sua prática vem se construindo numa perspectiva de integração de História e Geografia, fazendo como Estudos Sociais?

Pa: Continua. É, eu acho que meu objetivo maior é integrar. Eles falam muito na integração das disciplinas, né? Integrar Português com Ciências e todas as outras. Então eu acho que é isso que a gente busca fazer com eles, e eu acho que aproveita melhor o tempo. Eu penso assim.

E<sub>1</sub>: Tudo bem, foi um tempo curto na sua prática, mas você lembra se os livros didáticos naquela época tiveram um papel de apoio central, ou não, pra sua prática pros Estudos Sociais?

Pa: Ah, pra falar a verdade eu nunca utilizo muito o livro, porque eu acho que alguns apresentam textos meio pobres. Então eu sempre trabalhei muito com

notícia de jornal. Eu usava muito um jornal ali da região do ABC, o principal jornal lá é o Diário do Grande ABC, e ele trazia o Diárinho...

E<sub>2</sub>: Nos domingos.

Pa: É. Vinha, e tinha uma parte atrás que era só texto relacionado ao meio ambiente, à natureza, a essas questões. Às vezes, quando estava tendo algum problema de falta de água, reciclagem, eu aproveitava muito esses textos, eu lembro que eu montava muitas atividades em cima disso, e de textos que eu conseguia mesmo em jornais e revistas. Eu sempre usei muito essa revista CHC, que é a “Ciência Hoje das Crianças”. Eu acabava deixando os livros meio de lado, principalmente quando era livro de Estudos Sociais. Isso era uma coisa que era: – “Nossa!”, muito ruim. Não era legal, era muito pobrinho.

E<sub>1</sub>: A próxima pergunta eu acho que a senhora já respondeu, trabalhar ao mesmo tempo Geografia e História era positivo ou negativo, e porquê?

Pa: Eu acho que é bem positivo.

E<sub>1</sub>: Os alunos se interessavam pelas aulas de Estudos Sociais?

Pa: Sim. Num modo geral, sim. Porque são assuntos que chamam a atenção deles, e eles gostam sempre de comentar alguma coisa relacionada. Esses alunos aqui, dessa escola, muitos vivem numa zona... não vou dizer que é uma zona rural, mas é...

E<sub>2</sub>: Na fronteira, né?

Pa: Isso! Então eles têm contato com animais, eles têm contato com pesca, então eles têm noções que uma criança da zona urbana não tem. Então, a gente estudando os animais de jardim eles já conhecem nomes diferentes. A gente estava trabalhando o bicho-pau, e um garoto que morava no Ceará que mudou pra cá a dois anos, ele falou que lá já tinha outro nome, que era mané-magro. Então eles têm um conhecimento bom, esse aprendizado que eles trazem com eles. Então acaba desenvolvendo bem esses temas dessa área.

E<sub>1</sub>: A próxima pergunta eu acho que a senhora já respondeu também, mas eu vou perguntar porque está no roteiro. De que maneira, na sua opinião, aprender Estudos Sociais foi relevante ou útil pra vida dos alunos?

Pa: Ah, eu acho que em muitos temas tem toda a questão da curiosidade, do aprendizado pra se informar mesmo, pra ter aquele conhecimento. E outras a gente trabalha a questão de saúde, então eles são muitas vezes multiplicadores, né? O que a gente passa aqui, às vezes eles é que passam em casa, a questão da economia de água, de luz, que a gente fala muito na semana do meio ambiente. Então tem muitas coisas que eles acabam funcionando como multiplicadores, eu acho que é interessante, sim.

E<sub>1</sub>: Eu não sei a data ao certo no levantamento que eu fiz, eu acho que foi por volta de setenta e um. Um pouco fora da sua época, mas o estado de São Paulo em si, ele aplicou guias curriculares pros Estudos Sociais e apresentou pro corpo docente, como uma forma de guia-los nesse processo de aprender a lidar com o surgimento dessa nova disciplina. Na sua prática curta com Estudos Sociais, a senhora entrou em contato com esses guias, se utilizou deles de alguma forma?

Pa: Ah, eu lembro. Tinha um livro que eu usava bastante, que eram uns livros grossos que tinham sugestões de atividades. Tinha uns que eram de capa verde. Então não era como é hoje, que a gente tem muito material na escola; agora a gente tem esses projetos do Ler e Escrever que vem livros associados, vem livro do professor, então a gente tem muito material. E nessa época a gente tinha meio que fuçar na biblioteca da escola pra ver o que a gente achava, né? Eu lembro um pouco desses guias, sim, alguma coisa eu cheguei a usar deles. Eles trabalhavam com músicas.

E<sub>2</sub>: Eram uns cadernos com exercícios e atividades.

Pa: Era. Aí tinha, as vezes, uma música, e em cima daquela música eles desenvolviam toda a atividade.

E<sub>2</sub>: Tinham umas folhas, assim, no meio com uns desenhos que a gente poderia fazer decalque.

Pa: É, isso. Eu já cheguei a ver. Eram bem antigos, bem amarelados, mas eu cheguei a ver, sim.

E<sub>1</sub>: Na sua opinião eles foram úteis, então, pra sua prática?

Pa: No momento, sim. No momento que foi preciso, porque eu não tinha outra coisa, não é como hoje em que tem acesso à Internet, pode buscar por conta própria, então eu acho que ajudaram.

E<sub>1</sub>: Como? Como uma forma de apoio, ou uma condução da sua prática mesmo?

Pa: Ah, eu acho que pra enriquecer mesmo as aulas, as vezes trazer uma atividade diferente.

E<sub>2</sub>: Mas você não se fixava neles?

Pa: Não, utilizava pra uma ou outra atividade extra.

E<sub>1</sub>: Você gostaria de falar – e isso fica a seu critério, se não quiser também, é só um espaço para a senhora compartilhar alguma experiência docente sua que foi marcante ou digna de nota junto aos Estudos Sociais que você lembre?

Pa: Então, quando eu fiz esse curso de ambiente urbano. Foi um pessoal bem legal, eles eram da Unesp, e aí fizeram um trabalho junto com a Diretoria. Eles deram esse curso pra gente. Tinham atividades que a gente desenvolvia lá, e depois trazia pra sala de aula. E depois tinha o estudo do meio, então a gente levou os alunos no Horto, né? Naquela trilha lá da Pedra Grande. Aí levou também no Jardim Botânico. Então a gente ia primeiro com a turma de professores que faziam o curso, aí tinha lá a experiência, tudo. E depois, em um outro momento, a gente trabalhava certa atividade com a turma que foi desenvolvida, e depois levava pro estudo do meio, que era pra finalizar. Então eu acho que foi bem legal, eles puderam conhecer ambientes diferentes, como eram turmas urbanas, então eles conheceriam esses ambientes que eles não tinham possibilidade de ir se não fosse com a escola, né? Então, eu lembro dessa experiência que foi bem marcante, que foi bem legal.

E<sub>1</sub>: Então, no momento da transição que vocês mesmo falaram, quando saiu a LDB e depois os PCN, a senhora se eu não me engano estava trabalhando na coordenação já.



Pa: Na coordenação, isso.

E<sub>1</sub>: Mas logo depois, em noventa e sete, noventa e oito, você voltou a dar aula, né?

Pa: Isso, voltei.

E<sub>1</sub>: Você lembra, mais ou menos, como foi nesse momento? Como foi a transição de Estudos Sociais para Geografia e História? E se você lembra, tem alguma coisa a falar disso? Se foi de fato algo relevante na sua prática?

Pa: Eu acho que, nesse momento, começou a vir material novo, né? Estava muito parado a questão de textos e novas diretrizes. Então a partir desse momento, a gente começou a ter mais material pra desenvolver em sala de aula. E lá nos PCN, aqueles Temas Transversais, eu acho que foi o melhor livro de todos, porque aí esses temas a gente podia direcionar pra aquilo que a gente queria dentro da prática, né? Então podia ser pra área de Geografia, pra área de História. Então, o livro que eu mais aproveitei foi esse dos Temas Transversais, que eu acho que foi bem legal, foi acho que o melhor de todos ali.

E<sub>2</sub>: E era o novo, né? Também.

Pa: É, uma coisa que era pra você integrar uma matéria a outra. E era uma coisa um pouco diferente pra alguns professores que não costumavam fazer isso.

E<sub>2</sub>: E você acha que os Temas Transversais, eles traziam um pouco desse referencial integrado que eram os Estudos Sociais?

Pa: Sim, acabava, voltando pra isso, é.

E<sub>2</sub>: Porque tinham alguns temas que eram muito integradores, né? Como meio ambiente, educação sexual, cidadania, né?

Pa: Isso. Então eu acho que, de uma maneira ou de outra, eles separaram, né? Por uma questão, não sei, de currículo e de organização. Mas que depois, dentro da prática mesmo de sala de aula, do dia-a-dia de sala de aula, você acaba tendo que integrar novamente, por uma questão de necessidade mesmo. Aí acho que volta, né?

E<sub>2</sub>: E nessa separação, você se sentiu surpreendida? Assim: –“Meu Deus! Agora é Geografia e agora é História”, ou isso já vinha sendo trabalhado?

Pa: Ah, eu acho que todo mundo foi pego meio de surpresa. Porque aí voltaram os especialistas, então foi uma hora de entusiasmo até, porque a gente pensou em melhoras.

E<sub>2</sub>: Mas História e Geografia nunca teve especialistas.

Pa: Não, não teve. Mas eu estou dizendo que, no mesmo momento, vieram os professores de Artes e de Educação Física, então a gente via aquilo como uma coisa nova e diferente. Porque até então a gente tinha que dar conta de tudo, então a gente viu assim: –“Ah, então agora eles vão ter dois especialistas, a gente vai poder se dedicar mais às outras disciplinas.”, então separando Geografia de História, a gente pensou: –“Então a gente vai ter também um tempo maior pra trabalhar essas duas, né? Assim como Português e Matemática”. Mas eu ainda acho que eles deixaram na grade poucas aulas específicas, por isso que eu trabalho em conjunto. O que eu puder levar de Ciências, ou mesmo de Português pra Geografia, pra História, eu acabo levando. Porque você seguir aquela grade de uma aula semanal, não tem nada a ver, né? Você não vai conseguir mesmo. Então eu acho que, como eu falei, dentro da prática, a gente vai fazendo as adequações.

E<sub>1</sub>: Legal. A senhora já falou dos novos materiais que chegaram a partir desse momento. Também falou sobre alguns cursos que você fez entre noventa e sete e dois mil, quando você estava lá em Santo André. Existe alguma outra coisa que você acha que poderia ter sido oferecido pelo Estado nesse momento de transição que não foi? Ou alguma coisa que você gostaria de pontuar que te ajudou a trabalhar Geografia e História separado de Estudos Sociais? Ou acha que só isso já está suficiente?

Pa: É, eu acho que eles tinham que ter oferecido uma formação. Eu acho que a falha é nessa questão da formação, né? Porque quando tem um professor que ainda vai em busca de alguma coisa fora pra enriquecer o dia-a-dia, é uma coisa. Mas a gente sabe que não é todo mundo que trabalha assim. Então acho que, por saber disso, eles tinham que oferecer uma formação, mesmo que numa parceria com universidade, sabe? Trazendo esse pessoal de

pesquisa que, na minha opinião, fica muito dentro da faculdade, entendeu? Tinha que sair mais – assim como vocês fazem com esse projeto da Unicamp – sair mais em campo, e utilizar mesmo esse pessoal pra ajudar nessa formação contínua do professor, sabe? Porque há um receio grande hoje em dia de tirar o professor da sala de aula, porque não tem professor pra colocar no lugar. Se eu tiver que ir lá na Unicamp um dia fazer um trabalho com vocês, não vai ter quem coloque aqui na sala, entendeu? Amarra essa questão da formação. Amarra muito.

E<sub>1</sub>: Entendi. Bom, professora, esse foi o segundo bloco, já terminamos. Agora estamos indo em direção ao terceiro, que é falar especificamente sobre a Geografia atualmente, desde o momento que mudou, na sua prática. Na sua opinião, como é trabalhar com Geografia especificamente, separado de História?

Pa: Separado totalmente?

E<sub>1</sub>: Se é ou não.

Pa: Eu acho que no meu caso, eu acho que eu nunca separei totalmente, né? A gente acaba tendo essa ligação entre um tema e outro, e uma coisa acaba puxando a outra. Eu acho que não tem como separar. Eu acho que, dentro da minha prática, eu não posso dizer que eu separe. Eles têm o livro didático de Geografia, eles têm o livro didático de História. Mas, e isso é uma coisa que eu faço, eu não trabalho na sequência o livro, então eu pego o que interessa dali. Se eu acho que tem uma coisa ali que está nada a ver, eu já pulo, vou pra outra. Pego um texto aqui, aí complemento com um outro que eu traga. Então, dentro do meu trabalho não tem como eu dizer que eu separo.

E<sub>1</sub>: Legal. Mas você diria que no planejamento, por exemplo – é porque eu de fato não sei aqui em Campinas – existe alguma cobrança, por exemplo, da administração ou até mesmo do Estado, que exista um planejamento prévio específico de Geografia, específico de História?

Pa: É, eu acho que com esse novo documento que vocês já viram, que ainda é uma prévia da nova grade, eu acho que eles fizeram em duas partes: eles fizeram Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Então eu acho que deu pra

juntar dentro disso, não ficaram disciplinas estanques, deu pra juntar. Porque eles já estão com essa visão.

E<sub>2</sub>: Mais integradora.

Pa: É, então acho que daí não tem uma obrigação da gente trabalhar em separado, não.

E<sub>1</sub>: Mas isso, no caso, é aqui no estado de São Paulo, né?

Pa: É, estado de São Paulo, é. É a proposta curricular prévia que saiu.

E<sub>1</sub>: A próxima pergunta é: a senhora vê alguma qualidade interessante na disciplina Geografia, especificamente? Ensinar, mesmo que sejam temas que a senhora trabalhe transversalmente, mas trabalhar população, meio ambiente, você vê qualidades interessantes nisso?

Pa: Sempre. Eu acho que com essa questão agora, tão em evidência, do meio, cuidados, coisas assim que acontecem há anos e que as pessoas foram acordar quando está secando, né? Quando está pegando água de fundo de poço. Vamos dizer assim, como disse o Maluf. Tem assim temas que são muito importantes. Eu acho que desenvolvimento das cidades, a questão da transformação, também, do meio. Aquela questão que vocês trouxeram pra gente na última aula, isso é uma coisa de trabalhar com eles, de como era um certo ambiente, e depois como ele ficou após alguns anos, então isso eu acho bem importante dentro desse ensino.

E<sub>1</sub>: E em relação às dificuldades de ensinar Geografia? A senhora identifica alguma? Se sim, quais?

E<sub>2</sub>: Quais seriam as suas dificuldades, por exemplo?

Pa: Ah, eu acho que talvez algumas habilidades que eles não tenham.

E<sub>2</sub>: Os alunos?

Pa: É, os alunos. E que a gente tem que desenvolver antes de entrar em algum tema. Então eu acho que é mais essa questão de coisas que você tem que desenvolver antes de entrar no tema, porque senão eles não vão entender, né? O que deve ser trabalhado. Eles confundem ainda muito a questão de

município, cidade, país, continente, isso ainda é muito bagunçado na cabeça deles, né? Então, eu acho que isso a gente tem que trabalhar antes pra poder entrar em outros temas.

E<sub>1</sub>: Eu imagino que eu saiba a resposta, porque você falou isso na questão dos Estudos Sociais, mas na Geografia especificamente, ainda mais porque agora tem muito mais material, o livro didático tem algum papel na sua prática? Se ele tem, ele é só de apoio, ele norteia a sua prática, como é?

Pa: Então, eu utilizo, como eu disse, pegando o que for mais interessante dele, sempre buscando os textos que eu ache que valem a pena, o que eu acho que não vale a pena, que não vai gerar um interesse, que os alunos não vão compreender, ou que vai ser difícil naquele momento, então eu pulo e vou pra uma parte mais interessante. Eu utilizo o livro dentro da necessidade daquele momento. De outra maneira, eu prefiro buscar outros textos, outros materiais, e usar praquela tema específico.

E<sub>2</sub>: E professora, como é que você avalia a qualidade dos livros didáticos de Geografia e de História dos últimos anos pra cá? Assim, nos últimos dez anos?

Pa: Isso é uma coisa triste. Porque a gente tem o PNLD. Então teoricamente o professor escolhe, vem os livros das editoras, aí a gente tem o momento em que a gente vai escolher os livros que a gente vai usar naquele período, porque alguns são consumíveis, outros não. Outros acho que ficam por volta de três anos dentro das turmas. Então a gente escolhe um determinado livro. Só que aí, por uma série de coisas que acontecem internamente que a gente não entende, na hora que os livros chegam, não é o livro que a gente escolheu. Vem um livro que eles mandam, e às vezes não é nem a nossa primeira nem a nossa segunda opção. Vem um terceiro livro, de uma editora X que deve ter ganhado a concorrência, e aí esse livro vem. Só que esse livro não é aquilo que a gente esperava, então você acaba deixando o livro de lado.

E<sub>2</sub>: Isso aconteceu dessa última vez?

Pa: Aconteceu. Aconteceu em Português, a gente pediu uma coleção e aí veio outra. Porque o que eles falam: a instrução é escolher uma mesma coleção pra todas as disciplinas. Então aí você escolhe, você quebra a cabeça lá pra

escolher aquela coleção que você vai poder aproveitar mais, e aí depois vem um livro que você nem sonhava.

E<sub>2</sub>: Não tem nada a ver, e é tudo fragmentado.

Pa: Nossa! E geralmente são aqueles livros que você nem passou perto, e é aquele que vem. É um material perdido.

E<sub>1</sub>: Nossa. Muito complicado, isso. Essa questão editorial é muito séria, né? Mas muito obrigado. Eu queria pedir desculpas à professora se essas perguntas se parecem repetitivas, mas a ideia é justamente contrastar a questão da Geografia com os Estudos Sociais. Os alunos se interessam pelas aulas de Geografia, especificamente? No caso, eles conseguem identificar o que é Geografia e o que é História? Eles têm mais interesse por um do que por outro?

Pa: Então, eu acho que ainda não. Eu acho que a visão deles é: Geografia, mapa. História é o que já aconteceu e história do Brasil, coisas do passado. Eles têm um pouco essa visão. Então, às vezes quando a gente trabalha uma questão, por exemplo, de região, ou de vegetação, é difícil eles identificarem que aquilo é Geografia, ou que aquilo é História, né? Se a gente estuda o bairro, a questão de como surgiu o bairro, é difícil eles identificarem que aquilo pode entrar na História e também na Geografia. Então eles têm uma certa confusão em relação a isso nessa fase. Eu acho que depois do quarto ano, quinto ano, eles já começam a compreender mais.

E<sub>2</sub>: Porque é que você acha que tem essa confusão? A que é que você atribui essa confusão?

Pa: Eu imagino que, às vezes, falha na própria prática de ensino mesmo, ali desde cedo estar identificando o que é uma coisa, o que é outra. E eu costumo, assim, escrever, né? Quando a gente vai trabalhar um tema de Geografia, eu falo: “Olha, é de Geografia porque é isso”, explicar o que vai ser trabalhado dentro daquela aula. Então acho que às vezes falta isso pra alguns professores, fazer essa separação, pra identificar. Não vou dizer que depois as matérias não vão acabar se integrando, mas a identificação do porquê é que está sendo trabalhado aquele tema é importante também.

E<sub>1</sub>: Eu vou adiantar uma pergunta agora, só para não ter confusão na próxima pergunta. Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre ensinar Estudos Sociais e Geografia?

Pa: Eu acho que Estudos Sociais é uma coisa, assim, mais misturada? Vamos dizer, de uma coisa com a outra, e Geografia, você já tem temas mais específicos. Então se você vai trabalhar escala, por exemplo, então você já define aquilo como Geografia. Então eu vou estudar aqui um mapa do bairro, ou da região aqui do entorno, então eu já posso fazer essa ideia pra eles da Geografia, mesmo.

E<sub>1</sub>: Entendi. Isso em termos de identificação dos temas. Mas na sua prática mesmo, a senhora tem alguma lembrança que seja muito diferente, assim? Ensinando Geografia, você se comportava dessa maneira, você falava sobre determinadas coisas, e falando sobre Estudos Sociais de um jeito totalmente diferente? Ou hoje em dia até não é tão diferente assim?

Pa: Não. Não, eu acho que eu sempre costumei separar. Como eu disse, separar não no ensino, mas identificando aquilo que vai ser passado pra eles, como uma questão de disciplina. Eu acho que a gente acaba integrando – pra vocês entenderem – a História com a Geografia, mas eu acho importante, na hora de identificar esse ou aquele tema, poder esclarecer pros alunos de que disciplina que ele faz parte.

E<sub>2</sub>: E você tem caderninhos separados de História e Geografia?

Pa: Não. Eu trabalho com dois cadernos. Eu trabalho com o caderno de classe e com o caderno de casa.

E<sub>2</sub>: Tudo está nesse caderno de classe?

Pa: Tudo. Mas quando vem a matéria, a disciplina, aí a gente coloca o enunciado, sempre. Sempre o enunciado, identificando aquela atividade.

E<sub>1</sub>: Entendi. Vou perguntar de qualquer maneira, mas eu não sei se vai ser diferente da resposta de Estudos Sociais. De que maneira aprender Geografia, especificamente, de acordo com a sua concepção de Geografia, é relevante ou útil pros alunos?

E<sub>2</sub>: Nós perguntamos de Estudos Sociais, agora é de Geografia.

Pa: É, eu acho que no mesmo sentido, do uso, da formação mesmo do cidadão. Identificar o indivíduo no lugar. Porque às vezes ele mora num bairro, mas ele precisa que saber que o centro da cidade está ali, o caminho que ele tem que fazer. Ou se ele vai pra uma outra cidade, ele tem que percorrer um outro caminho, tem uma certa distância. Então ele precisa entender toda essa questão. Eu acho que é a formação, mesmo, do indivíduo como um todo.

E<sub>1</sub>: Faltam só duas perguntas agora, não vai demorar muito mais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os guias curriculares do estado de São Paulo têm papel no seu planejamento de aula de Geografia, especificamente? E se sim, quais? Como você usa eles?

Pa: É, eu acho que depois que a gente estudou na época que eles saíram, a gente teve um longo estudo deles, eles acabam fazendo parte mesmo do que a gente planeja. Mas depois também tem a questão dos novos documentos que vão saindo, né? Então a gente tem que, também, dar prioridades pra eles. Eu acho que esses documentos mais recentes, eles acabam integrando um pouco desses antigos, então a gente vai fazendo toda a junção pra chegar num todo.

E<sub>2</sub>: Você utiliza vários documentos então, você acha?

Pa: A gente tem a experiência de sala de aula, que você percebe que alguma coisa que você aplicou num ano: –“Ah, não teve resultado, não foi legal”, então você acaba cortando pro próximo ano e utilizando o que foi bom. Aí você, claro, atualiza, porque eu acho que Geografia e História tem uma atualização constante, então a gente tem que estar muito atento nisso, também. Você não pode ficar preso a um tema, porque às vezes esse mesmo tema sofre modificações, porque são matérias que nunca param. Você trabalha ali um tema que, de repente, teve uma mudança e você tem que introduzir aquela mudança na sua prática. A utilização dos documentos, você se apoia nos documentos que você tem acesso, e sempre atualizando e usando aquilo que for mais interessante.



E<sub>1</sub>: Tem algum documento específico depois dos PCN que a senhora gostou muito, teve muita influência na sua prática? Ou é só uma questão de atualização continua mesmo?

Pa: Tem esses documentos oficiais, os currículos, que vão saindo, que a gente todo ano tem, agora tem esse novo documento. A gente vai buscando. Mas eu acho que eu não fico presa só nisso, às vezes é meio chato você ficar só em documento do Estado, né? Então acaba buscando outras coisas, outros livros.

E<sub>2</sub>: Diversificando.

E<sub>1</sub>: A pergunta foi só pra saber direito o papel que isso tem na vida da professora, mesmo. E por último – e mais uma vez, é uma pergunta aberta, só se tiver alguma coisa relevante mesmo você responde – tem alguma experiência docente marcante ou digna de nota que a senhora teve com ensino de Geografia, depois de noventa e sete, depois que separou de novo?

E<sub>2</sub>: Recentemente. Um trabalho de Geografia que você gosta de aplicar?

Pa: Ah, eu acho que ultimamente eu gosto bastante de trabalhar com eles os tipos de vegetação do Brasil. Porque o Brasil tem muito isso, né? Essas diferenças de uma região pra outra, e eles percebem isso. Porque como eu falei, muitos moram em fazendas, moram em sítios, então eles têm esse contato. É uma parte que é bem legal trabalhar, eles se interessam também.

E<sub>2</sub>: Sim. Você gosta desse tema?

Pa: Gosto.

E<sub>2</sub>: Você é “mateira”?

Pa: Trilha! Ah, eu adoro. Monte Verde, ali. É, gosto. E sempre que eu viajo eu tiro fotos pra trazer pra eles de uma vegetação específica, então é uma parte que eu acho bem legal. E quanto tem um lugar que tem trilha, eu vou embora, eu adoro fazer. Ali em Monte Verde a gente tem muita opção de trilha.

E<sub>2</sub>: Eu não conheço lá em cima.

Pa: Ah, tem que ir, tem que ir. São todas sinalizadas.

E<sub>2</sub>: É no sul de Minas, né? Alto, frio.

Pa: É, no sul de Minas. Nossa, frio. Mas é bom, porque lá eu tirei fotos, eu fiz um material bom pra essas aulas.

E<sub>2</sub>: Muito bem. Mais alguma coisa?

E<sub>1</sub>: Não. O questionário terminou. Você quer comentar mais alguma coisa, Rafael? Perguntar mais alguma coisa?

E<sub>2</sub>: Não.

(fim do áudio)

**Transcrição de entrevista - professora B****Entrevistada:** (Pb)**Entrevistador:** Gabriel Brasil (E)**Legenda:** Dúvidas quanto ao áudio ou falha na gravação

(início do áudio)

E: Bom dia, professora.

Pb: Bom dia, Gabriel.

E: Vamos começar a entrevista. Só para deixar claro, vão ser três blocos de pergunta, o primeiro de identificação, o segundo a respeito do ensino de Estudos Sociais, especificamente, quando ele ainda era um componente curricular. E o terceiro bloco sobre o ensino de Geografia a partir dos PCN, em noventa e seis, noventa e sete.

Pb: Correto.

E: O primeiro bloco é bem simples, é só identificação. O nome completo da professora?

Pb: Professora B.

E: Obrigado. Qual o seu grau de escolaridade?

Pb: Terceiro grau completo. Pedagogia.

E: E você me disse que foi em dois mil, né?

Pb: Isso. O término total, dois mil, mas eu entrei em oitenta e seis. Depois fiz um ano em uma outra cidade, em Bauru. Um ano e meio em Bauru, numa faculdade de freiras, depois eu tranquei e vim pra Unicamp como aluna especial, fiquei um ano e meio, tranquei e aí não voltei mais pra Unicamp. Depois eu retornei à faculdade em noventa e nove, terminando em dois mil o curso de Pedagogia.

E: Entendi. E no período que você lecionou antes de adquirir o terceiro grau, você tinha no caso o magistério?

Pb: O magistério, isso.

E: Ok. Você já respondeu em que ano, dois mil, você se formou em qual faculdade?

Pb: Universidade São Marcos.

E: Ok. Algum curso de atualização que você tenha feito que você achou útil?

Pb: Sim. Em dois mil e seis eu completei o Letra e Vida, que foi muito importante porque deu uma bagagem boa pra gente ir modificando a maneira de ver o aluno, né? Construindo com ele o conhecimento, porque isso eu acho que é fundamental. E fazendo o papel de mediador dentro da sala de aula do conhecimento. As crianças vão construindo com a gente esse conhecimento, trazendo bagagens, pra que a gente possa compor esse conteúdo e aprimorá-lo. Não só o Letra e Vida, mas depois eu comecei a fazer cursos paralelos de Educação, e nesse cargo que eu estou hoje, que é coordenação, a gente tem um treinamento semanal de orientações técnicas, tanto de História, Geografia, Ciências, Matemática, das disciplinas. E é uma bagagem muito rica, porque a gente vai vendo maneiras de como aprimorar o nosso trabalho na sala de aula.

E: E com quem é esse treinamento?

Pb: São com professores que são PBNPs da Diretoria de Campinas – Leste.

E: Legal. E a quantos anos a senhora leciona?

Pb: Vinte e cinco anos.

E: E a quantos anos nessa escola?

Pb: Quatorze anos.

E: Esse é o primeiro bloco, já terminamos. O segundo bloco é a respeito de práticas e dilemas docentes. Como era trabalhar com Estudos Sociais na época que ele ainda era um componente curricular?

Pb: Eu não achava ruim, Gabriel, porque Estudos Sociais eu acho que completa. É quando você trabalha o ser humano como indivíduo fazendo parte das mudanças no nosso espaço geográfico. Então eu não acho ruim não, eu

acho que é bem favorável trabalhar as duas disciplinas, História e Geografia, dentro de Estudos Sociais. Não acho ruim.

E: Entendi. E essa divisão de Geografia e História, você vê isso como um problema na hora da sua prática, ou você continua trabalhando as duas juntas, ou..?

Pb: Eu vejo como um problema, porque muitos professores confundem. Na hora de separar, fica um pouco contraditório quando a gente vai explicar pros alunos certas coisas. Por exemplo – não sei se é uma outra pergunta que você vai fazer, mas já completando – eu viajo muito, então eu tenho algumas experiências de viagem que são gratificantes e gosto muito de passar aos meus alunos. Uma viagem que eu fiz ao Peru, que é uma viagem histórica, né? E que traz a história, a cultura do povo, e traz porque é que esse povo mudou através do rio, através do vale, mudou o jeito de plantar, de colher, de observar a natureza. Então eu acho que junta as duas coisas, na hora de você passar realmente fica difícil na hora de você separar.

E: Entendi. Você tinha alguma dificuldade específica – não necessariamente pessoal, mas em sala de aula, algum problema com alunos, alguma dificuldade deles – específica ao estudar Estudos Sociais?

Pb: Não, nenhum problema.

E: Não? Sempre foi tranquilo?

Pb: Tranquilo. Com muitos exemplos, mas bem tranquilo.

E: Entendi. E qual era o papel que os livros didáticos apresentavam nas suas aulas de Estudos Sociais?

Pb: Era um papel bom, eu não via nenhum problema, não. Eram livros bem completos, eu me recordo pouco, mas eu acho que eram livros bem completos pra época.

E: No caso, a senhora me informou que você trabalha com magistério há vinte e cinco anos. Então no caso, quando você começou?

Pb: Eu comecei em oitenta e seis substituindo minha mãe. Minha mãe era professora, e eu comecei substituindo a minha mãe em oitenta e seis.

E: Em oitenta e seis?

Pb: Isso. Depois eu parei um ano e meio, então se somar tudo, dá uns vinte e cinco anos. Eu parei um ano e meio porque tinha um filha pequena, mas depois eu acabei voltando.

E: Entendi. E nesse momento – e eu estou adiantando uma pergunta agora, mas eu acho que ela é relevante pra essa conversa que a gente está tendo – nesse momento já tinha sido apresentado pelo estado de São Paulo os Guias Curriculares, né? Foram uma forma que o próprio estado teve de dar um respaldo pros professores e pras professoras para aplicar essa disciplina de Estudos Sociais. Você lembra deles? Se você lembra, eles foram úteis? Como?

Pb: Eu me lembro pouco, Gabriel, mas eu me lembro que eram muito bons. Eu tenho uma mãe que é geógrafa, aposentada, e sempre na nossa casa se falava muito sobre isso, e minha mãe esteve na ativa até pouco tempo, então eu me lembro disso, me lembro desses livros, e me lembro da atuação utilizando esses livros.

E: Legal. Já me respondeu essa pergunta em parte, mas eu vou deixar registrado que ela foi feita formalmente. Trabalhar ao mesmo tempo Geografia e História, na sua opinião, era positivo ou negativo, e porquê? A senhora já falou um pouco sobre isso, mas você quer complementar alguma coisa, falar mais um pouco?

Pb: É o que eu falei pra você, é positivo porque você trabalha a cultura de um povo, e porque é que aquele povo vive daquele jeito, nas condições de espaço geográfico, do que eles têm, do que eles cultuam, até clima e relevo, então é bem interessante você unir as duas coisas, eu acho, a parte humana e a parte da natureza.

E: Entendi. Legal. Os alunos se interessavam pelas aulas de Estudos Sociais, especificamente? Não necessariamente essa questão das ciências humanas em si, porque até hoje em dia se ensina isso, mas agora separado curricularmente, né? Mas em Estudos Sociais especificamente, os alunos se interessavam por aquelas aulas?

Pb: Sim. Muito, muito mesmo. Eu me lembro, recentemente, há uns cinco anos atrás, eu estive na Antártida, e quando eu passei pras crianças o tipo de animal que tinha lá, porque é que aquela região era mais gelada, porque é que a gente só podia em determinado tempo do ano porque senão os icebergs atrapalhavam. As crianças ficam eufóricas, perguntam: –“Tem gente lá? Não tem?”, então tudo isso contribui e acrescenta pro aluno. É uma experiência inesquecível você trabalhar as duas coisas.

E: Ok. De que maneira aprender Estudos Sociais foi relevante ou útil pros alunos? Pra quem você ensinou, claro.

Pb: Foi muito relevante. Como eu já disse, é trabalhar a cultura de um povo, trabalhar a região, trabalhar o clima, trabalhar o espaço geográfico. Tudo isso contribui muito, porque é uma lógica, há uma lógica. Quando você fala de uma coisa separada da outra, é ilógico, né? Então o que é que acontece? A criança começa a perceber que tem uma relação de uma coisa com a outra.

E: E você acha que essa percepção dessa relação ajuda os alunos na vida prática deles, mesmo, no cotidiano?

Pb: Sim, com certeza. Começa a ver o ser humano de uma outra forma, né? Que ele ocupa um espaço, que espaço é esse, porque é que ele vive assim, porque é que ele vive assado, e assim por diante.

E: E essa pergunta a senhora só responde se de fato quiser ou lembrar, mas tem alguma experiência docente marcante ou digna de nota com Estudos Sociais especificamente, naquela época antes dos PCN aonde nas escolas ainda tinha o ensino de Estudos Sociais?

Pb: Que eu me lembre não, Gabriel.

E: Tudo bem, é só mesmo para deixar registrado experiências mesmo. Faz tempo também, né?

Pb: Faz tempo.

E: Se lembra como foi a transição de Estudos Sociais para Geografia e História, naquele período de noventa e seis, noventa e sete?

Pb: Eu me lembro. Foi muito difícil. Nós professores sofremos muito, porque foi complicado. A gente tinha que separar os cadernos, a criançada não entendia porque é que tinha que separar os cadernos. Estudos Sociais já era História e Geografia, porque é que agora tem um só pra Geografia, e outro pra História? Tanto é que tinha duas aulas de História, e uma só de Geografia. Eles sofriam com isso, era de um jeito, passou pra outro, foi bem complicado na época, demorou um pouco pra eles pegarem.

E: Entendi. Mas eles pegaram um dia?

Pb: Pegaram, mas ainda sentem diferenças, porque quando a gente vai dar exemplos, fica difícil você dissociar um do outro.

E: E nesse processo de transição, você se sentiu amparada pelo Estado ou pela administração da escola, pela gerência da escola em que você estava na hora?

Pb: Não, foi tudo imposto, como é até hoje, é imposto e a gente, entre aspas, “tem que engolir”.

E: Ok. Esse foi o segundo bloco, e agora o terceiro e último bloco vamos trabalhar a respeito das questões docentes e dilemas de trabalhar com Geografia hoje em dia. Como é trabalhar com Geografia pra você? O que é que você gosta, o que não gosta?

Pb: Bom, eu adoro Geografia. Primeiro, porque eu tenho uma mãe geógrafa e porque na minha casa sempre foi muito importante isso. Segundo, que o meu marido é colecionador de rochas e minerais, o segundo do país em quantidade e variedade, e a gente viaja muito, então a gente explora muito o meio ambiente, explora muito a parte de rios e relevos, porque ele está sempre enfiado em estar buscando minerais novos. Então pra mim é muito presente trabalhar com isso, é muito gostoso. São coisas que eu gosto.

E: E seu marido faz o que?

Pb: Ele é engenheiro mecânico.

E: Então ele faz por *hobby*, não é nada profissional?



Pb: Isso. Começou com doze anos quando, na sexta série, trabalhava rochas metamórficas, magmáticas, e ele começou a colecionar, e aí esse *hobby* perpetua há mais de trinta anos.

E: Que bacana. A senhora já respondeu isso também, mas para seguir o roteiro: então você vê qualidades interessantes na disciplina Geografia? E caso veja, quais, especificamente, que você consiga pensar?

Pb: Eu acho que, assim, tudo que nos cerca é o nosso ambiente, tudo que nos cerca faz parte do ser humano, das transformações que a gente vê no dia-a-dia, no nosso caminhar do trabalho, no nosso caminhar do lazer. Tudo é modificado, tudo é acrescentado, e essas observações fazem com que a criança tenha mais criticidade de observar, de valorizar as coisas que estão acontecendo, até pelo momento histórico em que a gente vive, até pelo momento em que a gente está vivendo uma sociedade de eterna mudança, eu acho que é super favorável trabalhar com Geografia.

E: Legal. Tem dificuldades em ensinar Geografia – não necessariamente suas, especificamente, mas sente alguma resistência dos alunos, os alunos têm alguma dificuldade na aprendizagem, ou mesmo dificuldades que você tenha no planejamento, na transmissão desse conhecimento?

Pb: Não. Não vejo. Eu acho que é muito agradável trabalhar com Geografia.

E: Pra todo mundo, tanto pra você, quanto pra eles?

Pb: Pra todo mundo. Eu acho que é muito gostoso.

E: E você acha que isso é uma coisa geral, ou é uma coisa específica sua na sua prática?

Pb: Não, eu acho que é geral. Todo mundo gosta de trabalhar com essa disciplina.

E: Hoje em dia, qual é o papel dos livros didáticos nas aulas de Geografia?

Pb: Meramente ilustrativo, porque eu acho que se você não tem um bom conteúdo pra estar falando para os alunos, uma boa experiência, bastante leitura, você não consegue fazer paralelos. Porque Geografia, você tem que dar bastante exemplo pra que a criança possa entender.

E: Entendi. Ao conversar com a professora **A**, ela comentou que, ao ensinar Estudos Sociais, tinha uma disponibilidade menor de material didático.

Pb: Sim, com certeza.

E: Só um segundo.

(interrupção no áudio)

(início do áudio)

E: Bom, como a gente estava falando, a professora **A** conversou com a gente que existia uma pouca disponibilidade de material didática na época dos Estudos Sociais, e a partir de noventa e seis, noventa e sete começou a crescer esse mercado editorial. Na sua opinião, como desenvolveu a qualidade desses livros didáticos de Geografia e de História nos últimos dez anos?

Pb: Gabriel, se nós tivéssemos a união de Geografia e História em um mesmo livro nessa qualidade que nós temos hoje realmente seria muito melhor, realmente, a professora **A** tem razão. Mas eu não achava que era tão ruim, eu não achava que era tão ruim. Pra época, era o que a gente tinha disponível. Hoje num mundo globalizado, é claro que temos uma gama muito maior de disponibilidade.

E: Os alunos se interessam pelas aulas de Geografia?

Pb: Sim, muito. Porque são descobertas, né? O deslumbrar das observações que são feitas: de rio, de acontecimentos, até dessas reportagens que saem no Jornal Nacional mesmo, que é coisa que todo mundo tem, a televisão em casa por exemplo, um derramamento de petróleo, uma usina nuclear. A criançada fica super instigada pra descobrir o que foi que aconteceu: –“Nossa, os bichinhos todos pretos, porque? – Porque teve um derramamento de petróleo, mudou... matou o bichinho, então tem toda uma mudança na natureza”.

E: De que maneira aprender Geografia, você acha, é relevante ou útil pros alunos?

Pb: É muito útil. Como eu já falei, é útil pra vida, são aprendizados para a vida.

E: Talvez eu não tenha deixado claro isso, mas a intenção da entrevista é a comparação do segundo bloco com o terceiro. Então você acha que Geografia é igualmente relevante ou útil, da mesma forma que Estudos Sociais? Ou a Geografia, especificamente, ela tem maiores méritos ou maiores deméritos?

Pb: Ah, eu acho que eu uniria Estudos Sociais, Geografia e História. Eu acho que daí completa o que a gente está buscando, que é a criança ver o todo, eu acho que isso que é importante. Quando você dissocia uma disciplina da outra, é difícil você juntar, porque a criança perde um pouco do referencial. Quando você une, fica muito mais gostoso de aprender.

E: Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre ensinar Estudos Sociais e ensinar Geografia?

Pb: É o que eu já falei, é quando você trabalha o ser humano por completo, a cultura dele, é o espaço que ele está, as mudanças na natureza, a mudança do espaço geográfico. Tudo isso, um conjunto, soma um conteúdo agradável para se ensinar para as crianças.

E: Legal. Agora só faltam mais duas perguntas. Os PCN e os Guias Curriculares do estado de São Paulo tem, ou tiveram, um papel no seu planejamento de aula de Geografia?

Pb: Sim. Não só eles, como agora a gente recebeu as orientações curriculares de Ciências Naturais e Ciências Humanas, então eu acho que veio só pra somar, acrescentar. Gostei muito dessas orientações são novas, é uma versão preliminar, e acho que vai fazer a diferença agora. Eu acho que a gente percebe que foi uma mudança muito grande dos PCN pras essas orientações curriculares. Deu uma acrescentada em coisas que a gente, já no passado, em Estudos Sociais, já estava trabalhando. Deram uma truncada, quando entrou Geografia separado de História, e agora está voltando a se pensar da mesma forma. Nós estamos gostando muito.

E: Legal. E só pra finalizar – e caso não tenha nenhuma experiência, não precisa falar – mas tem alguma experiência docente marcante ou digna de nota em Geografia especificamente, depois de noventa e seis, noventa e sete?

Alguma coisa que você lembre que tenha sido muito legal? Algum trabalho que você costuma sempre aplicar em aula de Geografia?

Pb: Eu gosto muito de trabalhar com mapas, com cartografia. E uma das coisas muito legais que fiz no passado, como disse você mesmo, em noventa e seis, por aí, foi trabalhar o filme Pocahontas, que ele dizia... ele mostra a chegada dos ingleses aqui no nosso continente na época do descobrimento na época de Colombo. E é bem rico esse filme, eu fiz um trabalho muito interessante com as crianças que eram os costumes dos europeus fazendo um paralelo com os costumes dos brasileiros que aqui estavam, que eram os índios, e depois nós trabalhamos toda a passagem pelo Oceano, de onde vieram, então enriqueceu. Isso no segundo ano. Então foi um trabalho bem legal, eu gostei muito. Então trabalhou o ser humano europeu vindo pra cá, né? E trabalhou também essa parte da Geografia, que é a parte da chegada pelo Oceano, que trazia uma bagagem, quanto tempo levou, orientação de bússola, foi bem legal.

E: Legal. Então é isso, professora. Muito obrigado por participar e por me receber, e acabamos a entrevista.

Pb: Obrigada Gabriel.

(fim do áudio)

**Transcrição de entrevista - professora C****Entrevistado:** (Pc)**Entrevistador:** Gabriel Brasil (E)**Legenda:** Dúvidas quanto ao áudio ou falha na gravação

(início do áudio)

E: Boa tarde, professora.

Pc: Boa tarde.

E: Vamos começar a nossa entrevista. A senhora já sabe porque já viu o questionário, mas só pra deixar claro e registrado, essa pesquisa está dividida em três blocos: o primeiro bloco é de identificação, bem sucinto e rápido; o segundo bloco, ele diz respeito às práticas e dilemas docentes ao trabalhar com Estudos Sociais quando ele ainda era um componente curricular; e o terceiro bloco é sobre o trabalho com Geografia atualmente, ok? A primeira pergunta: o seu nome completo? Só para deixar registrado.

Pc: Meu nome é Professora C.

E: Ok. Grau de escolaridade?

Pc: Nível superior. Eu tenho Licenciatura plena em Pedagogia.

E: Certo. Em que ano se formou?

Pc: Mil novecentos e oitenta e três.

E: Por qual instituição?

Pc: Na época era UNIFAC.

E: E qual é a UNIFAC?

Pc: Isso. Hoje ela é...

E: Ah, UNIFAC<sup>8</sup>. Eu vejo isso depois. Tem feito, ou já fez, cursos de atualização?

---

<sup>8</sup> Faculdade de Botucatu

Pc: Olha, um curso de atualização que fiz foi o Letra e Vida, em dois mil e seis, voltado à alfabetização do aluno.

E: Certo. Dois mil e seis, correto. E há quantos anos a senhora leciona?

Pc: Olha, no estado eu tenho vinte e sete anos. Agora, o total, juntando o estado com o tempo de prefeitura, tenho trinta e cinco anos de sala de aula, sendo seis anos que eu trabalhei com classe especial.

E: Quando foi isso?

Pc: Foi quando eu comecei, né? Em mil novecentos e oitenta e três, até oitenta e oito, eu trabalhei com sala especial na PAE de Botucatu.

E: Legal. E há quantos anos leciona nessa escola?

Pc: Onze anos.

E: E esse é o primeiro bloco, bem rápido. Agora começando o segundo: como era, na sua experiência, trabalhar com Estudos Sociais?

Pc: Olha, sempre foi muito agradável, muito simples, muito preciso, pois o aluno aprendia de uma forma bem simples os conceitos básicos que a gente tinha que dar, sem ter que mostrar pra ele uma separação do que é História e do que é Geografia.

E: Via alguma qualidade interessante nos Estudos Sociais? E se via, quais?

Pc: É como eu te disse, pra uma criança hoje, vamos dizer de seis a dez anos, é muito difícil você separar pra ele o que é a História e o que é Geografia, conforme sua vivência. Então quando a História e a Geografia era unida, parece que para, nós era bem mais fácil passar os conceitos pra eles.

E: Entendi. Legal. E a senhora tinha alguma dificuldade ao ensinar Estudos Sociais – não necessariamente suas, especificamente, mas que os alunos tivessem uma resistência àquilo ou a outras coisas, que eles tivessem alguma dificuldade, algum entrave na sua prática?

Pc: Não. Nunca apresentou.

E: Qual era o papel que os livros didáticos apresentavam nas suas aulas de Estudos Sociais?

Pc: O livro didático sempre serviu assim como um material mais motivador, como um apoio, mas o que eu sempre aproveitei nas minhas práticas foram as vivências que os alunos traziam. Porque desde aquela época, quando eu iniciei no magistério, a gente sempre trabalhou com uma diversidade de alunos, pessoal que vem de várias regiões, de vários lugares, e cada um trazendo a sua vivência. Então eu sempre enfatizei nas minhas aulas as experiências trazidas pelos alunos.

E: Trabalhar ao mesmo tempo Geografia e História nos Estudos Sociais era positivo ou negativo? E porquê?

Pc: Pra mim sempre foi positivo, como eu te disse, porque eu sempre mostrava pra eles que são matérias que estavam sempre interligadas, e que quando eu falava de História e Geografia, havia momentos quando eu citava exemplos a partir, por exemplo, do nascimento do aluno, né? A história da vida do aluno. Eu aproveitava e ia pra região aonde ele nasceu, então eu mostrava a ele: – “Olha, a professora está em História, história da tua vida. Agora nós já estamos na Geografia, aonde é que você nasceu, lugar onde você nasceu”. Então sempre foi muito agradável, sempre as matérias se complementaram, e não havia necessidade de muita separação naquela época.

E: Os alunos se interessavam pelas aulas de Estudos Sociais?

Pc: Bastante.

E: E na sua opinião, de que maneira aprender Estudos Sociais da maneira que era ensinado foi relevante ou útil pra vida dos alunos? O que é que eles levaram consigo?

Pc: Ah, tudo que a gente aprende é muito útil, né? Principalmente ouvir as experiências dos colegas, as vivências, o momento, a hora da conversa de cada colega, de se apresentar, de dizer de onde vem, de contar um pouquinho de sua vida, sempre acrescenta.

E: A próxima pergunta é só caso você se lembre mesmo de alguma coisa interessante que você tenha na sua experiência, mas você gostaria de falar sobre alguma experiência marcante ou digna de nota com Estudos Sociais naquela época, antes de noventa e seis, noventa e sete?

Pc: Olha, o que sempre me marcou muito foi que, para gente conversar, para gente evoluir em um conteúdo, nem sempre há necessidade de um livro didático. O livro didático é meramente ilustrativo, porque o que a gente leva muito em conta é a experiência da criança, do dia-a-dia, a experiência de vida que ela traz consigo. Então os livros, os demais conteúdos de pesquisa que a gente traz, eles apenas complementam, mas o que acrescenta muito é a vivência da criança, o ouvir o seu colega, os depoimentos que os colegas trazem em sala de aula. Isso acrescenta bastante.

E: Você se lembra como foi o momento de transição de Estudos Sociais para Geografia e História no Ensino Fundamental? Naquela época que saiu a LDB e depois saíram os PCN. Se lembra como foi?

Pc: Lembro-me bastante. Foi um momento em que a gente pegou os livros didáticos, os PCN e ficou: –“Será que isso é História? Será que isso é Geografia?”, porque há momentos, como eu disse a você no início da entrevista, em que as matérias se encontram, as disciplinas se encontram. Então foi muito difícil pra gente separar em livros em conteúdos.

E: Entendi. E nesse processo de transição, você se sentiu amparada pelo governo, pela gerência da escola, eles deram ferramenta para vocês lidarem com essa dificuldade?

Pc: Olha, foram oferecidos os PCN, foram oferecidos os livros didáticos, mas o que me ajudou foram as minhas pesquisas, o meu interesse, e a maneira melhor como eu poderia lidar com essas disciplinas. O meu estudo, os meus interesses.

E: Legal. E esse foi o segundo bloco, e agora a gente vai começar com o terceiro bloco. As perguntas são muito similares, mas a ideia de fato é essa, comparar como era a sua prática com Estudos Sociais e como é a sua prática hoje em dia com Geografia. Então caso sinta repetitivo, essa é a ideia. Atualmente, como é trabalhar com Geografia pra você?

Pc: Bom, eu tenho uma experiência, assim, muito pessoal. Eu tenho um filho que está terminando a faculdade de Geologia, e com ele nesse tempo eu pude aprender bastante, através de meus interesses: pesquisar, ler, procurar, né?



Saber mais. Então eu vejo que hoje eu posso passar muito mais pros meus alunos conteúdos de Geografia, experiências, vivências, através das minhas buscas.

E: Você vê qualidades interessantes no componente curricular Geografia, já separado da História? Os conteúdos, as categorias geográficas, você vê qualidades interessantes nisso? E se vê, quais são?

Pc: Sim. Hoje, como eu atuo numa classe de quinto ano, eu vejo que há necessidade da criança entender melhor o espaço em que ele vive. Ele tem hoje muita dificuldade em entender o que é uma rua, o que é um bairro, uma cidade, um estado. Porque nossas crianças estão chegando muito precoces ao quinto ano. Então através dessa separação, eu vejo que há meios, através do qual o professor pode fazer suas buscas, seus estudos – como nós estamos tendo aqui com vocês aqui da Unicamp, que estão vindo nos assessorar em Geografia – a gente vê que há maneiras lúdicas de ensinar ao aluno representações do espaço em que ele vive, partindo mesmo, de uma maneira mais simples, da sala de aula. Através de desenhos, através das escalas, que são muito difíceis de um aluno de quinto ano hoje, de nove ou dez anos, verem e entenderem o que é uma escala geográfica.

E: Legal. A senhora tem alguma dificuldade de ensinar Geografia? E mais uma vez, não necessariamente uma questão específica da sua prática, mas alguma limitação que você acha que os alunos tenham, alguma dificuldade que eles apresentem com os conteúdos geográficos especificamente. E se tem, quais?

Pc: Olha, o que eu sinto – hoje talvez seja uma coisa muito sonhadora – se a gente tivesse oportunidade de levar esse aluno a viajar, conhecer, explorar pequenas regiões, cidades vizinhas, relevos, seria muito interessante, porque a Geografia quando fica reduzida apenas ao livro didático, ela é muito pobre. Então eu sinto que mesmo que você mostre outras regiões, use aí outros meios, vídeos, você não consegue mostrar da mesma maneira como se a criança pudesse vivenciar um lugar diferente, um relevo, lugares diferentes. Isso eu sinto necessidade.

E: Atualmente qual é o papel que o livro didático tem nas suas aulas de Geografia?

Pc: Olha, atualmente, sem o livro eu não seria ninguém. Porque veja bem, eu tenho crianças aqui do bairro, na nossa comunidade que pouco saem daqui. A vida deles se resume no bairro. Então através do livro didático eu ainda consigo, entre aspas, “viajar” com meu aluno: mostrar que há culturas diferentes, lugares diferentes, regiões diferentes, então é importante sim o livro didático.

E: Entendi. Mas na sua prática específica, ele tem um papel mais de apoio, ou ele orienta quase que totalmente a sua prática, é uma coisa mais meio-a-meio, como é?

Pc: Pra mim, ele serve como material de apoio. Porque nas minhas aulas eu procuro pesquisar, trazer coisas diferentes pra eles, que não se prendam apenas no livro didático, pra não ficar aquele ambiente monótono, né?

E: Claro. E como a professora A comentou com a gente, na época que ela ensinava Estudos Sociais, ela tinha uma disponibilidade de material didático muito pequena, e o que tinha oferecido era interessante, mas não tinha uma variedade muito grande. De uns tempos pra cá, esse mercado editorial no Brasil tem crescido muito, então a quantidade de títulos e de livros disponibilizados, até pelo próprio Estado, tem ficado muito maior. Na sua opinião, a qualidade dos livros didáticos de Geografia e História nos últimos dez anos tem crescido, diminuído? Eles têm sido melhores do que eram, ou eles têm piorado? A escolha dos livros, como tem sido?

Pc: Olha, a escolha ela passa anteriormente pelos professores, né? E aí que é feita a escolha. Eu classifico que tem sido boa a escolha, tem atendido, tem ajudado, melhorou bastante. Porque Estudos Sociais antigamente atendia a expectativa, mas de uma maneira mais pobre, vamos dizer? Hoje, com a separação de História e Geografia, nós podemos ampliar o conhecimento do aluno – e é muito interessante, que quando ele está estudando História ou Geografia... quando a gente inicia, no começo do ano, eu costumo dizer pra eles que: –“Haverá alguns momentos em que as disciplinas se encontrarão”. Então é muito interessante, que o aluno do quinto ano, ele vai sinalizando: “Olha professora, aí História e Geografia se encontraram”.

E: Ah, que legal.

Pc: Né? Não tem como a gente separar. Então eu consegui fazer essa ponte. Eu classifico como muito positivo os livros didáticos, sim, na presença da vida do aluno.

E: Legal. E você acha que no quinto ano os alunos já têm a capacidade de entender a diferença entre Geografia e História, então?

Pc: Sim. Principalmente nessa época do ano, eles já estão bem maduros e já percebem e sinalizam pra gente a diferença.

E: Ah, legal. Os alunos se interessam pelas aulas de Geografia?

Pc: Bastante. Olha, eu vou dizer uma coisa pra você, é muito gratificante. Porque eles contribuem tanto, como eu disse pra você no início da entrevista, com as vivências. Nós temos crianças da Bahia, nós temos crianças do Paraná, então eles vão acrescentando pra gente o clima, a cultura, as vivências, as experiências deles, né? Então é muito gratificante, eles se interessam bastante. É muito interessante quando você ouve no final da aula: – “Professora, eu amo Geografia, eu amo História. Ai, hoje é o dia dessa matéria que eu gosto tanto!”. É muito gratificante pra gente.

E: Ah, que legal. De que maneira aprender Geografia especificamente, os conceitos geográficos, separados de História – a questão com o espaço, a relação com o espaço – de que maneira a senhora acha que é relevante ou útil pra vida do aluno? O que ele leva depois da escola?

Pc: Olha, hoje, com toda essa informática, um aluno tem que saber se situar. Ele tem que saber se locomover. Ele tem que ser um leitor de mapas pra ele saber se locomover. Então eu acho que é primordial a gente, como professor, como mediador dessa situação, mostrar pro aluno que ele tem que saber onde ele está, para onde ele quer ir, se localizar. Porque infelizmente hoje, nós temos alunos nos quintos anos que não sabem o próprio nome, que não sabem a sua identidade. Então nós como mediadores, temos o papel de mostrar a esse aluno que ele é um ser no meio dessa sociedade que está em constante transformação, e que ele tem que saber se locomover, saber quem ele é, de onde ele vem e para onde ele vai.

E: Agora está acabando, acho que temos mais três perguntas só. Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre ensinar Estudos Sociais e Geografia? De que maneira o trabalho que a senhora fazia com Estudos Sociais, pelas próprias características da disciplina, são diferentes de Geografia?

Pc: Em Estudos Sociais, a gente dava as noções básicas sem se aprofundar. Hoje eu vejo que em Geografia, a gente pode explorar mais, ir mais a fundo no conteúdo. Por exemplo, um mapa. Antigamente, eu nunca me lembro de ter dado pro aluno fazer um mapa de sua casa, a escola, com todos os detalhes, tipo um pré-requisito. A gente não se preocupava com isso. Passava-se já tudo pronto, nome do bairro onde ele mora, cidade, estado, e tudo bem. Hoje, através de pré-requisitos, a gente faz esse aluno pensar, desenhar, conversar, pesquisar. Eu vejo que nós temos hoje um aluno mais questionador e crítico.

E: Esse aprofundamento de que a senhora fala, ele é fácil pra você e pro aluno, ou a senhora sente que as vezes existem dificuldades nesse sentido?

Pc: Ele é fácil pro aluno que não tem dificuldade, e difícil para o aluno que encontram alguns bloqueios. Nós temos crianças que não conseguem se localizar, que pra ele ainda, o mundo dele, é ele e a casa. Ele não consegue imaginar que ele mora em uma rua, e que essa rua tem um bairro, e que esse bairro faz parte de uma cidade. Essa é a dificuldade que eu encontro. Claro, com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem.

E: Os PCN e os guias curriculares que o estado de São Paulo apresentam pras professoras, eles têm algum papel no planejamento das suas aulas de Geografia? Se tem, por favor fale mais; se não tem, porque não?

Pc: Tem, e me acrescentaram bastante. Porque existe para todo ser humano aquele período de acomodação, e quando a gente acomoda, a gente não cria. Então quando a gente tem necessidade de ir em busca de pesquisar, de ver o porquê é que eu tenho que oferecer isso ao meu aluno, o professor vai em busca de pesquisas, de estudos, vai aprimorar os seus conhecimentos. Então pra mim, os PCN vieram apenas para acrescentar.

E: Legal. E os guias curriculares do estado de São Paulo, a própria professora comentou que tem saído uns novos materiais recentemente, eles têm sido de utilidade pra você também?

Pc: Tem. É uma edição preliminar que surgiu. Passei um tempo estudando o que eles sugeriram, né? E mais uma vez eu digo, só serviu para me acrescentar.

E: E agora, por último, e a senhora só responde se quiser, não é uma questão obrigatória, mas tem alguma experiência docente ou notável com ensino de Geografia especificamente, depois da LDB e depois dos PCN, que você goste de lembrar ou de falar sobre? Algum trabalho de Geografia que a senhora gosta de aplicar de frequência em sala?

Pc: Olha, o que mais me marcou – e não digo assim, como passado – e que me marca é a vivência do aluno. Não existe momento maior enriquecedor do que você ouvir, você dando o conteúdo, e o aluno acrescentar: “Professora, passei por esse rio, meu tio mora lá. Morei neste lugar.”, e você dar oportunidade do aluno falar, do aluno expor sobre sua vivência. Isso, graças a Deus, ainda acontece nas minhas aulas. Isso pra mim é muito emocionante, é muito gratificante, e sou muito feliz por tudo isso.

E: Ok. Então muito obrigado, professora.

(fim do áudio)

1 – Possivelmente, Faculdades Integradas de Botucatu.