

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Eduardo Rodrigues Oliveira

*A PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO
CRÍTICO NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E SUA
MATERIALIDADE: INTENÇÕES, LIMITES E
POSSIBILIDADES. O QUE EVIDENCIA UMA SEQUÊNCIA
DE AULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL*

Belo Horizonte

2014

Eduardo Rodrigues Oliveira

*A PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO
CRÍTICO NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E SUA
MATERIALIDADE: INTENÇÕES, LIMITES E
POSSIBILIDADES. O QUE EVIDENCIA UMA SEQUÊNCIA
DE AULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Magali dos Reis

Pesquisa financiada pela FAPEMIG.

Belo Horizonte

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O48p Oliveira, Eduardo Rodrigues
A proposta de desenvolvimento do pensamento crítico no currículo de geografia e sua materialidade: intenções, limites e possibilidades: o que evidencia uma sequência de aulas no ensino fundamental / Eduardo Rodrigues Oliveira. Belo Horizonte, 2014.
187 f.: il.

Orientadora: Magali dos Reis
Coorientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Geografia - Currículos. 2. Pensamento crítico - Geografia. 3. Hermenêutica. 4. Atividades criativas na sala de aula. 5. Ensino fundamental. I. Reis, Magali dos. II. Vilela, Rita Amélia Teixeira. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 91:373

Eduardo Rodrigues Oliveira

*A PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO
CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E SUA MATERIALIDADE: INTENÇÕES,
LIMITES E POSSIBILIDADES. O QUE EVIDENCIA UMA SEQUÊNCIA
DE AULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Magali dos Reis – Orientadora (PUC Minas)

Profa. Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela – Coorientadora (UFMG)

Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho – (UFMG)

Profa. Dra. Lorene dos Santos (PUC Minas)

Belo Horizonte, 8 de Maio de 2014.

**À minha família, em especial à minha
esposa Joana e minha filha Mariana.**

AGRADECIMENTOS

Obrigado meu Deus, por tudo que tens feito em minha vida. Sei que o Senhor esteve comigo durante toda essa jornada. A ti Senhor toda honra, toda glória e todo louvor.

À professora Rita Amélia Teixeira Vilela pela dedicação, paciência e principalmente pela serenidade na orientação desta pesquisa, mesmo após sua aposentadoria.

À professora Magali dos Reis que aceitou levar esse trabalho formalmente à defesa, devido ao impedimento da professora Rita Amélia a partir de sua aposentadoria.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

À minha querida esposa Joana, este trabalho só foi possível devido a sua parceria, e principalmente, o seu incentivo sempre ao meu lado.

À minha querida filha Mariana. Obrigado por me inspirar todo dia.

Aos meus pais. Tenho certeza que sem o esforço e a dedicação de vocês eu não conseguiria chegar até aqui.

Aos colegas do grupo de pesquisa que participaram ativamente nas análises: Edna, Lúcia, Kátia, Matheus, sem a participação de vocês este trabalho não seria possível. Ao Thiago pelas fecundas trocas de experiências. Ao professor José Ricardo, que prontamente se dispôs a participar das análises.

À Valéria e Cristiane pela atenção e disponibilidade em me ajudar.

À Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais pela concessão da licença para que eu pudesse me dedicar com afinco a esta pesquisa.

À FAPEMIG pela concessão da bolsa de estudos viabilizando a realização deste trabalho.

À comissão julgadora pela presença e colaboração.

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no educacional (ADORNO, 1995).

RESUMO

O objetivo da pesquisa que originou esta dissertação foi investigar a materialização do pensamento crítico na sala de aula da disciplina de Geografia em uma escola particular de Belo Horizonte. Este trabalho visa reconstruir o que se passa na sala de aula e, interpretar a aula como um todo, para procurar explicar o que ocorre na materialização do currículo: como ocorre e por que assim ocorre. A metodologia de pesquisa utilizada neste estudo é a Análise Sociológica Hermenêutica Objetiva, de Ulrich Oevermann, sociólogo e professor emérito da Universidade de Frankfurt. No nosso grupo de pesquisa, tentamos pesquisar a materialidade do currículo associada à materialidade do processo pedagógico: educação, ensino e formação. Se aceitarmos que, a teoria pedagógica e a história da educação indicam que essa tríade corresponde à função da escola, entendemos que ao dar materialidade a um projeto curricular, ou a uma proposição curricular de um determinado conteúdo, essa materialidade está condicionada a realização em sala de aula, também dessa tríade. Assim, para a Geografia, se sua meta é desenvolver no aluno o pensamento crítico, pergunta-se, indubitavelmente, como as dimensões presentes na sala de aula contribuem para essa efetivação: A sala de aula educa para o pensamento crítico? A sala de aula provê aos alunos a experiência de busca e de acesso ao conhecimento necessário para que ele desenvolva o pensamento crítico? O pensamento crítico, finalmente, se consolida na formação do aluno? Durante as aulas analisadas ficou bem nítido, a ausência das dimensões educar e ensinar, dentro do processo de ensino e aprendizagem. Sem reflexão, e pautada na trivialidade, a lida com o conhecimento e o ensino não é capaz de favorecer a formação do aluno. Sem essas duas dimensões, ausentes durante a aula, é impossível afirmar que a aula seja capaz de conduzir a formação do sujeito pleno. As aulas analisadas confirmam o espírito de adaptação forçado, operado pela Indústria Cultural. Nesse sentido, a aula transformou-se num terreno sólido para a sedimentação da semiformação negando aos alunos a aspiração à formação (*Bildung*).

Palavras-chave: Teoria Crítica. Currículo. Sala de aula. Hermenêutica Objetiva. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The goal of this dissertation research that led to investigate the materialization of critical thinking in the classroom discipline of Geography in a private school in Belo Horizonte. This work aims to reconstruct what goes on in the classroom and interpret the class as a whole to try to explain what happens in the materialization of the curriculum: how and why it occurs so occurs. The research methodology used in this study is the Sociological Analysis Objective Hermeneutics of Ulrich Oevermann, sociologist and professor emeritus at the University of Frankfurt. In our research group, try to search the materiality of materiality associated with the educational process curriculum: education, teaching and training. If we accept that, pedagogical theory and history of education indicate that this triad corresponds to the function of the school, we understand that to give materiality to a curriculum design, curriculum or a proposition of a certain content , this materiality is conditional on the achievement of room class, also this triad. So for Geography, if your goal is to develop the student 's critical thinking, ask yourself, undoubtedly, as the dimensions present in the classroom contribute to this realization: The classroom education for critical thinking ? The classroom provides students the experience of searching and accessing knowledge he needed to develop the critical thinking? Critical thinking finally consolidates the student's education? During classes analyzed was very clear, the absence of dimensions educate and teach within the teaching and learning process. Without reflection, and guided in trivia, to deal with the knowledge teaching is not able to promote the education of the student. Without these two dimensions, absent during the class , it is impossible to say that the class is able to drive the formation of the full subject. Classes analyzed confirm the spirit of forced adaptation, operated by the Cultural Industry. In this sense, the classroom became a solid ground for the sedimentation of semiformalization denying students the desire for education (Bildung) .

Keywords : Critical Theory. Curriculum. Classroom. Objective Hermeneutics. Teaching Geography .

LISTA DE SIGLAS

Alf – Aluna feminino

Alm – Aluno masculino

ALGS – Alunos em grupo

Prof. – Professor

“Entre aspas” – citações literais de textos durante a gravação

[...] – Pausas nas falas

() – Notas explicativas acerca da gravação

[] – Barulhos, ruídos e falas incompreensíveis na gravação

{ } – Minutos de aula

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. O CURRÍCULO E SUA DIMENSÃO ORGANIZATIVA E DEFINIDORA DA EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO.....	18
2.1 A Relação entre Cultura e Currículo.....	20
2.2 A materialização do Currículo na prática.....	22
2.3 A relação entre Currículo e as dimensões do processo pedagógico: educar, ensinar e formar.....	32
2.4 A Geografia no Ensino Fundamental: currículo proposto.....	35
2.5 A importância do desenvolvimento do pensamento crítico geográfico nas proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	39
3. A MATERIALIZAÇÃO DA AULA DE GEOGRAFIA.....	43
3.1 A metodologia de pesquisa Hermenêutica Objetiva.....	43
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	49
3.3 Aula 01.....	51
3.4 Síntese da Aula 01.....	76
3.5 Aula 02.....	78
3.6 Síntese da Aula 02.....	92
3.7 Aula 03.....	92
3.8 Síntese da Aula 03.....	107
3.9 Aula 04.....	109
3.10 Síntese da aula 04.....	145
3.11 Concluindo: Educar- ensinar e formar- no currículo de Geografia na sala de aula o não desenvolvimento do pensamento crítico e a consolidação da semiformação.....	150

4. O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA NA SALA DE AULA.....	158
4.1 Teoria Crítica e Educação Crítica.....	158
4.2 Indústria Cultural.....	165
4.3 A Escola sob a égide da Indústria Cultural.....	169
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178
ANEXOS.....	183

1. INTRODUÇÃO

A escola hoje ocupa um lugar de destaque dentro das discussões sobre a educação. Muitas pesquisas tentam explicar os problemas escolares, a partir de trabalhos interpretativos. A sala de aula, na maioria das pesquisas, vem sendo explicada com base em pesquisas que observam, descrevem determinadas situações buscadas na sala de aula, e muitas vezes também com recurso de entrevistas com professores e, em alguns casos, com alunos. Mas as metodologias de pesquisa que dão suporte a esses estudos não buscam reconstruir a dinâmica existente na sala de aula. Fala-se muito sobre a sala de aula, mas pouco realmente se conhece sobre ela, e em especial sobre a materialização do currículo, que nele se efetiva. Este trabalho apresenta-se como um empreendimento que visa reconstruir o que se passa na sala de aula e, interpretar a aula como um todo, para procurar explicar o que ocorre na materialização do currículo: como ocorre e por que assim ocorre. A metodologia de pesquisa utilizada neste estudo é a Análise Sociológica Hermenêutica Objetiva, de Ulrich Oevermann, sociólogo e professor emérito da Universidade de Frankfurt. A problematização do objeto de pesquisa e a apresentação do método serão feitas a seguir.

Eu não sou professor de Geografia, minha motivação para esse trabalho decorre da minha condição de educador. Durante boa parte da minha trajetória, como professor de História na rede pública estadual e na rede privada, pude observar, em especial os professores de ciências humanas, se preocuparem com o desenvolvimento do pensamento crítico na sala de aula, como metas de suas disciplinas. Tal questão tomou outra dimensão após cursar a disciplina isolada “Theodor Adorno Sociologia e Pesquisa Empírica”, oferecida pela professora Dra. Rita Amélia Teixeira Vilela, em 2011, quando comecei a me questionar como ocorre a materialização do pensamento crítico na sala de aula, e encontrei nessa questão meu interesse de pesquisa para o Mestrado em Educação. Decidi direcionar minha pesquisa para a disciplina Geografia porque eu queria evitar que minhas convicções como professor de História, convencido da minha disposição

em desenvolver o pensamento crítico, também objetivo da disciplina História, se projetasse no meu interesse de pesquisa. Ao confrontar o texto da Lei 9.394/96 (LDB), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998) com as indagações surgidas a partir da disciplina “Theodor Adorno Sociologia e Pesquisa Empírica” pude levantar algumas questões iniciais. Os PCN de Geografia (BRASIL, 1998), referentes aos terceiros e quartos ciclos destacam a importância do posicionamento crítico do aluno ao anunciar que a Geografia deve desenvolver no aluno a capacidade de:

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico a criatividade a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p.9).

Essa proposição dos PCN demonstra a sintonia desse documento norteador das práticas escolares com a função da educação no país, definida primeiro na Constituição Federal, que anuncia a meta de proporcionar “o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e, definida em segundo lugar na LDB em vigência, a Lei n. 9394/1996, que assume a meta definida pela Constituição.

No seu artigo 35, ao elencar as principais atribuições do Ensino Médio, a meta de preparação dos alunos para o exercício da cidadania ativa é reiterada:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.24).

Dessa evidência pode se afirmar que, então, as disciplinas curriculares e as demais atividades da escola devam objetivar desenvolver em sala de aula as condições para a efetivação desses objetivos.

Além disso, percebe-se que os legisladores destacaram atenção especial ao desenvolvimento do pensamento crítico como componente do projeto educacional. Segundo eles, para que ocorra o aprimoramento do educando como pessoa humana é de suma importância a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Os PCN de Geografia (BRASIL, 1998), por sua vez, definem os objetivos referentes ao ensino de Geografia, especificamente para os terceiros e quartos ciclo do ensino fundamental. Entre eles, destaca-se que, o aluno seja capaz de: compreender a cidadania como participação social e política; desenvolver comportamentos de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais. Além disso, o referido documento também salienta a importância do pensamento crítico, que deve ser capaz de propiciar o aluno se posicionar de maneira crítica e responsável.

O pensamento crítico é uma das capacidades que habilitam as pessoas a exercer a cidadania plena e esta preconizada nos documentos legais que definem os fins da educação na sociedade brasileira. Desse modo, as práticas curriculares, de modo explícito ou não, atuam na perspectiva de realização dessa meta.

O que os documentos oficiais propõem realmente se materializa? Em especial na disciplina Geografia, no terceiro e quarto ciclo, ocorre à materialização do pensamento crítico? O que se considera como pensamento crítico? Como é possível aferir seu desenvolvimento na sala de aula?

Estudos críticos no campo do currículo indicam algumas referências para essa discussão. Apple (1982) assevera que o processo educacional não é um processo neutro. Ele destaca que, de acordo com a própria natureza da instituição, o educador se envolve num ato político, esteja ele consciente ou não de suas atitudes. Ele destaca ainda a importância de se examinar as relações entre o conhecimento explícito e o conhecimento implícito, veiculado nas escolas e analisa como se organiza a seleção de conhecimentos, examinando como se dá a organização dos conteúdos lecionados. Nesse sentido, torna-se necessário esclarecer o que se pretende no currículo com a proposta de promover pensamento crítico e examinar o que ocorre de fato na sala de aula quando atividades curriculares são apresentadas com essa finalidade. Essa é a finalidade do estudo do presente trabalho. A presente dissertação tem como problemática entender se o pensamento geográfico crítico, como enunciado na proposta oficial da disciplina, se efetiva, ou seja, como ocorre a materialização do pensamento geográfico crítico na aula de Geografia.

Se concordarmos, como educadores, com a proposição dos documentos legais aos quais nos referimos, aceitamos então que desenvolver o pensamento crítico na disciplina Geografia corresponde a uma dimensão importante para que a escola cumpra sua finalidade de desenvolver nos alunos a capacidade de exercer a cidadania plena. Desse modo, podemos operacionalizar o pensamento crítico como aquele corresponde ao do sujeito educado para cidadania, que foi socializado dentro dos seus princípios, que possui habilidades, competências e conhecimentos, culturais e científicos, necessários ao mundo de hoje, capaz de entendê-lo e de atuar nele como pessoa e sujeito social.

Portanto, verificar se o pensamento crítico é desenvolvido na sala de aula de Geografia, implica em averiguar como o processo pedagógico instalado na sala de aula concorre para o seu desenvolvimento: se os processos de educação e de ensino oferecem ao aluno as condições para sua materialização. O pressuposto básico para a pesquisa é, portanto, que o desenvolvimento do pensamento crítico deva ser assegurado na sala de aula pelo processo de educação e de socialização que proporcione aos alunos a efetiva experiência com

ele, bem como pelo acesso ao conhecimento geográfico, condição para que o aluno exerça a crítica.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola particular situada na zona sul de Belo Horizonte Minas Gerais. A turma escolhida foi a 8ª série do ensino fundamental.

Além da metodologia acima referida, que foi desenvolvida por seu criador, na tradição de pesquisa empírica da Teoria Crítica da Sociedade, para a qual a realidade deve ser desvendada (VILELA, 2010a), o estudo empreendido busca, também na Teoria Crítica, um dos referenciais teóricos para a justificativa do empreendimento. Theodor Adorno, o teórico fundamental deste estudo para a defesa da escola e de seu projeto de formação do sujeito, mesmo desenvolvendo uma crítica contundente da escola, defende que seja este o local de formação de pessoas emancipadas, portanto, críticos e cidadãos ativos. Intérpretes de Adorno e de sua importância para a discussão da escola na atualidade defendem que educadores precisam desvendar o que acontece na escola, que a critiquem e a reorientem para ser o lugar da experiência educativa (GRUSCHKA, 2008; VILELA 2009; VILELA, 2012). Pesquisadora da relação entre currículo e projeto educacional com amparo teórico na Teoria Crítica, Vilela (2010a), define bem o objetivo do grupo de pesquisa por ela liderado:

[...] Que nossas pesquisas e reflexões sejam conduzidas para oferecer a eles, [PROFESSORES n.a] elementos para aperfeiçoamento do seu trabalho. Coerente com o postulado metodológico da Teoria Crítica, nosso compromisso é buscar os esclarecimentos dos problemas existentes na escola dentro dela mesma, assim como, dentro dela buscar desvendar as soluções apontadas na prática cotidiana, em sala de aula, daqueles que estão envolvidos no processo de ensinar e aprender (VILELA, 2010a, p.789).

O processo de reconstrução empírico da aula é sustentado na operação metodológica Hermenêutica Objetiva. Vilela (2013b, p.210-209) destaca os objetivos:

[...] Contudo, não queremos fazer pesquisa didática, não é o desvendamento de processos de aprender e não aprender com suas dimensões cognitivas, sociais e culturais em jogo nas aulas das diferentes disciplinas que nos mobilizam. Para nossos objetivos é necessário um recurso de pesquisa que viabilize buscar empiricamente a relação entre o que a escola almeja e o que, dessa aspiração, a sala de aula efetiva, como também necessária uma teoria que nos fundamente o que seria a proposição da escola [...] (VILELA, 2013b, p. 210-209).

Segundo Vilela a tentativa de entendimento do processo de materialização do currículo é amparado na Teoria Crítica de Theodor Adorno, porque ele reconhece a escola como o local fundamental para a autonomia dos alunos. Ela ressalta ainda que a concepção de educação desenvolvida por Adorno dialoga diretamente com os componentes do processo pedagógico, que foram historicamente construídos e alicerçados pelo Iluminismo. Assim, a escola deve ser o local do ensinar, educar e formar. Entendendo educar como socializar, ensinar como ato de mediação ao conhecimento, e por último a formação, processo capaz de levar o homem a agir por conta própria, ou emancipado. Portanto, mais do que entender a materialização curricular, a presente pesquisa tem como objetivo desvendar empiricamente os elementos estruturantes da escola projetados na aula de Geografia. Ou seja, é preciso entender se a escola ensina, educa, e forma o sujeito pleno, tendo como premissa que sem essas três dimensões a proposição curricular da disciplina de formar o pensamento crítico não se efetiva (VILELA, 2013b).

A presente dissertação está organizada da seguinte maneira. O primeiro capítulo é a presente introdução.

O segundo capítulo versará sobre o Currículo e sua dimensão organizativa e definidora da experiência de escolarização. Num segundo momento será discutida a relação entre Currículo e sua materialização na prática. Por fim, neste capítulo será discutido o currículo de Geografia preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O terceiro capítulo apresentam a metodologia de pesquisa sociológica Hermenêutica Objetiva e sua operacionalização na pesquisa, evidenciando as

aulas analisadas e sua discussão. A tentativa é dar visibilidade ao que ocorre na sala de aula, destacando-se o processo educar, ensinar e aprender Geografia e sua meta de formar o pensamento crítico.

O quarto e último capítulo abordará a Teoria Crítica da Sociedade, a concepção de educação em Theodor Adorno, a Indústria Cultural, e por último a Escola sob a égide da Indústria Cultural.

Por fim, serão apresentadas as Considerações Finais.

2. O CURRÍCULO E SUA DIMENSÃO ORGANIZATIVA E DEFINIDORA DA EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO

O objetivo deste capítulo é o entendimento das práticas curriculares a partir da materialização do currículo proposto, ou seja, no contexto da prática pedagógica, sustentando-se, em autores do campo do currículo. Sacristán (2000), um dos expoentes da área do Currículo. Ele empreende concentrado esforço na tentativa reflexiva do entendimento do campo curricular a partir da sua prática. Com o objetivo de embasar a discussão em torno da materialização curricular na prática recorreu-se também ao debate proposto por Forquin (1993). Nesta obra o autor discute a relação entre escola e cultura. Sacristán (2000) também ressalta a importância da cultura. Segundo ele a materialização do currículo é também a materialização dos elementos culturais no que se inclui o conhecimento, e enfatiza a sua importância na sociedade moderna. Diante dessa realidade, o nível de escolaridade e a qualidade da escola desempenham importante valor sobre a vida das pessoas. Ele destaca a valorização da escola diante das novas configurações da sociedade. Para ele, as práticas escolares envoltas ao currículo interferem ativamente na vida pessoal.

A conceituação do termo currículo não é simples, sendo recente sua origem entre nós (SACRISTÁN, 2000). Segundo Goodson (1995) a origem da palavra currículo vem do latim “*scurrere*”, que significa “correr” e se refere à pista de corrida. “As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado [...]” (GOODSON, 1995, p.31).

Forquin (1993) ainda sugere que:

Um currículo escolar é primeiramente, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (‘learning experiences’) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos [...] (FORQUIN, 1993, p.22).

Segundo Forquin (1993) o termo currículo na língua francesa é entendido como “plano de estudos ou programas de estudos”.

Para Santomé (1998) o currículo pode ser entendido como um projeto educacional pensado a partir da escolha dos elementos culturais, além das experiências às quais as novas gerações serão submetidas. Ele ainda destaca que, toda instituição escolar tem como objetivo fundamental propiciar o contato com todo o legado de conhecimento da humanidade. O autor frisa ainda a necessidade do conhecimento reflexivo e crítico. Nesse sentido, o conceito de Santomé reforça o papel da escola de educar e ensinar.

Goodson (1995) destaca a importância do entendimento do currículo, como fruto de um processo marcado por disputas, lutas e visões sociais diferenciadas. Além disso, o currículo é constituído por conhecimentos que são considerados socialmente válidos. Para ele as pesquisas sobre o currículo não podem se restringir aos aspectos legais, como leis e regulamentos. Ele defende a investigação dos processos da prática, bem como, a interpretação da legislação. Outra importante defesa empreendida por Goodson (1995) refere-se ao significado político do currículo. Ele defende a necessidade do entendimento da história dos perdedores que, para ele, é de suma importância assim como dos vencedores: “[...] É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (GOODSON, 1995, p.10). Para ele as lutas em torno da prescrição do currículo escrito são capazes de demonstrar os caminhos em torno da escolarização, tanto da sua emergência quanto da luta social pela sua democratização.

O autor se nega a defender um conceito pronto sobre currículo. Ele defende que qualquer conceito de currículo progressivo deva ter como foco o currículo como prática. O autor chama a atenção para o que acontece na sala de aula, que é diferente do escrito ou planejado, e que muitas vezes não acontece. Para ele o que está no currículo escrito só acontece quando o professor consegue transformá-lo em currículo ativo. Goodson (1995) também analisa a invenção das tradições. Ele demonstra como o currículo escrito é um perfeito exemplo de invenção de tradições, ou seja, daquilo que vai permear o significado do currículo,

que são: a seleção cultural e a luta de poder entre as disciplinas e que, o currículo é datado e localizado, correspondendo ao projeto educacional de um determinado povo, em um determinado lugar e época.

2.1 A Relação entre Cultura e Currículo

Segundo Forquin (1993) é no campo do currículo que a crise escolar da modernidade se manifesta de sobremaneira. A autoridade que a escola deteve no passado se perdeu. Na atualidade, diante da crise do ensino, não se sabe mais o que ensinar. Diante de tal indagação ele critica a pedagogia, que se molda sem reflexão a esse processo de adaptação. A sua crítica se estende principalmente porque a justificativa cultural da escola é deixada de lado. Ele foca sua análise na importância do entendimento da relação entre cultura e educação.

A palavra cultura, para Forquin (1993), se referindo à educação, traz o sentido de transmissão cultural, ou seja, de um conjunto de conhecimentos de instituições, comportamentos e valores herdados ao longo de gerações. Qualquer justificativa escolar não pode desmerecer o entendimento de transmissão cultural, como pontuado por Forquin, no qual se espelha o processo de educação, tal como ela é conceituada na teoria pedagógica.

Segundo Luzuriaga (1975):

Por educação entendemos, antes do mais, a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a herança coletiva. A educação é, assim, parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade, e existe desde que há vida do homem sobre a terra (LUZURIAGA, 1975, p.1-2).

Para Forquin (1993) qualquer iniciativa educativa deve levar em conta a necessidade de transmitir e conservar o conhecimento humano tido como cultura.

Ele enfatiza a importância do conteúdo cultural dentro do processo educacional. Dessa forma, não há educação sem cultura. Ele confere ainda grande relevância à seleção dos elementos culturais, devido ao fato de que é impossível transmitir toda a cultura.

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência 'pública', virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis [...] (FORQUIN, 1993, p.13-14).

Segundo ele a educação se restringe a transmitir algo, uma determinada parte de uma cultura. Dentro desse processo, a escola transmite apenas uma parte da cultura. Além de transmitir uma parte da cultura, a escola deve ser capaz também de mediar o conhecimento científico, de forma que se torne entendido pelos alunos. A esse processo o autor denomina de "transposição didática" (FORQUIN, 1993).

Mas há mais: a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de 'transposição didática' [...] (FORQUIN, 1993, p.16).

Segundo Forquin (1993) a relação entre escola e cultura, na modernidade, apresenta-se problemática. Com a modernidade, a aceleração das mudanças aumentou de sobremaneira. Além disso, novas exigências surgem, colocando dúvidas sobre a cultura herdada do passado. Ele destaca também que esse novo homem moderno traz dentro de si mesmo o desejo de mudança. Ele chama a atenção para a incompatibilidade resultante desse espírito da modernidade, desse

homem acostumado às mudanças, e a manutenção da educação como tradição e transmissão cultural. Ele também enfatiza que a educação encontra-se engessada diante de um novo mundo, que não se estrutura mais sobre a autoridade, nem sobre a tradição.

A crítica de Forquin (1993) estende-se também à falta de autonomia, diante do cenário ao qual o homem é obrigado a se adaptar. O debate empreendido por ele resgata importantes elementos. A escola não pode se furtar aos debates em torno da sua função como mediadora dos elementos culturais, do conhecimento científico e das tradições. Por outro lado, é preciso questionar o discurso de funcionalidade à qual a instituição escolar vem se submetendo. Dentro dessa lógica funcional, a escola tolhe a autonomia dos seus alunos ao negar-lhes o acesso ao conteúdo cultural e às experiências do passado. Portanto, é imprescindível pensar nas escolhas em torno dos elementos culturais em qualquer proposta curricular. Além disso, faz-se necessário repensar os objetivos da escola, a fim de que a mesma não se enquadre em uma ótica de funcionalidade, se adaptando aos reclames de alguns setores e desprezando uma de suas principais funções: a de preservar; transmitir os elementos culturais de uma determinada sociedade, ou seja, formar as novas gerações para viverem no mundo material edificado pelos homens tendo como princípio que os homens precisam viver com os outros homens.

2.2 A materialização do Currículo na prática

Para Sacristán (2000) a função social da escola se estabelece principalmente a partir da definição do currículo. Ele afirma que quando o currículo é definido, a própria essência da escola é definida. Para ele é extremamente importante o entendimento do campo curricular a partir da reflexão das práticas educativas na escola. A análise defendida por ele centra-se principalmente no entendimento das práticas, a partir dos conteúdos e das demais tarefas escolares. “Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto

em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (SACRISTÁN, 2000, p.16). Assim, para ele é preciso desvendar os valores envolvidos e as práticas em volta do currículo. É importante ressaltar que tais valores e práticas foram construídos historicamente. O autor chama a atenção ainda para o projeto educativo da escola, que não é neutro. Ele ressalta a falta de neutralidade do currículo. Para ele é através do currículo que a escola realiza sua função. Diante disso, o autor defende a importância do entendimento da materialização do currículo como núcleo central de sua análise.

[...] Atualmente, prática é um dos eixos vertebrais do pensamento, da pesquisa e dos programas de melhora para as instituições escolares. O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar (SACRISTÁN, 2000, p.30).

Desse modo, para ele o entendimento da prática escolar apresenta-se como basilar, dentro do campo do currículo. Ele critica as reformas escolares empreendidas sem um melhor conhecimento da prática escolar. Importante crítica empreendida por Sacristán (2000) refere-se às reformas curriculares elaboradas fora do contexto escolar. A ausência de conhecimento da realidade escolar impede mudanças onde a crítica seja feita a partir da realidade. Por conseguinte, a maioria das reformas, não logram o êxito esperado, pois desconhecem a realidade e as práticas em volta do currículo. Além disso, os professores são alijados muitas vezes do processo de discussão, enquanto uma equipe de burocratas se encarrega de gestar as práticas que deverão ser seguidas. O autor tece forte crítica à intervenção feita de fora do contexto escolar:

[...] Porque nos sistemas escolares modernos, principalmente quando se tomou consciência do poder que isso representa, o currículo é um aspecto acrescentado, e dos mais decisivos, na ordenação do funcionamento desses sistemas, que cai nas mãos da administração. No currículo se intervém como se faz em outros temas e pelo fato de sua regulação estar ligada a todos os demais aspectos gestionados: níveis educativos, professorados, validações, promoção dos alunos, etc (SACRISTÁN, 2000, p.33).

O autor condena a simplificação do currículo a partir de uma visão tecnicista, sem um real conhecimento dos espaços onde o currículo se materializa. Além disso, critica a banalização do processo ensino-aprendizagem, envolto numa prática com conteúdos sem cultura. A esse fenômeno ele denomina como “pedagogia vazia”. Dentro dessa lógica da “pedagogia vazia” a escola abre mão muitas vezes do “como ensinar” substituído pelo “o que se deve ensinar”. Sacristán (2000) ressalta:

[...] A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados - função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela (SACRISTÁN, 2000, p.18).

Sacristán (2000) também denuncia a falta de vontade da pedagogia dominante em refletir sobre a prática escolar. Novamente, o autor retoma a importância da análise da prática pedagógica e da qualidade do ensino que se materializa através do currículo. Ele estende a sua crítica à pedagogia acadêmica. Esta por sua vez abdicou do pensamento crítico ao abrir mão de um melhor entendimento da materialização do currículo na prática. Para ele é extremamente importante analisar e entender os estudos referentes à prática.

Ele defende um enfoque curricular com maior autonomia na dialética teoria-prática. Por conseguinte, critica veementemente as prescrições curriculares sem uma reflexão sobre a prática. A sua crítica se dirige também à fragmentação do processo ensino-aprendizagem. O autor demonstra a discrepância de alguns sistemas curriculares, esperançosos de alcançarem maior autonomia e criatividade. Entretanto, tais sistemas excluem professores e alunos, através de uma prática curricular extremamente controladora.

[...] A perspectiva técnica ou a pretensão redutora do currículo e da ordenação do mesmo a qualquer esquema que não considere essas condições trai a essência do próprio objeto e, nessa medida, não pode

dar explicação acertada dos fenômenos que nele se entrecruzam (SACRISTÁN, 2000, p.49).

Com relação ao papel do professor, o autor enfatiza a importância do docente que sabe discernir em detrimento do professor dotado de técnicas sem um real conhecimento da complexidade. Retomando a ideia central de Sacristán (2000) o autor demonstra a importância do entendimento de “como se realiza de fato”, ou seja, todas as condições que influenciam a construção de um determinado projeto cultural, que se propõe como currículo escolar. Ele credita importante papel aos professores e alunos na materialização do currículo. Segundo ele é de fundamental importância que, tanto professores quanto alunos, sejam questionadores reflexivos dentro de sua prática. A dimensão cultural do currículo não é anulada, mas a partir dela se entende como se materializa a cultura, tanto para alunos quanto para professores.

O autor defende importante mudança nas orientações dos estudos curriculares. Segundo ele:

Os estudos curriculares deveriam, por isso, deixar o método teórico de buscar leis gerais e adotar a perspectiva eclética ou prática. É preciso escolher táticas que procurem realizar inteiramente os propósitos, as metas e os valores que são, às vezes, contraditórios entre si, sem poder prever com segurança o resultado da ação escolhida. Um problema prático é por natureza incerto e é preciso resolvê-lo por meio de um processo de deliberação (SACRISTÁN, 2000, p.52).

Sacristán (2000) credita também importante papel aos conceitos pensantes, frente a uma lógica curricular tecnicista. Segundo o autor, a partir dos conceitos, os professores podem adaptar sua atuação através do pensamento reflexivo.

[...] Não oferecem técnicas para gerenciar o currículo, mas fornecem conceitos para pensar toda a prática que se expressa através dele e com ele e também para decidir sobre ela. Se os professores não devem pensar sua ação nem adaptar as propostas curriculares que lhes são feitas, em função de uma opção política ou burocratizante de seu papel, estas perspectivas são naturalmente pouco práticas. Se defendemos o contrário, a utilidade é indiscutível (SACRISTÁN, 2000, p.53).

Assim, ele chama a atenção para o papel atribuído ao professor. Segundo ele, ao planejarem, elaborarem e conduzirem a prática, estes devem ser dotados de uma competência capaz de desempenhar todas essas atividades dentro de suas complexidades. Os professores não podem incorrer no erro da simplificação das atividades, mas desde que não percam o caráter unitário, ou seja, simplificar sem perder de vista o conjunto do todo explicativo. Outra importante característica aludida ao professor é a adaptação no momento da prática. É impossível prever e planejar todas as situações, mas é possível adaptar à prática no momento de sua configuração (SACRISTÁN, 2000).

[...] O que o professor pode fazer antecipadamente à prática, e de fato assim ocorre, é prefigurar o campo no qual realizará a atividade escolar, de acordo com as tarefas que vão se realizar. Depois, quando a ação está em andamento, o que faz é manter o seu curso, com retoques e adaptações do esquema inicial, mas seguindo uma estrutura de funcionamento apoiada na regulação interna da atividade que implicitamente lhe dá o esquema prático [...] (SACRISTÁN, 2000, p.206).

Segundo ele, as tarefas formais possuem uma estrutura dentro do contexto escolar. Se analisadas numa sequência, são capazes de fornecer um ótimo instrumento de entendimento da prática educativa. Ele também defende o entendimento das tarefas que tenham uma ligação direta com a função cultural da instituição escolar. Não é simplesmente analisar uma atividade como a colocação de um livro na estante. É importante que a tarefa tenha um vínculo direto com a função da escola e do próprio currículo. Ele critica o forte academicismo presente nas atividades escolares. Aponta também a importância de superar os modelos provenientes da academia, e a partir daí possibilitar a introdução de outras atividades escolares. A atenção às tarefas escolares ocorre devido ao caráter orgânico e ordenado que as tarefas adquirem.

[...] Graças a essa ordem interna, que estrutura com uma determinada coerência os elementos que intervêm na ação, as tarefas são os elementos básicos reguladores do ensino. O leque de atividades observáveis num determinado contexto escolar é o resultado da adaptação, às vezes criadora e outras simplesmente passiva, das iniciativas que, neste aspecto, os professores desenvolvem num determinado campo escolar (SACRISTÁN, 2000, p.209).

Por conseguinte, as tarefas escolares expressam, no seu momento de realização, a materialização da prática curricular, daí a importância conferida por Sacristán (2000) a elas. Ainda segundo o autor, as tarefas escolares são capazes de revelar os estilos pedagógicos. O autor chama a atenção para a homogeneidade dos estilos pedagógicos. A explicação para a homogeneidade dos estilos se deve principalmente ao caráter singular das tarefas, ou seja, observa-se pouca diferenciação entre as tarefas por ele analisadas.

Mudando as tarefas modificamos os microambientes de aprendizagem e as experiências possíveis dentro deles. Esse é o sentido de analisar a estrutura da prática que um currículo tem de acordo com as condições nas quais se desenvolve, fundamentando a posição de que um currículo na realidade não pode ser entendido à margem das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre, pois é necessário analisá-lo moldado em atividades práticas (SACRISTÁN, 2000, p.218).

Sacristán (2000) salienta, que cada uma das diversas disciplinas escolares, ou agrupadas em áreas escolares, possuem suas particularidades próprias. Dessa forma, não se pode conceber uma mesma forma de trabalho. Como exemplo, ele cita as disciplinas de história e ciências. Não é possível utilizar os mesmos recursos com disciplinas tão heterogêneas. A crítica empreendida liga-se diretamente a uma prática com caráter uniforme, ou seja, à homogeneização das práticas. Cada vez mais as disciplinas com objetivos antagônicos, apresentam práticas muito parecidas. Ele também critica as práticas curriculares de cunho mecanicista e racionalista, onde a reflexão torna-se elemento ausente. Tal prática é por ele denominada de homogeneizadora.

Para Sacristán (2000) a prática está diretamente relacionada ao tipo de currículo e a seleção cultural por ele operada. Dentro dessa lógica, uma prática mecânica liga-se diretamente a um currículo empobrecido. Citando Bennett (1998), Sacristán (2000, p.220) destaca: “É na análise das atividades acadêmicas que se nota a estreita conexão entre o professor, o aluno e o conhecimento organizado no currículo”. Para ele é extremamente importante refletir á cerca da prática, o autor confere especial destaque à sala de aula:

[...] Por isso, compreender a aprendizagem na classe requer entender os efeitos que os alunos vão acumulando progressivamente no trabalho fixado. O ensino viria a ser a organização das tarefas nas condições mais favoráveis para que possam se desenvolver os processos de aprendizagem adequados para obter a apropriação das possibilidades dos conteúdos de um determinado currículo ou parcela do mesmo [...] (SACRISTÁN, 2000, p.220).

Sacristán (2000) sustenta que a prática de professores e alunos em torno do currículo tem uma relação estreita com a forma que o mesmo é trabalhado. Assim, a qualidade para o autor está relacionada com a qualidade das experiências propiciadas. Ele atribui o fracasso de muitos projetos escolares à ausência de inovações metodológicas. Para ele, as propostas curriculares inovadoras precisam ser traduzidas em práticas diferenciadas de cunho também inovador. O autor tece importantes comentários relacionados à inovação e sua relação com a prática:

[...] Por isso, a inovação curricular implica relacionar propostas novas de conteúdos com esquemas práticos e teóricos nos professores. A tarefa é elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais. Apenas através das atividades que são desenvolvidas podemos analisar a riqueza de uma determinada proposição curricular na prática [...] (SACRISTÁN, 2000, p.221).

Sacristán (2000) alerta para os efeitos negativos das práticas escolares que privilegiam a mera acumulação de informações. Segundo ele tais práticas se mantêm historicamente. Ele sugere que cada área ou disciplina deva procurar as tarefas mais adequadas às suas especificidades. Ele distingue a importância da busca do conhecimento por ele denominado de “valioso”, ou seja, a busca por conhecimentos mais adequados, ligando-se diretamente à formação do indivíduo.

[...] As áreas ou disciplinas não variam apenas porque tratam objetos distintos, mas também pelas atividades mais apropriadas para tratá-los. Por isso *conteúdo*, *processo de aprendizagem* ou pensamento estimulado em torno de certos conteúdos e *tarefa* que o possibilita têm relação. Por outro lado, enquanto os conteúdos curriculares tratam de objetos diversos, podem ser necessários cenários diferentes, estímulos distintos, etc., o que empresta uma peculiaridade importante a cada tarefa (SACRISTÁN, 2000, p.223).

Finalmente ele aponta a importância do currículo no processo de socialização, que tem lugar na escola e no papel do currículo, das tarefas organizadas e implementadas por ele. Sacristán (2000) credita importante papel ao poder socializador das tarefas, dentro do processo de materialização do currículo. Ele analisa os principais tipos de tarefas e suas principais especificidades. São elas:

a) Tarefas de memória. Neste tipo de atividade a informação previamente adquirida assume uma importância central. Além disso, o resultado desse tipo de atividade pode ser bastante previsível. A acumulação de informações nesta modalidade é o objetivo central deste tipo de atividade.

b) Atividades de procedimento ou rotina. O autor utiliza excelente exemplo para este tipo de atividade. Ele cita, no caso, a aplicação de um algoritmo com o fim de buscar uma determinada resposta.

c) Tarefas de compreensão. O autor destaca especial atenção a esse tipo de atividade. A informação neste tipo de atividade deve ser reconhecida pelos alunos afim de que os mesmos possam exprimir a sua própria versão da mesma. Os alunos, neste tipo de tarefa, devem captar o sentido da mesma. A previsibilidade nesta modalidade perde espaço. Este tipo de tarefa se opõe às tarefas de rotina ou procedimento, na medida em que se busca, através das atividades propostas, nas quais os alunos terão como norte, a busca do conhecimento através da compreensão. Neste sentido, há espaço para o desenvolvimento da autonomia do aluno, onde a compreensão do conhecimento exerce importante função na busca pelo conhecimento.

d) Tarefas de opinião. Não necessitam de conhecimento prévio. Centram-se na busca de opinião do aluno sobre determinado tema. São procedimentos com resultado pouco previsível. Além disso, geralmente não necessitam da compreensão do conteúdo trabalhado.

Sacristán (2000) destaca atenção especial para a forma como uma disciplina ou conteúdo escolar utiliza as tarefas. Segundo ele, as tarefas conseguem exprimir e demonstrar o tipo de conduta que se espera dos alunos.

Por isso, um professor, ou uma escola, ou uma metodologia, etc. se distingue didaticamente à primeira vista pelas tarefas que propõe para os alunos ou lhes permite realizar. O trauma de uma mudança de professor para os alunos, ou o que se produz com certa frequência quando se passa de um sistema a outro de ensino, da EGB ao *bachillerato*, por exemplo, são verdadeiras *transições entre meios ecológicos* distintos [...] (SACRISTÁN, 2000, p.226).

Para Sacristán (2000), o tipo de atividade que uma instituição desenvolve com seus alunos consegue esboçar o tipo de comportamento esperado daquele aluno. Segundo ele, a educação tradicional imbuída de ideais moralizantes, difundia comportamentos explícitos para atingir o seu objetivo. Com as novas ideias pedagógicas de cunho progressistas, surgidas a partir do século XX, as normas de comportamentos agora se ligam ao processo didático, e em especial ao produto das tarefas. Ele chama a atenção para as normas de qualidade. Cada instituição escolar ao propor um determinado tipo de atividade define também a qualidade e o modelo que espera dos seus alunos.

Desse modo, para ele o ambiente no qual ocorre a socialização do conhecimento pelo aluno é de extrema importância. É nesse ambiente de socialização que a disciplina, no sentido de comportamento, exerce um importante papel. A disciplina segundo o autor deve resultar de atividades interessantes, onde possa ocorrer o envolvimento com o conhecimento proposto sem se basear na autoridade, como forma de garantir a atenção à atividade proposta. Quanto à disciplina enquanto comportamento, Sacristán (2000) ressalta que:

A disciplina, em qualquer método pedagógico, é vista como condição de eficiência no ensino, e todo professor deixa transparecer isso muito claramente quando se defronta com a situação complexa de uma aula, mais claramente quanto menor seja sua experiência e mais inseguro se sinta. A diferença está em como se estabelece essa disciplina. Uma estruturação fechada do trabalho do aluno é um elemento tão disciplinado como qualquer imposição exterior, mas é um recurso técnico de controle da conduta, alheio na aparência à manifestação de vontades exteriores [...] (SACRISTÁN, 2000, p.229).

Ele destaca a importância do ambiente escolar onde ocorre o ensino e dentro deste ambiente ele enfatiza a importância da aula. Ele critica algumas escolas, onde as aulas são fechadas em si mesmas, sem relação com o mundo exterior. O autor apregoa a necessidade de maior abertura das atividades. Ele cita como experiência positiva visitas à museus, observar uma formação geológica, etc. Enfim, também são tarefas acadêmicas. Ele defende a utilização de tarefas também como meio de romper o isolamento da escola. Contudo, ele ressalta que a mudança deva ser mais profunda. Não basta simplesmente alterar as tarefas para ocorrer uma melhora na qualidade do ensino. Para ele é preciso alterações na configuração do espaço escolar, passando também pelo horário escolar. Ele alerta, que apenas uma alteração limitada a uma aula, não exercerá todo o potencial de melhorar significativamente a qualidade escolar. Ele destaca ainda a necessidade de estímulos pedagógicos, com fartura de materiais, aliado a correta utilização destes, por parte do professor. Para Sacristán (2000), a estruturação das tarefas dentro de um determinado ambiente escolar é capaz de definir o ambiente escolar. Ele defende que não ocorra uma imposição de organização do contexto escolar. A fixação de normas limitando a atuação do professor gera consequências negativas, pois limita a autonomia do professor na escolha de tarefas exequíveis. Além disso, ele destaca a importância de analisar uma sequência de tarefas:

Se as tarefas mantêm-se minimamente estáveis, algo que se cumpre quase de forma inevitável, significa que, de fato, a racionalidade concreta a que está submetida ou que dirige para a prática expressa-se e está regulada pela racionalidade inerente à sequência, aos tipos de tarefas realizadas, ao seu plano interno e às formas de desenvolvê-las. Nesse sentido, pode-se dizer que toda prática, toda tarefa, sejam estas quais forem, expressam um tipo de racionalidade, o que não significa que toda prática parta a priori de uma proposição racional determinada, explícita e coerente [...] (SACRISTÁN, 2000, p.262).

Entender os processos envolvidos na prática escolar é o núcleo central do pensamento de Sacristán (2000). O autor destaca que o currículo na prática é a última etapa no contexto da materialização do currículo. O seu significado nessa etapa adquire grande importância. Ele salienta, que ao se expressar através da prática, o currículo adquire uma dimensão final, tanto para alunos quanto para

professores. Portanto, entender o campo curricular é entender como se materializa na prática as atividades escolares. A escola e principalmente as pesquisas curriculares não podem se furtar a um melhor entendimento de suas práticas. Na sua ótica, Sacristán (2000) defende que, somente a partir de um conjunto de mudanças estruturais é possível almejar ensino de qualidade. Ele não acredita em reformas milagrosas, principalmente a propaganda sem nenhuma reflexão entre a teoria e a prática. Sobretudo, ele não dispensa, que as atividades curriculares em desenvolvimento tenham como princípio que, cada experiência escolar deva ser favorável para os alunos. Desse modo, a atenção dada à prática é essencial para assegurar que a escola seja uma boa escola.

2.3 A relação entre Currículo e as dimensões do processo pedagógico: educar, ensinar e formar

No nosso grupo de pesquisa, tentamos pesquisar a materialidade do currículo associada à materialidade do processo pedagógico: educação, ensino e formação. Se aceitarmos que, a teoria pedagógica e a história da educação indicam que essa tríade corresponde à função da escola (MONROE, 1958; LUZURIAGA, 1975), entendemos que ao dar materialidade a um projeto curricular, ou a uma proposição curricular de um determinado conteúdo, essa materialidade está condicionada à realização em sala de aula, também dessa tríade (PFLUGMACHER, 2012). Essa associação já foi demonstrada nas dissertações desenvolvidas no grupo¹.

¹ Dissertações já disponíveis nos banco de dissertações e teses da PUC Minas e da CAPES: Matheus Almeida Rodrigues, 2013; Thiago Oliveira, 2013; Wilher de Freitas, 2012; Déborah Guimarães, 2012; Marco Antonio Ferreira, 2011; Kátia Aparecida Souza e Silva, 2011; Edna Roriz, 2010.

A formação é a meta de todo projeto de educação. Uma revisão dos teóricos da educação e de história da pedagogia, realizada como estudo sistemático no grupo de pesquisa, esclareceu a perspectiva da formação como meta da educação, assentada em três dimensões: educar, ensinar e formar (RORIZ, 2010; SOUZA e SILVA, 2011; FREITAS, 2012). Andreas Gruschka (2005, *apud* VILELA, 2009) insiste que a escola de hoje, mesmo sob uma conjuntura que abala sua função historicamente constituída, não pode e não deve abrir mão desse projeto, porque afinal trata-se da edificação do homem. Assim, educação para a formação é um processo deliberado e contínuo de conduzir as pessoas para aquisição e apoderamento de conhecimentos culturais e acadêmicos, de socializá-las para viver na sociedade do seu tempo e lugar, para a convivência com os outros, para se tornarem pessoas autônomas e cidadãos ativos. O projeto de educação é, desse modo, produzir o sujeito emancipado, aquele livre da necessidade de tutela, cerne da proposição kantiana, reiterada por Theodor Adorno como emancipação, a concretude da formação (ADORNO, 1995), que ele mesmo busca em Kant, como aquilo que tornaria o homem capaz de não mais se sujeitar à dominação (KANT, 1985) e como condição de realização do sujeito (KANT, 2004). Assim, a concretude da formação, refere-se ao sujeito desenvolvido plenamente em suas habilidades sociais, que tem domínio de conhecimento sistematizado, que demonstra desenvoltura no conhecimento e apropriação da cultura (ciência, literatura, bens artísticos e culturais), que é portador de condutas morais desejadas, em relação ao outro e fiel ao estado de direito instituído. Mas a pessoa não se torna emancipada sem educação e sem ensino. Educação é a dimensão na qual está deliberadamente a intenção de conduzir o aluno para a vida escolar e social, é um jogo entre disciplinar, levar o aluno a se entender no mundo social da escola e da vida, um processo de adaptação e autonomia, para que ele possa viver com os outros educação é, assim, socialização no seu sentido mais amplo (PFLUGMACHER, 2012).

O conceito de ensino não se restringe ao papel de ensinar atribuído ao professor, não se limita a considerar sua função como a mera transmissão de conhecimento e informações de cunho acadêmico, durante as aulas. Ensinar

abrange o processo de mediação do conhecimento, que é a tarefa docente por natureza. Segundo Pflugmacher (2012) sem ensino não há escola e não há professor. Ensinar pressupõe que sejam viabilizadas situações efetivas de aprendizagem para o aluno, de transmitir e favorecer o acesso ao conhecimento, de desenvolver formas de apropriação e produção de conhecimento. Ensinar não é uma dimensão desvinculada do aprender, esses dois componentes justificam a tarefa da escola. Sem acesso ao conhecimento não é possível o acesso à formação. Nesse sentido a tríade mostra sua concretude: Se a educação como categoria é um meio para que as pessoas se incluam de modo racional e devidamente equipadas à uma sociedade concreta, a formação ultrapassa essa função, ela é um processo subjetivo de construção de si mesmo com autonomia. De modo consciente ou não, esse processo adentra a sala de aula, necessariamente não de forma harmoniosa, já que a sala de aula é um lugar de relações sociais e assim esse processo será permeado pela complexidade dessas relações (PFLUMACHER, 2012).

Assim, nos estudos da sala de aula torna-se de fundamental importância esclarecer a manifestação das três dimensões para se poder, então, aferir se a sala de aula conduz à formação ou, se no lugar da formação se consolida a semiformação. Ao se levar para dentro da sala de aula um projeto de uma determinada disciplina, o currículo materializado deveria se processar na realização das três dimensões. Assim, para a Geografia, se sua meta é desenvolver no aluno o pensamento crítico, pergunta-se, indubitavelmente, como as dimensões presentes na sala de aula contribuem para essa efetivação: A sala de aula educa para o pensamento crítico? A sala de aula provê aos alunos a experiência de busca e de acesso ao conhecimento necessário para que ele desenvolva o pensamento crítico? O pensamento crítico, finalmente, se consolida na formação do aluno?

2.4 A Geografia no Ensino Fundamental: currículo proposto

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1998) a disciplina acadêmica de Geografia possui metodologia própria fazendo parte de um ramo específico da produção de conhecimento científico. No colégio Pedro II, fundado em 1.837, na cidade do Rio de Janeiro, a Geografia já ocupava espaço dentre as disciplinas ofertadas, o que comprova o reconhecimento da mesma e sua trajetória como disciplina escolar, que avançou do simples conteúdo de coisas práticas para disciplina acadêmica.

Já em um segundo momento, a Geografia foi destaque quando da criação do curso superior conjuntamente com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo, e da criação do Departamento de Geografia no ano de 1934.

Os PCN de Geografia (BRASIL, 1998) destacam que a disciplina atravessou vários momentos diferenciados no que diz respeito aos objetos e metodologia de trabalho. A metodologia de trabalho da Geografia em seu início era baseada no positivismo. Tal escola teve participação fundamental na criação do mito da ciência asséptica, sem caráter politizado, e com fundamentação de uma neutralidade do discurso geográfico. O objetivo da disciplina Geografia nesse momento estava vinculado à busca de leis gerais. Neste ponto, era definida não como ciência dos homens, mas dos lugares.

Por muito tempo o conceito de região em sua dimensão territorial marcou os estudos da Geografia. Pode-se dizer que fazer Geografia era explicar a diversidade regional do mundo como território, com a pretensão de encontrar alguns princípios gerais que explicassem sua diversidade regional (BRASIL, 1998, p.20).

Segundo os PCN de Geografia (BRASIL, 1998), no começo dos anos 60, do século XX, a corrente Lablachiana² e as que se resultaram a partir dela, passaram a ser designadas como Geografia Tradicional.

[...] Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da organização do espaço como lugar e território, estudar as relações entre o homem e a natureza muito mais como processos de adaptações, lembrando a idéia de uma física social. Estudavam-se as populações e os homens como coisas objetivas, nas quais a sociedade e o espaço emergiam das ações humanas desprovidas de quaisquer intencionalidades ou ideologias [...] (BRASIL, 1998, p.20).

Os PCN de Geografia (BRASIL, 1998) destacam as contribuições advindas dos estudos empírico resultante da organização dos espaços, entre elas, o caráter naturalizante das ações humanas. O ensino de Geografia, nesse momento, centrava-se na memorização dos elementos formadores do espaço geográfico, além da descrição de paisagens. As explicações eram desenvolvidas sem uma preocupação de um real entendimento. A Geografia era ensinada a partir de uma pretensa neutralidade científica. Os livros didáticos nesse período também sofreram influência da Geografia Tradicional.

No Brasil, a partir da década de 1970, uma nova abordagem da Geografia logo ocupou um lugar de destaque, a Geografia Crítica, extremamente influenciada pelo Marxismo. Os PCN de Geografia (BRASIL, 1998) apresentam a mudança ocorrida a partir dos anos 60, com a introdução das teorias marxistas. Neste momento se inicia uma tendência crítica ao modelo de Geografia Tradicional.

Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para apreender a complexidade do espaço. A simples descrição tornou-se insuficiente como método. Era preciso realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e

² Paul Vidal de La Blache (1845-1918), geógrafo francês e um dos nomes mais lembrados no que se refere à história do pensamento geográfico. Sua obra é bastante reconhecida por ser fundadora da corrente de pensamento que veio a ser denominada por *Possibilismo*, em oposição ao *Determinismo Geográfico* alemão. Vidal também foi considerado o fundador da escola regional francesa.

sociais. A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção e apropriação dos lugares e territórios (BRASIL, 1998, p.21).

Dessa forma, os geógrafos passam a se preocupar mais com as relações de trabalho e a dinâmica social proveniente dessas relações. A Geografia assume também uma função de denúncia e luta social. Os geógrafos brasileiros assumem uma posição intimamente marxista (BRASIL, 1998).

[...] Criticou-se a Geografia Tradicional, que naturalizava a ação do Estado e das classes sociais dominantes, propondo uma Geografia das denúncias e lutas sociais. Em um processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista. Essa nova perspectiva considerava que não bastava explicar o mundo, era preciso transformá-lo. Assim, a Geografia ganhou conteúdos políticos que passaram a ser significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas [...] (BRASIL, 1998, p.22).

Segundo os PCN de Geografia (BRASIL, 1998), a orientação marxista encontrou barreiras, pois existia uma contradição entre o material didático disponível, oriundo da Geografia Tradicional e a nova ideologia, que impregnava o discurso em sala de aula, e que influenciou decisivamente toda uma geração de professores.

Além disso, a prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservava ainda a linha tradicional, descritiva e despolitizada, herdada da Geografia Tradicional. Criou-se uma contradição entre o discurso do professor e o conteúdo dos livros e dos métodos em sala de aula. Essa Geografia, que se convencionou chamar de crítica, ficou muito marcada por um discurso retórico. Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes (BRASIL, 1998, p.22).

Os PCN de Geografia (BRASIL, 1998) destacam que, nos últimos anos, a nova corrente de geógrafos defende o surgimento de abordagens que se fundamentam na singularidade do homem na sociedade. Há uma ruptura com a corrente marxista ortodoxa bem como com o positivismo. O objetivo da disciplina agora assume uma conotação mais plural, há uma interdisciplinaridade com outros ramos científicos como: Antropologia, Biologia e Ciências Políticas. Além disso, enfatiza-se uma Geografia pautada a partir da descrição empírica das paisagens. Nesse sentido a Geografia atual busca principalmente explicar para compreender.

Apesar disso, as propostas de ensino, realizadas nos últimos anos, demonstram que a prática docente está hoje impregnada por indefinição e confusão. Os PCN de Geografia (BRASIL, 1998) destacam que o ensino de Geografia ainda é marcado pela memorização a despeito de ressaltar a importância da compreensão ante à memorização:

- as propostas pedagógicas separam a Geografia Humana da Geografia da Natureza em relação àquilo que deve ser apreendido como conteúdo específico: ou a abordagem é essencialmente social (e a natureza é um apêndice, um recurso natural), ou então se trabalha a gênese dos fenômenos naturais de forma pura, analisando suas leis, em detrimento da possibilidade exclusiva da Geografia de interpretar, compreender e inserir o juízo do aluno na aprendizagem dos fenômenos em uma abordagem socioambiental;
- a memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de Geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar da proposta de problematização, de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes (BRASIL, 1998, p.25).

2.5 A importância do desenvolvimento do pensamento crítico geográfico nas proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN de Geografia (BRASIL, 1998) elencam uma série de objetivos referentes ao ensino de Geografia, especificamente para os terceiros e quartos ciclo do ensino fundamental, entre eles, destacam-se que, o aluno seja capaz de: compreender a cidadania como participação social e política; desenvolver comportamentos de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais. Além disso, o referido documento também salienta a importância do pensamento crítico, que deve ser capaz de propiciar o aluno se posicionar de maneira crítica e responsável.

Além dessas dimensões, o documento elenca uma série de outros objetivos. O documento cita algumas habilidades como: conhecer características fundamentais do Brasil; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos; entre outros. Portanto, é possível afirmar que o pensamento crítico geográfico ocupa posição de destaque dentro das orientações curriculares preconizadas pelo documento.

Já na apresentação o documento, é enfatizado que a Geografia deve estabelecer um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos (BRASIL, 1998).

Pode se ressaltar, com base nos objetivos gerais da disciplina, a importância do desenvolvimento de algumas capacidades. Para que o aluno consiga observar, conhecer, explicar, comparar e representar as diferenciadas paisagens e espaços é de suma importância o desenvolvimento do pensamento crítico geográfico. Não há como conceber o desenvolvimento de tais capacidades sem o desenvolvimento do pensar crítico geográfico. Portanto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1998), o

desenvolvimento do pensamento crítico se torna elemento basilar, sendo que os demais objetivos, elencados pelo documento, dependem diretamente do desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente.

Vários estudiosos do ensino de Geografia, entre eles, Lesann (2009), Cavalcanti (2010) e Kimura (2010) defendem o raciocínio geográfico como objetivo norteador da disciplina. Além disso, destacam a importância do conhecimento geográfico na formação do cidadão participante na sociedade.

Para Cavalcanti (2010), o raciocínio geográfico ajuda o aluno a perceber-se como cidadão do mundo, contextualizando-o frente aos acontecimentos, sejam eles nacionais ou internacionais. O raciocínio geográfico contribui para a formação da vida social do aluno, intervindo de maneira salutar no espaço geográfico e social. Ela defende ainda que o ensino de Geografia deva ser capaz de criar, nas crianças e jovens, práticas reflexivas, onde estas possam operar com as várias possibilidades explicativas. Outro aspecto destacado pela autora diz respeito aos valores, devendo estes ser discutidos de forma reflexiva. Ela cita a valorização da natureza pelos alunos, defendendo uma relação mais consistente na relação sociedade/natureza, onde realmente ocorram situações reflexivas, que possibilitem a construção de valores através do ensino de Geografia.

Segundo Cavalcanti (2010) o raciocínio geográfico deve possibilitar aos alunos uma participação efetiva na sociedade, de forma autônoma e criativa. Os alunos devem ser capazes de relacionarem os conteúdos de Geografia e sua vida cotidiana de forma reflexiva.

Lesann (2009) afirma que a Geografia, enquanto disciplina curricular, deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e conceitos capazes de desenvolver nos adolescente o raciocínio geográfico e a busca pela autonomia na resolução das questões problematizadas pela Geografia.

Kimura (2010) destaca ainda a importância do fazer-pensar geográfico, sendo este a fonte do ensino da disciplina. Procura entender também, como o fazer-pensar geográfico se expressa na escola, essencial para qualquer proposta

inicial de ensino da Geografia. Kimura (2010), através de relatos sobre a sala de aula, destaca a importância do pensar geográfico em sala de aula. Segundo ele um dos problemas no ensino de Geografia nas escolas básicas, deve-se a falta de reflexão. Ele cita uma aula onde são utilizados mapas. Na situação por ele analisada predomina o abandono à reflexão. A situação é descrita como sendo uma atividade passiva, onde os alunos somente colorem os mapas.

Kimura (2010) destaca o pensamento indagativo como capacidade intrínseca do fazer-pensar geográfico:

O pensar indagativo e especulador, pela própria condição, exige a busca de respostas ou de algumas explicações que possam, no mínimo, oferecer pistas para o esclarecimento de um problema surgido. É um movimento do pensamento em que, acerca de um determinado quadro da realidade (objetiva e subjetiva), o desenvolvimento das questões suscitadas significa rever esse quadro. Significa buscar o entendimento de suas implicações ou, então, de suas contradições, ambigüidades e incoerências. O desenvolvimento das questões suscitadas significa, também, ensejarmos que outros ângulos, não necessariamente opostos, mas seguramente diferentes, sejam mobilizados, a fim de buscar os porquês de uma determinada realidade (KIMURA, 2010, p.154).

Kimura (2010) também defende a busca por um pensamento especulador, mas ressalta que essa busca deve acontecer a partir do desenvolvimento de metodologias problematizadoras e questionadoras. Segundo o autor, é na busca do pensamento especulativo que deve residir o entendimento de uma determinada realidade. Ele ressalta ainda, que não deve ocorrer intimidação no debate e nas contradições. O papel conferido ao debate é de extrema importância. É no debate que se desenvolve o reconhecimento do outro e o conhecimento de outras realidades (KIMURA, 2010).

Nessa perspectiva, podem ser desenvolvidas algumas potencialidades como a elaboração do discurso argumentativo, a atenção em ouvir argumentos dos outros, as comparações entre os diferentes pontos de vista, a busca dos fundamentos explicativos, a construção de consensos, a definição de hegemonias ou a identificação de posições cristalizadas e irreduzíveis (KIMURA, 2010, p.155).

Kimura (2010) define o fazer-pensar geográfico como aquele capaz de conjugar metodologias do conhecimento geográfico e situações onde ocorra a problematização. Ele levanta algumas problematizações importantes que devem ocorrer na busca do fazer-pensar geográfico:

- Como desenvolver o saber geográfico apresentado inicialmente ao aluno a respeito do tema a ser desenvolvido? Como questioná-lo?
- O que é esse questionamento senão colocarmos um determinado tema de modo a provocar o pensamento do aluno, buscando desenvolver nele o espírito especulativo?
- Como pode ocorrer a apropriação, pelo aluno, dos instrumentos teóricos e práticos para o desenvolvimento do seu saber geográfico e do seu processo cognitivo? (KIMURA, 2010, p.148).

Pelo exposto, tanto a proposta dos PCNS quanto a posição de geógrafos, a Geografia na escola, como disciplina tanto a proposta como a justificativa esperada, está assentada nas dimensões da teoria pedagógica: a educação, o ensino e a formação do aluno. As indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1998) nos permitem objetivar o objeto de estudo, quando se pretende investigar a materialidade do pensamento crítico na sala de aula. Como o pensamento é materializado ou não nas práticas instaladas na relação dos alunos com esse conhecimento? Assim, devemos perguntar: a sala de aula favorece o desenvolvimento do pensamento crítico? Como isso pode ser aferido na sala de aula? Podemos reconhecer na sala de aula o processo de educação e ensino da Geografia? Como a sala de aula fomenta a relação do aluno com a Geografia visando sua formação como cidadão crítico?

Se não se instala, na sala de aula de Geografia, a educação e a efetiva lida com o conhecimento disciplinar, devemos então perguntar se os alunos desenvolvem a autonomia na lida com os outros, com a sociedade e com o conhecimento; condições estas necessárias para a sua formação como cidadão ativo.

3. A MATERIALIZAÇÃO DA AULA DE GEOGRAFIA

Este capítulo dá visibilidade ao estudo da sala de aula de Geografia. Serão apresentados: a metodologia de pesquisa Hermenêutica Objetiva, os procedimentos metodológicos e as aulas analisadas, seguidas de uma interpretação conclusiva.

3.1 A metodologia de pesquisa Hermenêutica Objetiva

A pesquisa foi conduzida segundo a metodologia de análise sociológica Hermenêutica Objetiva, de Ulrich Oevermann. Segundo Pflugmacher (2012) e Vilela (2010b; 2012) a Hermenêutica Objetiva é, atualmente, uma das mais importantes metodologias empíricas de pesquisa na Alemanha. Em seus trabalhos eles demonstram os procedimentos de reconstrução da aula (*Fallrekonstruktion*), e como a Hermenêutica Objetiva é alicerçada na Teoria Crítica³, apontando a possibilidade de construção de uma teoria capaz de discutir o processo pedagógico envolto na sala de aula.

Vilela (2011a) relata a origem da Hermenêutica Objetiva. Na metade dos anos 60, do século passado, Ulrich Oevermann rompe com as pesquisas funcionalistas ao se apropriar da crítica empreendida por Theodor Adorno. A crítica centrou-se na superação das formas interpretativas, a partir da categorização dos dados, buscando o entendimento do que estes expressavam. A experiência inicial de Oevermann surge com a pesquisa sobre a origem familiar e desempenho escolar. A pesquisa tinha como objetivo entender melhor as condições familiares e os resultados escolares. Insatisfeitos com os resultados obtidos, Oevermann e seu grupo buscaram na abordagem qualitativa uma melhor maneira de compreender os processos de socialização tendo como base o texto.

³ Será utilizada sempre em maiúscula a referência à Teoria Crítica da Sociedade de Adorno e Horkheimer.

Oevermann e sua equipe buscaram um método capaz de libertar os dados a um modelo explicativo produzido de fora e anterior à pesquisa. O empreendimento conduzido por Oevermann centrou-se na epistemologia de Theodor Adorno, em especial as categorias analíticas da Dialética Negativa.

Oevermann presume, portanto, que há uma orientação de pesquisa em Theodor Adorno na forma que sustentou as análises que produziu sobre a sociedade: sobre a Indústria Cultural, a música, o anti-semitismo, o autoritarismo, a incongruência da realidade social sobre a condição da humanidade. Para ele a pista metodológica da Teoria Crítica na obra de Adorno está na forma crítico reflexiva com que analisou situações sociais do seu tempo, confrontando o aparente e o real e, a partir desse confronto, procurou objetivar a realidade [...] (VILELA, 2011a, p.7).

Outra importante característica desenvolvida por Oevermann foi a utilização do referencial estruturalista. Oevermann utilizou-se do princípio de que toda conduta reflete um conjunto de regras sociais. Neste sentido, é preciso reconstruir as estruturas buscando entender as interações sociais (VILELA, 2011a).

[...] Desta forma, a finalidade da análise 'hermenêutica objetiva' é descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, que estão registradas em uma situação da realidade social merecedora de análise. Tanto as estruturas de sentidos latentes quanto os sentidos objetivos são abstratos, ou seja, não são passíveis de apreensão pelos sentidos, só podem ser revelados pelo exercício de interpretação, quando nós processamos a operação de compreender, que vai do pouco ao preciso, no exercício de compreensão do texto ou, igualmente de imagens fixas e em movimento. Nessa rigorosa operação de interpretação, independente de nossa subjetividade, somos conduzidos a impressões objetivas [...] (VILELA, 2011a, p. 9).

Segundo Vilela (2011a) a Hermenêutica Objetiva utiliza-se de textos para análise na tradição da ciência hermenêutica. A autora destaca a importância do texto, onde é operacionalizada a análise e onde reside o desafio de entendimento das estruturas ali contidas, que precisam ser descortinadas. Entretanto, na metodologia de Oeverman o texto é produzido a partir das evidências de uma pesquisa empírica realizada anteriormente. A centralidade ocupada pelos dados

empíricos é um dos aspectos do método. A utilização do texto é um instrumento de controle do próprio método. Após o registro não existe possibilidade de alteração, o texto resultante da transcrição áudio recebe a denominação de protocolo. Este processo deve ser feito buscando extrair todo o áudio. Segundo Vilela (2011a), na Hermenêutica Objetiva, o texto é uma “*Audruckengestalt*”, “uma forma de expressão” e, portanto deve ser submetido à interpretação.

O aspecto chave no método é a reconstrução da situação social em análise. No lugar de arrolar e categorizar informações, as informações são confrontadas como um quadro explicativo, para então definir se uma explicação aproxima ou afasta do modelo explicativo, a hermenêutica objetiva inverte a relação. Os dados empíricos devem fomentar a explicação.

Vilela (2010b; 2012) apresenta as principais regras utilizadas pela metodologia de pesquisa Hermenêutica Objetiva:

- a) Sequencialidade: este princípio tem como base que o protocolo é analisado na sua seqüencialidade, frase por frase, e corresponde à própria estruturação do processo de análise do método.
- b) Literalidade: o pesquisador (interprete) deve se ater ao texto, o seu entendimento deve partir do que está registrado no próprio texto. Esta regra busca a interpretação de uma determinada situação, no próprio texto.
- c) Independência do contexto: o objetivo principal desta regra é evitar a projeção de explicações presas a um contexto fechado. Independência de contexto significa também a liberdade de contexto. Na busca de explicações os analistas devem fomentar explicações hipotéticas, testando diferentes contextos até que a explicação “pareça procedente”. Esta regra se relaciona diretamente com a regra anterior (literalidade). É importante ressaltar que o contexto não é descartado na pesquisa, mas que este não é apropriado para aquele momento. Como um conhecimento que pedia a explicação.

- d) Substancialidade da informação: se baseia na tentativa de buscar no texto todas as leituras possíveis. Este princípio é utilizado pela equipe de intérpretes ao levantarem hipóteses sobre as situações descritas no texto, não se procura encontrar consenso, mas encontrar uma explicação que seja comprovada no próprio texto. A regra é condição para esse momento.
- e) Parcimônia: a parcimônia é a regra de poupar, somente o que está contido no texto pode ser levado em conta no processo de reconstrução. Deve se evitar a busca de conjecturas, a interpretação deve ater-se ao fato revelado evitando pressuposto.

[...] A 'hermenêutica objetiva' opera como um processo de 'reconstrução estrutural da situação' porque para ela, qualquer resultado da práxis social é estruturada segundo normas, nenhum produto da práxis humana é aleatório. Mas a compreensão da práxis social não está na regra na qual se modela a ação ou o fato, mas na estruturação da própria regra, não na opção pela regra revelada numa relação social concreta, mas, no desvendamento de quais foram as possibilidades dadas pela regra que tiveram condições de realização. Entender esse processo não está no entendimento da regra, mas, na reconstrução estrutural da relação analisada (VILELA, 2011a, p.11).

A análise é realizada em grupo, numa tentativa de assegurar controle da subjetividade. O grupo de análise é formado por uma equipe multidisciplinar, incluindo nesta um especialista da área pesquisada. As hipóteses levantadas no texto devem ser comprovadas pelo próprio texto. Sinteticamente Vilela (2012) apresenta as principais características da metodologia elaborada por Oevermann: 1) método de pesquisa empírica; 2) controle da subjetividade, através do grupo de intérpretes operacionalizando as regras; 3) busca descerrar o que oculta a verdadeira realidade; 4) entendimento do homem na sua condição social e histórica. A hermenêutica objetiva tem sido utilizada em vários segmentos da vida social. O pioneirismo de sua explicação na pesquisa da escola cabe à equipe do professor Andreas Gruschka da Universidade de Frankfurt. E da experiência de Frankfurt que derivamos o trabalho com o método. O processo de reconstrução

da aula está demonstrado no texto do professor Torsten Pflugmacher, publicado no Brasil (PFLUGMACHER, 2012) que nos serviu de orientação.

Pflugmacher (2012) demonstra a reconstrução da aula a partir de três conceitos fundamentais da teoria educacional: Educação, Didática e Formação. Ele apresenta o conceito de educação salientando que: educação exprime como o sujeito é preparado tanto para vida escolar quanto para a vida social. Ele divide a tarefa educacional da escola em duas premissas: a primeira é a tarefa de ensinar normas e disciplinar, a segunda é a capacidade de possibilitar o desenvolvimento da autonomia. Ele salienta ainda que a autonomia é extremamente necessária para que o sujeito se encontre e se forme como sujeito social. Pflugmacher define muito bem a tensão existente na educação. Segundo ele a educação é um jogo entre o disciplinamento e a busca pela autonomia.

Didática significa ensino, e este processo alcança todas as etapas de mediação do conhecimento, tarefa esta do professor, destacando-se que não se restringe à transmissão de informações pelo professor. Didática representa o processo de ensinar e aprender, sem essa dimensão o professor não é professor. Outra importante característica definida por Pflugmacher é a responsabilidade do professor de tornar o objeto de aprendizagem mais nítido para o aluno. O professor é o responsável em criar situações onde ocorra a lida com o conhecimento, e que assegurem ao aluno o acesso ao conhecimento, apoderar-se do conhecimento e, sendo assim, não importa com quais metodologias de ensino. Mas essa é a tarefa essencial do professor, ou seja, ele é o mediador do conhecimento.

O terceiro conceito destacado por Pflugmacher é Formação, sendo este um conceito de extrema importância. Formação é a própria essência da educação, no sentido que o sujeito se torne pleno a partir da educação. Esta só é possível pelo desenvolvimento da autonomia e também aquisição de conhecimento individual. Salienta assim que a formação depende dos processos de ensino e educação, sem estes não se pode afirmar que exista formação, pois educação e conhecimento são ingredientes necessários para que cada sujeito se

eleve à condição de sujeito, sujeito ativo para si, autônomo em relação ao outro e à sociedade.

Como um processo estruturado pela história da escola, esses três elementos estão presentes na dinâmica da sala de aula num processo dialético de presença e ausência, não necessariamente devem ocorrer de forma harmoniosa e permanente, mas a dinâmica assumida em cada aula define como o processo educativo nela é viabilizado. E esse processo deve ser conhecido se queremos entender o que se passa na sala de aula, portanto, a pesquisa hermenêutica objetiva visa reconstruir o que ocorre na sala de aula.

Se no senso comum, no campo da educação lastra a crítica à escola, que ela não realiza o que promete, que os alunos não aprendem o que foi proposto que aprendam, a reconstrução da aula pode conduzi à explicação das situações implicadas, e é o que pretendemos com a pesquisa. As pesquisas do grupo, a que este pesquisador está filiado na Alemanha almejam, com o conhecimento do que se passa na sala de aula, levantar conhecimentos que, de fato, possibilitem conhecer o que é a escola. Se esta historicamente foi edificada para educar, ensinar e formar (MONROE, 1958) é preciso explicar se isso ocorre ou não na sala de aula.

[...] O que aqui se pretende é, na forma reconstrutiva dessas contradições, formular uma teoria da aula que evidencie, de forma mais objetiva do que as existentes, porque o que é prometido por intermédio da aula não é alcançado. Em outras palavras, almeja-se formular uma explicação, com base empírica, sobre os motivos pelos quais as aspirações da escola, de educar, ensinar e formar, não se realizam. Este projeto é denominado pesquisa dialética, no sentido da teoria crítica de Adorno, mais especificamente segundo um postulado da dialética negativa: apenas na contradição daquilo que aparenta ser, com aquilo que realmente é, é que a coisa deixa reconhecer de fato o que ela realmente é (ADORNO, 2003; 2009 *apud* PFLUGMACHER, 2012, p. 138).

A reconstrução da aula pela metodologia Hermenêutica Objetiva favorece o conhecimento empírico do que se passa na sala de aula. Segundo Vilela (2011a) a metodologia de pesquisa Hermenêutica Objetiva possui três dimensões fundamentais no seu processo de constituição, são elas: 1) a tradição

hermenêutica, 2) a Teoria Crítica desenvolvida por Theodor Adorno, 3) a sociologia estruturalista. Outro componente importante destacado por Vilela (2011a) são as regras que ajudam na operacionalização do método numa tentativa de reconstrução estrutural do “caso”. Vilela (2011a) destaca a fundamentação da Teoria Crítica na Hermenêutica Objetiva. Para Adorno a sociologia deveria trazer o homem de volta para a sociedade. A crítica feita por ele se relaciona diretamente ao modelo de ciência positivista, que no seu entendimento retira o homem da sociedade. As pesquisas qualitativas também foram alvo da crítica de Adorno. Segundo ele as pesquisas eram produzidas a partir de construções teóricas que procuravam responder as perguntas produzidas anteriormente.

[...] Uma das dimensões centrais da crítica de Adorno era, então, a desconfiança aos métodos existentes que impunha aos pesquisadores, pela sua lógica, os próprios objetos a serem investigados como sendo aqueles passíveis de medida e tratamento estatístico, o que para Adorno resultava em ‘obrigar a investigação social empírica a restringir-se, precisamente, ao que não é essencial, em nome da validade indiscutível’ (ADORNO, 1977, p. 124 *apud* VILELA, 2011a, p. 4-5).

3.2 Procedimentos Metodológicos

O objeto de estudo desta pesquisa é a sala de aula da disciplina Geografia. Foi pesquisada uma turma de 8ª série de uma escola particular situada na zona sul de Belo Horizonte. Como foi dito na introdução. A presente pesquisa foi realizada em uma escola particular situada na zona sul de Belo Horizonte Minas Gerais. A turma escolhida foi a 8ª série do ensino fundamental. Como já foi dito na introdução

No processo de reconstrução da aula de Geografia, amparado pela metodologia de pesquisa qualitativa Hermenêutica Objetiva, desenvolvida por Ulrich Oevermann, sociólogo alemão, as aulas foram gravadas a partir de um potente gravador posicionado junto ao professor. Ao todo foram gravadas sete aulas em sequência. Foram analisadas quatro dessas aulas, num trabalho

exaustivo de interpretação, na tentativa de reconstruir empiricamente o que ocorre na sala de aula. A primeira aula não foi incorporada na análise, uma vez que a equipe de interpretação considerou que ela estava muito contaminada da situação: alunos “testaram” suas vozes no gravador, professor justificava suas ações ao pesquisador. As outras duas não foram analisadas porque as situações captadas eram bastante reiterativas das aulas anteriores.

Além da metodologia acima referida, que foi desenvolvida por seu criador, na tradição de pesquisa empírica da Teoria Crítica da Sociedade, para a qual a realidade deve ser desvendada (VILELA, 2010a), o estudo empreendido busca, também na Teoria Crítica, um dos referenciais teóricos para a justificativa do empreendimento. Theodor Adorno, o teórico fundamental deste estudo para a defesa da escola e de seu projeto de formação do sujeito, mesmo desenvolvendo uma crítica contundente da escola, defende que seja este o local de formação de pessoas emancipadas, portanto, críticos e cidadãos ativos. Intérpretes de Adorno e de sua importância para a discussão da escola na atualidade defendem que educadores precisam desvendar o que acontece na escola, que a critiquem e a reorientem para ser o lugar da experiência educativa (GRUSCHKA, 2008; VILELA 2009; VIVELA, 2012).

No momento da captação do áudio, o pesquisador esteve munido de diário de bordo, para anotar os principais acontecimentos não captados pelo áudio durante a aula. Além do diário de bordo o pesquisador confeccionou um mapa de sala. A partir da elaboração do mapa de sala os alunos receberam uma codificação.

Após a gravação as aulas (áudio) foram transcritas transformando-se em (texto), este texto é denominado de protocolo. No momento da transcrição, o pesquisador se ateve a uma importante regra, a fidedignidade. O processo de montagem do protocolo foi feito com a ajuda de um programa de refinamento, onde se procurou retirar ao máximo os ruídos, buscando-se a fidedignidade do áudio na situação analisada. Foi utilizado um programa de refinamento “*Audacity*”. Com a ajuda deste programa foi possível manter a fidedignidade do áudio captado em sala de aula. A confecção dos protocolos foram feitos pelo

pesquisador. Importante ressaltar o árduo trabalho realizado pelo pesquisador. Em média cada 50 minutos de áudio requer de 8 a 9 horas para completa transcrição. Após a transcrição, os protocolos ainda são revisados com o objetivo de detectar algum erro, e completar informações se necessário com a ajuda do diário de bordo.

Após a confecção e revisão dos protocolos foram iniciadas as análises em grupo. As análises foram conduzidas por um grupo de pesquisadores com domínio da metodologia pesquisa Hermenêutica de Objetiva e por um professor especialista da área a ser analisada, com a participação de colegas pertencentes ao Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação, no qual está minha vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. O grupo tem uma formação multidisciplinar: professor de História, Ciências, Música, Geografia, além de Psicólogo e Pedagogo, e da orientadora, coordenadora do grupo de pesquisa.

Importante ressaltar que a análise foi feita em grupo, mas a condução da pesquisa foi desenvolvida pelo pesquisador. Assim, como foi de sua responsabilidade dar corpo à dissertação, estabelecendo as relações evidenciadas com a teorização sobre o papel do currículo e sua materialidade, permeada pela dimensão pedagógica da tríade: educar, ensinar e formar. A análise registrada substancialmente e se tornou o material interpretativo para buscar responder os objetivos da minha pesquisa.

3.3 Aula 01

Data: 05/06/2013 – Turma: Oitava A – 1º Horário – Início: 7h30.

A pesquisa então apresentou dois momentos. No primeiro procura-se a reconstrução da aula, buscando na dinâmica nela ocorrida com está estruturada a relação educar, ensinar e formar.

No segundo momento, conhecida sua estrutura, procurou-se responder sua relação com a materialidade do currículo de Geografia.

Alf6: Nós temos um aluno novo? Aos gritos, quem é esse? É um aluno novo?

(O docente adentra a sala de aula, acompanhado do pesquisador).

Foram levantadas duas hipóteses explicativas referentes à fala da aluna. A primeira suscita a possibilidade de estranhamento da aluna com a presença do pesquisador. A segunda refere-se a uma atitude jocosa, irônica, em relação ao pesquisador.

Alf6: Adoro alunos novos. Muito prazer, meu nome é Alf6. Quer sentar aqui, à minha frente?

A partir de sua fala própria de alunos, a ironia aparece, através da piadinha “adoro alunos novos” confirmando a hipótese levantada. O professor não reage a isso.

Prof.: Bom dia gente!

Logo em seguida, ele saúda os alunos, que não respondem ao cumprimento, como se não tivessem tomado conhecimento da presença do professor.

O modo de cumprimento nos dá uma primeira indicação da estrutura da aula como professores e alunos estabelecem a relação entre pares dentro da sala de aula. A expressão é, em primeiro lugar, bastante genérica e informal. Seu uso como cumprimento num início de aula merece ser refletida. O vocábulo gente já é incorporado na linguagem coloquial como substituto do pronome nós. Nesse caso ele denota familiaridade, proximidade, ao dizer “a gente faz ... / a gente pensa ...”, os envolvidos na relação se incluem. Assim, uma expressão de um professor no início de uma aula como “Bom dia, a gente hoje tem um exercício para corrigir”,

não deve causar estranhamento, pode ser interpretada como indicador de um ambiente descontraído. Entretanto, a outra forma de uso do vocábulo “gente”, também usual merece uma reflexão quando a expressão “bom dia, gente” é uma forma de cumprimento coloquial, usada amplamente na sociedade quando pessoas que interagem numa determinada situação são estranhas. O vocábulo “gente” nessa situação assume um significado muito genérico, ao contrário do “gente” no lugar do “nós”, nesse outro modo ele denota distanciamento. Um policial diria com certeza numa situação de tumulto: “gente, primeiro vamos manter a calma”, numa situação que ele não conhece as pessoas. Gente refere-se a grupos sociais diversos, aqui é usada para dirigir-se a alunos. O objetivo da saudação é criar um clima propício ao início da aula, porém, com esse modo de dirigir-se aos alunos, no lugar de indicar um clima de proximidade e envolvimento, pode indicar distanciamento. Os alunos não respondem a essa saudação, pode ser que não se sentiram cumprimentados, que a saudação não fora dirigida a eles. Numa sala de aula seria mais esperado e desejável uma expressão que melhor identificasse o grupo de pessoas envolvidas: o uso de um “bom dia meus alunos”, ou “bom dia classe n. x”, com certeza diria mais aos alunos do sentido do que se estabeleceria na sala de aula, de que nela encontram-se professores e alunos, do que o genérico “gente”. De acordo com Pflugmacher (2010) o modo de cumprimento é um elemento que diz muito sobre o modo como as pessoas se relacionam, o modo de cumprimento cria o clima da relação, estabelece a distância ou a proximidade, influencia o modo como as pessoas vão se envolver na ação que os espera porque anuncia o que se espera deles. E isso porque o tipo de relação está estruturado no significado da relação. A verbalização desse cumprimento revela uma estrutura. No caso dessa aula é indicativo de informalidade, mas, também de distanciamento. Na sala de aula o clima estabelecido já no modo de cumprimento do professor define o tipo de envolvimento dos atores que ali se encontram e têm uma tarefa: ou o eu (professor) estou aqui, junto com vocês para esse trabalho de hoje ou “gente”, no lugar alunos “definindo um distanciamento: alguém tem algo a fazer. O “bom dia gente”, embora próprio de uma linguagem coloquial, não significa que é capaz de estabelecer proximidade, disso pode resultar uma interação na sala de aula, na qual professores e alunos não sejam capazes de instalar o compromisso

recíproco dos papéis ali esperados: eu professor estou aqui para ensinar vocês matemática, para auxiliar vocês na busca de entendimento do conteúdo, para sanar dúvidas; nós alunos estamos aqui para a aula⁴. A falta de resposta dos alunos ao cumprimento do professor pode significar que não se sentiram “envolvidos” para começar a aula. E se o professor, ao anunciar “bom dia gente” queria sinalizar camaradagem entre eles e os alunos é preciso acompanhar a aula e ver o desdobramento desse anúncio. O cumprimento é sempre algo estruturado como início de uma interação social. No caso da sala de aula o início informal pode dar o tom da estrutura de aula como um todo. Primeira pergunta: qual processo de educação será instaurado?

Prof.: Psiuuuls

O professor pede silêncio, com isso anuncia que está em sala de aula. Isso denota também que o clima de camaradagem não se instalou. Os alunos estão dispersos e conversando, o cumprimento do professor não foi suficiente para comunicar o início da aula, para convidá-los para as atividades do dia. A

⁴ O professor Pflugmacher chama atenção para o como a escola de hoje tem dado pouca importância ao tipo de relação entre professor e alunos, cada vez mais distanciada. Estudos micro podem mostrar como isso tem implicações na condução das atividades em sala de aula. Chama a atenção que a aula “sempre acontece segundo normas pedagógicas, que estão, na verdade, numa tensão entre aquilo que é expectativa, que é esperado e aquilo que realmente acontece. Mas a aula é uma prática social específica, que acontece dentro de uma lógica pedagógica. Entretanto essa lógica pedagógica é também influenciada por regras sociais. As regras da escola se diferenciam das regras sociais, mas elas são influenciadas por ela. O início de qualquer relação social é sempre indicador de com a relação social vai se estabelecer. A chegada do professor na aula, o modo como ele cumprimenta os alunos é um definidor de como a aula será realizada. Nós, pesquisadores de cenas da sala de aula devemos ser atentos a isso. Em uma situação de aula, a forma de cumprimento é muito significativa. O cumprimento como uma abertura de comunicação, pode ter um efeito disciplinar, pode ter um efeito de estabelecer distância ou proximidade. A forma como alunos reagem ao cumprimento do professor pode indicar sua receptividade, sua disposição ou sua resistência à aula, como também sua indiferença àquilo que os espera, com aquilo que já estão acostumados, ou sua conformidade com o que já estão acostumados e não podem mudar. Portanto, nunca podemos considerar o cumprimento do professor como algo desprezível” (PFLUGMACHER, 2010, p.5).

intervenção do professor é um pedido claro de silêncio e um anúncio que começar a aula. É função do professor criar, na sala de aula, um ambiente favorável ao desenvolvimento das atividades. E se o cumprimento não foi recebido como sinal de início das atividades, é necessário mostrar isso de forma mais contundente. É preciso então fazer uso de disciplinamento, impor o silêncio.

Prof.: Alm13

Alf3: Não veio.

Prof.: Coisa boa!

A chamada é conduzida pelo docente, citando o primeiro nome dos alunos. Diante da reação do professor à ausência de um aluno, a hipótese levantada é que ele demonstra personalidade, no trato com eles, mas sua reação não é uma reação adequada como professor, comemorar a ausência de um aluno não apenas causa estranhamento como também pode ser sentida como desrespeito. Estar na sala de aula é um direito do aluno. Ao comemorar a ausência de um determinado aluno, o professor banaliza a relação com eles. Duas hipóteses foram suscitadas, durante a análise em grupo. A primeira indica que o relacionamento entre o professor e o aluno Alm13 não é um relacionamento saudável. A segunda pressupõe-se que o professor faz uso de ironia com os alunos. Essas duas situações continuam assinalando a estrutura da dimensão educar. Segunda pergunta: será instalada ou não a dimensão educação para a autonomia?

Alm10: Professor, qual que é a matéria da prova?

Alf1: "Fessor", eu preciso da matéria da sua prova.

Prof.: Ok.

O professor ainda não informou aos alunos sobre a aula, o que seria essa aula, seu conteúdo e que atividades seriam desenvolvidas. Os alunos, por outro

lado, querem saber a matéria da prova, anunciando com isso que uma avaliação estaria próxima, que há interesse em se preparar para ela.

Alm6: (Cita o nome do professor), você vai passar a matéria de novo?

Prof.: Conforme eu tinha falado com vocês, na semana passada, esse exercício que nós fizemos com 28 questões, psiu! Esse exercício que nós fizemos com 28 questões era base auxiliar para a nossa próxima prova, "né", e a orientação que estava na sexta feira, eu disse para vocês, a orientação que estava no início do exercício, essa orientação, aqui, ler as páginas 58 a 72 e 75 a 77 de seu livro e todas as anotações de seu caderno, sobre Globalização, corresponde à matéria da prova. Então, qual é a matéria da prova? É esta matéria que nós acabamos de ver.

O professor responde à indagação dos alunos, informa a matéria da prova. A partir do diálogo, pode-se levantar algumas hipóteses acerca da preocupação dos alunos. Uma das hipóteses levantadas refere-se à ausência de disciplina dos alunos, no sentido do compromisso com as obrigações típicas de aluno, do hábito permanente de estudo, o que dispensaria esse tipo de preocupação às vésperas de prova. Faltando somente um dia para a prova, eles não sabem o conteúdo que será cobrado, na prova. Tal atitude pode demonstrar um distanciamento dos alunos em relação ao conteúdo estudado, na disciplina. Uma segunda hipótese refere-se a uma lógica mecânica, na relação com o conhecimento escolar. O aluno, a solicitar ao professor que esse passe a matéria, expressa que quer a "lista", a "lista" de conteúdos. Desejar a "lista" não é uma atitude educativa, indica apenas uma preocupação com a quantidade de conteúdos, não com o seu significado. Os alunos parecem não se lembrarem do conteúdo estudado. Isso reforça a hipótese de que não deve haver desenvolvimento de hábitos que possibilitem aos alunos a ter responsabilidade e autonomia em relação ao estudo. Estuda-se para a prova. O desejo da "lista" comprova que só se estuda aquilo que deve compor as questões da prova. Os alunos já deveriam ter dominado todo o conteúdo da próxima prova. As informações do professor, também não expressam os conteúdos, mas, apenas uma lista de indicadores de onde estaria a matéria: nos números dos exercícios, nas páginas do livro, nas anotações do caderno. O professor, assim fornece a lista desejada pelos alunos, retirando deles

a possibilidade de refletirem sobre o conteúdo da próxima prova e de como se prepararem para ela. Nova dimensão estrutural da aula emerge nesse diálogo educação e ensino. A fala do professor anuncia disciplinamento para o trabalho com o conceito. Mas ao listar os exercícios como referência para a prova, a dimensão autonomia não está presente. Por outro lado a educação para o cumprimento da tarefa de aluno se instala também, mas, pela força do disciplinamento, pela imposição da obrigação. Mais uma vez, não há educação para a autonomia.

Prof.: Então Beleza, agora lendo esse texto que eu acabei de entregar, quem pode fazer a leitura?

{O professor havia combinado, previamente, com o pesquisador, que iria começar novo conteúdo. Foi dito a ele que para a pesquisa era importante acompanhar a sequência de aulas de uma unidade. A aula prevista seria a primeira aula para estudo do tema “Continente Americano”. Mas houve alteração no planejamento. Ao invés de introduzir o novo conteúdo, o professor optou por continuar trabalhando com os alunos o conteúdo “Globalização”, que deveria ter sido encerrado na aula anterior. O pesquisador não foi avisado da modificação de planos. Ele distribui um texto⁵. O trabalho anunciado, tendo um texto como referência, anuncia a entrada da aula na dimensão ensino. Como se desenvolve nessa aula a lida com o conhecimento?

Prof.: Começa Alm1, depois as meninas.

Alm1: Diversos movimentos.

Prof.: Começa pelo título Alm1. Psiu Alm8.

Alm1: “Por uma outra globalização. Diversos movimentos surgiram em todo o mundo em razão das consequências negativas ocasionadas pela globalização, as quais atingiram todos os países, incluindo os desenvolvidos. Tais movimentos partem do princípio de que as multinacionais conquistaram tanto poder que estão moldando o mundo segundo seus interesses econômicos. Quando defendem seus interesses econômicos, os países desenvolvidos estão garantindo,

⁵ As explicações necessárias para a compreensão da sequência de análise serão sempre registradas entre { }.

sobretudo, espaço para a expansão das corporações multinacionais. Já os países subdesenvolvidos disputam seus investimentos, abrindo mercados para atrair a instalação de filiais desses conglomerados”.

Prof.: Obrigado, vai Alf6.

Alf6: eu perdi onde é que tá?

(Vários alunos: segundo parágrafo)

Alf6: “Os movimentos se tornaram mais conhecidos no final do século XX, quando a OMC organizou em Seattle”.

Prof.: (Fala a pronúncia correta é Seattle).

Alf6: “a rodada do milênio a fim de discutir as perspectivas do comércio internacional para o século XXI, com representantes do governo de 130 países. Diversas organizações da sociedade civil, como ONGs (Organizações não governamentais), sindicatos, ambientalistas e estudantes, promoveram uma grande manifestação contra o evento, mas o protesto foi reprimido pela polícia. A partir de então, qualquer encontro da OMC ou dos países ricos virou ponto de encontro dos movimentos contrários aos rumos que o processo de globalização tem tomado”.

Prof.: vai Alf3.

Alm4: posso ler depois?

Alf3: “Esses movimentos têm propostas e preocupações muito diferentes e até divergentes. Agruparam ambientalistas voltados para os grandes problemas ecológicos mundiais, reformistas que lutam por uma globalização mais humana, sindicalistas preocupados com direitos dos trabalhadores, nacionalistas que querem maior defesa do mercado nacional, minorias negras, indígenas que combatem a discriminação, o MST, que defende a reforma agrária, enfim uma lista de grupos que se posicionam a favor de uma globalização solidária e não excludente”.

Prof.: vai Alm7.

Alm7: “O fórum social mundial de Porto Alegre, em 2001, marcou a presença do Brasil na luta por uma globalização mais justa, transformando-se no principal espaço de debates e encontros dos principais movimentos. Outro mundo é possível transformou-se em seu slogan principal e caracterizou a primeira tentativa de discussão de propostas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da sociedade globalizada e para a elaboração de estratégias comuns que agrupem os diversos movimentos para contrabalançar a globalização do capital, que privilegia os interesses das grandes corporações multinacionais”.

A aula, efetivamente, inicia-se quase sete minutos antes da entrada em sala do professor, quando ele conduz os alunos para a leitura do texto, “Por uma outra Globalização”. Ele pergunta-lhes se alguém gostaria de fazer a leitura do texto. Rapidamente, vários alunos se dispuseram a realizar a leitura. Assim, o meio para a leitura do texto foi que, em voz alta, cada aluno leu um parágrafo.

O docente, ao não conduzir os alunos, primeiro, a uma leitura prévia do texto, impossibilitou-os de uma melhor compreensão do mesmo. Além de

educativa, tal prática poderia também contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez que os mesmos já teriam maior familiaridade com o texto e poderiam desenvolver livremente uma interpretação. A leitura do texto é um recurso didático muito limitado para acesso ao conhecimento, sugere ainda ligação com o fazer disciplinado; aprender a esperar, aguardar ser indicado para fazer a leitura. Mais uma vez, não há experiência pela e para a autonomia.

{10:20}

Prof: Perfeito, quem pode me explicar o que está falando esse texto aí?

Após a leitura do texto, o professor tenta iniciar a discussão a respeito do texto. A expressão utilizada é uma expressão coloquial, “o que o texto está falando” tem o sentido de um pedido pelas informações contidas no texto, resta saber se os alunos assim compreenderam. Uma hipótese inicial seria de que na tentativa de trazer os alunos à discussão, o professor utiliza a expressão “o que o texto está falando”. Nota-se que o professor não esclarece aos alunos a autoria do texto, se ele foi retirado na íntegra de algum texto didático, ou da mídia, ou se houve uma adaptação. Ele também não justifica o uso do texto, se apresenta uma síntese do tema globalização, trabalhado nas aulas anteriores, ou se forneceria novas informações. Como professor que tem a responsabilidade de conduzir os alunos na lida com o conhecimento, esse tipo de informação teria uma função didática: informaria aos alunos o sentido da aula. Além disso, ele utiliza uma linguagem não formal, mas tratava se de texto cuja linguagem requeria o uso do idioma padrão, que auxiliasse na compreensão do mesmo. Deduz-se que, não havendo rigorosidade quanto ao uso da linguagem padrão, não haveria motivo para que os alunos as utilizassem. Desta maneira, a linguagem coloquial predomina:

Alf3: “Tá” falando tipo da Globalização, “tá” falando de onde eles se reúnem, e quais são os assuntos discutidos nas reuniões que eles fazem.

A aluna Alf3, também, utiliza a expressão adotada pelo professor “tá falando” e completa “tipo da Globalização”. Ele não aponta os erros linguísticos proferidos pela aluna, uma vez que os comete também. O professor corrobora com o erro cometido pela aluna, ao negar o uso correto da linguagem padrão. A forma linguística mais correta seria: o que o autor quis dizer ao se referir “a uma outra Globalização?” Embora, o objetivo deste trabalho na classe não seja o domínio da norma padrão da língua, é de extrema importância que o aluno vivencie na escola essa modalidade linguística que vai auxiliá-lo nos diversos conteúdos ofertados pela escola. A escola, enquanto ambiente educativo e formativo, não pode ignorar o uso das normas padrão. Para muitos alunos a escola é a única oportunidade de ter acesso à língua padrão. Esse tipo de linguagem informal fortalece ou consolida modos de apreensão da realidade sustentados no senso comum. A Geografia tem como proposta curricular, segundo os PCNs, trabalhar com os alunos o conhecimento acadêmico da disciplina. A forma didática do professor não favorece a materialização dessa proposta.

Prof.: Eles quem?

Alf3: É os países ricos.

Alm7: É eles também criaram um outro tipo de Globalização, “né”.

Prof.: Eles quem?

Alm1: Os países desenvolvidos.

Prof.: Hein, Alm11, pode ajudar o colega.

Alm7: Países desenvolvidos, subdesenvolvidos e ONGs.

Prof.: Têm dois, falando ao mesmo tempo, eu não consigo escutar.

Alf3: O professor, na verdade, eles não criaram outra, eles ficaram contra a Globalização.

Prof.: Então, qual é a crítica do texto?

Alf3: Que os países estão indo contra a Globalização?

A partir da sequência de diálogos acima, duas hipóteses foram suscitadas: a primeira seria a de que o professor não estaria conduzindo uma correta interpretação do texto. Se o processo de estruturação e incorporação do saber sistematizado é liderado pelo professor, não se pode aventar que, nesse

processo, o docente tenha se preocupado com isso, uma vez que sua postura teórico-prática não corresponderia ao conteúdo estudado, naquele momento. Na segunda hipótese, o texto pareceu extremamente fragmentado, sem muita conexão sobre o assunto e com uma forte ausência conceitual. Tais hipóteses irão se confirmar ou não na sequência da análise. Ao tentar conduzir os alunos ao entendimento do texto, que ele denominou de “crítica do texto”, percebeu-se a falta de contextualização do tema o que gera, naturalmente, incompreensão do mesmo. Outra coisa: o texto “Por uma outra Globalização” não pode ser sumariamente classificado como crítico. Outra falha existente neste momento foi a de o professor ignorar a valorização dos alunos como indivíduos, na dimensão de sujeito crítico e participativo. O professor não aponta os critérios, para interpretação do texto, tampouco esclarece o ponto de vista do autor apesar dele deixar os alunos emitirem o que eles entenderam do texto. Ele aceita as manifestações dos alunos, embora nas suas expressões elas não revelaram uma adequada recolocação dos argumentos do texto, e usaram formas lacônicas de abordarem o conteúdo. Assim, por exemplo, a fala do aluno Alf3 é estranha “que os países estão indo contra a Globalização”. A expressão da aluna não está sustentada no texto. A aluna confunde organizações não-governamentais com Estados Nacionais. Na verdade, o texto afirma que algumas ong’s começaram a questionar o processo de Globalização. A fala da aluna é equivocada. O professor, por sua vez, omite-se de uma correção. Ele não procura refazer o equívoco da aluna. Perguntas tais como “o que é ser contra a globalização?” ou “como o autor expressa outro tipo de globalização?”, teriam certamente orientado a argumentação dos alunos. Mesmo de forma fragmentada, o texto coloca informações que exigem entendimento dos conceitos que apresenta: o que seria “outra globalização?” O que seria “globalização mais humana”? O que seria uma globalização “solidária e não excludente”. Como seria possível produzir esses outros modos de globalização? Todas essas dimensões devem ser refletidas pelos alunos, se eles não as trouxeram para discussão o professor não deveria ter conduzido a isso, se sua função é levar os alunos ao entendimento da globalização e suas consequências? Até esse momento, na pretensa discussão do texto, não foi revelada a estruturação do efetivo processo de ensino.

Prof.: Hein, Alm11 pode ajudar o colega.

Alm7: Países desenvolvidos, subdesenvolvidos e ONGs.

Prof.: Os dois estão falando, ao mesmo tempo, não consigo escutar.

Alf3: o professor na verdade eles não criaram outra, eles ficaram contra a globalização.

O docente continua incentivando a participação dos alunos—o que é positivo, mas disciplina mais do que estimula a expressão destes sobre a interpretação do texto. Incentivar os alunos a se expressarem na aula é importante na condução do aluno ao conhecimento. Mas, na sequência de diálogos iniciados após a leitura do texto, não houve diretrizes metodológicas para isso, por parte do professor. Os alunos não conseguiram apontar o tema. Eles incorriam em erros conceituais, como já mostrados pela aluna Alf3. O fato mais problemático é que o professor, participando da discussão, não aponta os erros cometidos pelos alunos, dando a eles a chance de reflexão sobre sua interpretação do texto, sobre suas próprias posições e conhecimentos sobre o tema que proporcionassem uma interação entre a forma de intuir o mundo com sua experiência vivencial, o que poderia provocar um debate sobre o que seria postura crítica e fundamentos que garantiam o entendimento correto do texto.

Prof.: Então, qual é a crítica do texto?

Alf3: Que os países estão indo contra a Globalização?

Prof.: Os países estão indo?

Alf3: Os países mais ricos estão indo contra a Globalização que estava ocorrendo.

Prof.: Na verdade, esse texto, esse texto, a primeira informação quer falar Alm11? Pode falar.

Alm11: É por causa da luta por uma Globalização diferente, países entraram em debates para saber qual é a melhor consequência.

Alm11: A melhor forma de resolver.

Prof.: Alguém quer aprimorar, refinar?

O professor então anuncia que o texto é crítico. Mas não explicita porquê. Não há uma preocupação com a busca da ideia crítica do texto. Até esse momento, o professor continua não interferindo no diálogo, apenas observa e utiliza também uma expressão gramaticamente incorreta “estão indo”. Suas observações não trazem consequências para a aluna que assim expressa.

A expressão utilizada pelo professor não é adequada. Quando diz “aprimorar” ele aceitou o que os alunos disseram. Anuncia uma expectativa de querer mais informações, sem corrigir os equívocos, sem apontar a insuficiência dos alunos no trato dos argumentos contidos no texto.

Prof.: Mas, o problema exatamente é o seguinte: no primeiro parágrafo, o autor do texto faz uma constatação de como está o processo de Globalização na atualidade [...]

Em seguida, o professor toma a palavra e nesse momento ele assumiu apresentar aos alunos sua própria interpretação do texto, então ele interrompe o processo pedagógico de autonomia dos alunos. Estes sim deveriam expressar suas diferentes interpretações do texto, para confrontarem informações e ideias, construir conhecimento sobre o processo de globalização a partir das informações contidas no texto, produção de associações com informações anteriores, reconhecerem lacunas e buscarem superá-las. Ao oferecer aos alunos sua interpretação, sua perspectiva de usar as informações do texto, ele coloca para eles o que ele pensa, os alunos não possuem mais a autonomia para explorar as informações, expressar dúvidas e discordâncias. Com sua interpretação o docente não consegue conduzir os alunos à compreensão do texto, os alunos continuam incorrendo em erros de interpretação e, ainda, continuam emitindo conceitos errôneos. Além disso, ele provocou mais embaraços na condução da interpretação, quando ele apresenta passagens equivocadas. Ele afirma que, no primeiro parágrafo do texto, o autor faz uma constatação de como está a Globalização, na atualidade. Esse panorama não está no texto, o texto apenas se refere à existência de consequências negativas e de uma reação a isso. Como os alunos entendem isso? Ele não conceitua o

processo da Globalização. Pressupõe-se que todos alunos estejam a par do que seja Globalização. Se o trabalho com o texto é dar continuidade ao tema, completando informações (ele informou isso ao pesquisador e não aos alunos), os alunos, na certa, leram outros textos, discutiram em classe os processos de globalização, ocuparam com informações do livro didático. Que relações as novas informações tinham ou deveriam estabelecer com as informações anteriores? O conceito de globalização era claro para os alunos? (Novamente, abaixo, a íntegra do primeiro parágrafo do texto):

Diversos movimentos surgiram em todo o mundo em razão das consequências negativas ocasionadas pela Globalização, as quais atingiram todos os países, incluindo os desenvolvidos. Tais movimentos partem do princípio de que as multinacionais conquistaram tanto poder que estão moldando o mundo segundo seus interesses econômicos. Quando defendem seus interesses econômicos, os países desenvolvidos estão garantindo, sobretudo, espaço para a expansão das corporações multinacionais. Já os países subdesenvolvidos disputam seus investimentos, abrindo mercados para atrair a instalação de filiais desses conglomerados.

Equívocos podem ser apontados no próprio texto. O autor não cita os movimentos, tampouco os nomeia, quando cita as interferências dos mesmos no processo referente à Globalização. O primeiro parágrafo então contradiz a prometida “constatação” afirmada pelo docente. A tônica do primeiro parágrafo centra-se em alguns fatos decorrentes da Globalização. O primeiro parágrafo é marcado por uma forte noção de causa e consequência. Não se pode afirmar que os países desenvolvidos, ao defenderem seus interesses, estão defendendo as multinacionais. O primeiro parágrafo reduz o papel dos países por ele classificados de subdesenvolvidos. Os países subdesenvolvidos são reduzidos a recebedores de investimentos. É importante frisar também que a explicação conduzida pelo professor não traz nenhum exemplo. O que seria moldar o mundo segundo seus interesses? Efetivamente, as multinacionais teriam esse poder? Não há ações para bloquear as multinacionais? Em consequência disso, não há reflexão capaz de levar o aluno a identificar o papel das empresas multinacionais, no processo de Globalização.

(O professor ainda tenta explicar como funcionam as empresas multinacionais):

Prof.: ele diz o seguinte: que a Globalização ela é moldada, ela é fortalecida, justamente pelas grandes corporações, denominadas multinacionais que são essas grandes corporações multinacionais que controlam todo o capital todo o dinheiro do investimento mundial e que determinam, determinam o que ela determina como que vai ser esse fluxo de dinheiro pelos países.

Primeiro, a explicação sobre o funcionamento das multinacionais destoa do texto apresentado. O do professor discurso é superficial e confuso e, apresenta ideias fragmentadas. Novamente, a ideia de causa e de consequência surge para explicar todo um processo. Não há como afirmar que todo o dinheiro do mundo esteja nas mãos das multinacionais. Novamente, a ausência de pressupostos aparece. O que são multinacionais? O tema é trivializado, pois, além de apresentar problemas discursivos, percebe-se que o professor não consegue se aprofundar no assunto. Ele se detém somente nas informações contidas no texto e estas são muito reduzidas. Ele não traz informações substanciais sobre o processo de globalização para complementar a falta de clareza do texto. Ou ele faz opção pelo conhecimento trivial sobre o tema, ou ele não domina o conteúdo. Também não cria situações para que os alunos apresentem conceitos sobre o tema, este certamente conhecido na mídia, possivelmente em outras disciplinas da escola, e, registrado no livro didático de Geografia, usado na classe, com certeza, em aulas anteriores desse próprio professor. Mas ele não retoma os possíveis conhecimentos dos alunos sobre o tema. Na sua interpretação ele acaba reduzindo todos os problemas da Globalização às grandes multinacionais reforçando a visão do autor do texto, que é reduzida. Em consequência disso, a explicação sobre o funcionamento das multinacionais não foi capaz de levar os alunos à reflexão sobre o papel desses conglomerados econômicos. O professor simplifica, generaliza e coloca conclusões equivocadas. O conceito de multinacional, utilizado pelo docente, contradiz o livro didático adotado pela escola e usado pelos alunos como referência. Ao fornecer a lista de matéria para a prova ele incluiu a página 58 do livro entre o que os alunos deveriam ler para a prova.

Na página 58, o livro traz uma seguinte definição de multinacional que não confirma as afirmações do professor.

AS EMPRESAS MULTINACIONAIS. As empresas multinacionais atuam no mundo inteiro. A maior parte delas tem sede em um país rico e filiais em várias nações. Essas empresas são as principais responsáveis pelos investimentos estrangeiros diretos e pelo comércio internacional. Existem cerca de 65 mil empresas multinacionais no mundo, com aproximadamente 850 mil filiais, com um patrimônio de US\$ 25 trilhões. São responsáveis por 54 milhões de empregos diretos e 66% das exportações mundiais (SAMPAIO e SILVA, 2009, p.58).

Outro erro cometido pelo professor foi o de que ele não diferencia o sentido dos termos capital e dinheiro, que tem sentido totalmente diferenciado. Do ponto de vista do ensino, não houve detalhamento que pudesse fornecer um panorama mais amplo para a compreensão dos alunos, pois, exatamente no mundo globalizado, a relação dinheiro, capital e investimento é mais complexa.

O professor não diferencia na sua fala, onde começa a informação do texto e quando termina. Até este momento, a interpretação do texto conduzida pelo professor contradiz o texto, e até mesmo o livro didático. A tentativa de entendimento sobre as empresas multinacionais continua:

Prof.: Então, fala assim como nós falamos aqui, os países ricos são os maiores responsáveis pelas desculpas, grande parte das multinacionais das grandes empresas são provenientes dos países desenvolvidos e os países , por outro , eles têm o papel de fazer o quê? Eles querem receber esses investimentos. Nós comentamos nas aulas passadas que países como Brasil, Argentina, México, África do Sul, foram países que fizeram de tudo para receber os investimentos estrangeiros. Que tipo de, de, vantagens esses países conhecidos como menos desenvolvidos ou subdesenvolvidos ofereceram para esses países ?

A fala do professor é incompreensível. O vocabulário utilizado não é um vocabulário capaz de conduzir os alunos à compreensão do texto. A noção de causa e consequência reduz o conhecimento. Assim, a interpretação conferida às empresas multinacionais novamente é errônea. Ao culpar compulsoriamente os

países ricos pela existência das multinacionais, o docente impede os alunos de terem uma visão mais ampla e crítica do conhecimento. A fala do professor é tão simplificadora que propicia o entendimento de que as multinacionais são o principal problema da Globalização. O reducionismo também é utilizado para explicar o papel dos países menos desenvolvidos. O posicionamento do autor do texto é apenas que eles fazem de tudo para receberem as multinacionais. Também o texto é de difícil entendimento, ele é bastante lacônico nas informações. A fragmentação e a simplificação das informações interferem na aquisição do conhecimento e conseqüentemente na reflexão sobre o assunto pelos alunos. O professor reduz a função dos países por ele denominado de “subdesenvolvidos” ao papel de meros recebedores de investimentos. Ele novamente abdica de situações esclarecedoras, com exemplos concretos, que, em momento nenhum, provoca qualquer tipo de interação entre os alunos e conteúdo lido com o conhecimento. O professor não esclarece o que seria o “tudo” que esses países fizeram para receberem os investimentos. A informação é trivializada, não importa o significado, a afirmativa vale como informação. A fala generalizante não contribui para que o aluno acesse o conhecimento.

Alm7: Eles atraíram as filiais.

Prof.: Como que eles fizeram para atrair as filiais?

Alf3: Eles ofereceram a isenção de impostos (há vários alunos falando, ao mesmo tempo).

Prof.: Incentivos fiscais, que nada mais “é” uma forma de redução de impostos, a isenção de impostos é uma forma de incentivo fiscal. Mais o que leis ambientais mais flexíveis, o que é uma lei ambiental flexíveis? O que, que é uma lei mais flexível? Que eu falei na última aula. Eles podem, eles têm maior possibilidade de poluir, eles não precisam se preocupar tanto com o meio ambiente daqueles países. Certo mais o que a gente falou, mão de obra barata. Então esses países que receberam essas indústrias que eram países subdesenvolvidos, eles ofereceram uma série de vantagens.

O professor, mais uma vez, atropela a linguagem padrão, ao se referir aos incentivos fiscais, ao invés de utilizar a conjugação no plural ele se refere aos temas no singular. Ao fazer referência a possíveis informações trabalhadas na aula anterior ele afirma “que eu falei na última aula” e não ao que vocês

aprenderam na última aula. Essas possíveis informações não foram retomadas com apoio ao entendimento requerido para a discussão do texto lido. Se a aula, como modo didático, tem o texto como apoio, a interpretação a ser feita pelos alunos e a forma de levá-los ao conhecimento, não deveria ser oferecer-lhes uma interpretação pronta, na versão do professor. Além disso, a interpretação feita pelo professor tem equívocos que os alunos podem “guardar” como informações válidas para o tema. O discurso generalizante sobre aspectos da globalização parece substituir o conhecimento acadêmico sobre o tema. Novamente, a reflexão é deixada de lado. Não há como se falar em desenvolvimento do pensamento geográfico até agora. O discurso do professor é centrado na informação trivial que é jogada para os alunos. Redução de impostos não é a única modalidade de incentivos fiscais. Há diferenças entre redução de impostos e isenção de impostos, que constitui informação importante para os alunos entenderem os aspectos econômicos da globalização. Novamente um reducionismo, leis ambientais mais flexíveis equivale a não ter preocupação com o meio ambiente. O que é isso? Que consequências acarreta? Assim, até agora, em nenhum momento sequer, houve lida com o conhecimento de modo a esclarecer as contradições e as ambiguidades da Globalização.

A tentativa de discussão do texto continua. O docente passa a expressar seu entendimento do segundo parágrafo do texto, onde está afirmado na íntegra:

Prof.: Aí, depois, depois, ele fala o seguinte, no segundo parágrafo, tendo em vista que nem todas as pessoas, nem todos os elementos, atores da sociedade, estavam se beneficiando do processo de Globalização. Começaram a surgir, portanto, alguns movimentos contrários a Globalização. A Globalização que estava sendo vivenciada por esses países. Esses movimentos foram, começaram a se originar nos EUA e foram protagonizados, principalmente, por organizações não governamentais, grupos de pessoa da sociedade civil que questionam alguns movimentos feitos pelos governos, feitos pelas empresas, certo?

O segundo parágrafo não afirma que os protestos surgiram nos EUA, como afirma o professor. Portanto, a tentativa de entendimento do segundo parágrafo também é confusa, trazendo distorção das informações do texto. A tentativa de explicação do segundo parágrafo é extremamente equivocada. A noção de causa

e consequência novamente é o centro da tentativa de explicação. Em sua explicação, ele diz que os movimentos sociais surgiram com a Globalização. O reducionismo é muito forte. Que grupos sociais não estavam se beneficiando da globalização? Quais os elementos demonstram isso? As expressões “atores”, “elementos” são compreendidas pelos alunos? O que é não se beneficiar da globalização? O discurso do professor é genérico, não esclarece conceitos. Além disso, é difícil entender a fala do professor. O reducionismo impede que o aluno tenha acesso ao conhecimento. Mais uma vez, houve a distorção na interpretação do texto, o que leva a sérios problemas ao entendimento sobre o assunto. Até agora o conceito de globalização não foi esclarecido.

A tentativa de entendimento do texto continua. O docente passa ao entendimento do segundo parágrafo do texto:

Prof.: Aí, ele fala que esses movimentos ,eles começam a ser mais globais porque, além de se preocupar com as questões relacionadas com a Globalização econômica, que não trazia benefícios para todas as pessoas, “prá” todas, para todos os países da mesma forma, eles começaram a se preocupar cada vez mais com as questões sociais. Como a questão da discriminação racial, da discriminação por gênero, da discriminação por opção sexual, então é isso que ta falando aí no segundo e no terceiro parágrafo.

A condução da interpretação do texto, além da linguagem fugir da forma-padrão, as informações continuam equivocadas. O professor generaliza, ao afirmar “que os movimentos começaram a ser mais globais” e incute erro ao afirmar as razões que os tornam mais globais. Afinal, o que significa ser “mais global”? Existe um menos global? O que seria? Finalmente ele incute erro ao afirmar as razões de tornar-se mais globais: “porque começaram a se preocupar com as questões sociais”. Afirmar que os movimentos se tornaram mais globais porque começaram a se preocupar com questões sociais traz uma ideia de causa e consequência que não é verdadeira. Ora, o envolvimento com questões sociais é tão antigo quanto a existência da sociedade. É o centro de teorias sociais e movimentos sociais, progressistas e conservadores desde tempos bem remotos. O que ele quer dizer com isso? Os alunos entendem? Novamente, a linguagem é

dúbia e sem terminologia própria do assunto. No segundo e no terceiro parágrafos do texto não existe a expressão “mais globais”. A interpretação continua equivocada ao trazer mais uma vez a noção de causa e consequência ao afirmar: “a globalização econômica que não trazia benefícios para todas as pessoas, ‘prá’ todas, para todos os países, da mesma forma eles começaram a se preocupar cada vez mais com as questões sociais”. A interpretação, empreendida pelo docente, não se encontra presente no texto e a explicação não contribuiu com o entendimento do texto. A interpretação, desta forma, não acrescenta nada para que o trabalho de compreensão do tema globalização seja feito. Além disso, ele não contribui com o desenvolvimento dos alunos na lida com o conhecimento, na medida em que sua versão se encontra sustentada na fragmentação e no senso comum.

Prof.: Ai, ele fala o seguinte, no quarto parágrafo, o Fórum Social Mundial, como nós vimos, foi realizado pela primeira vez. Foi realizado, em 2001. Ele teve como objetivo questionar, ele teve como objetivo questionar essas, esse tipo de globalização que não beneficia todos os elementos da sociedade, certo? E o Fórum Social Mundial, ele só foi criado, ele só foi criado foi desenvolvido por quê? Primeira desculpe, paralelamente ao Fórum Social Mundial, é realizado o que nós chamamos de Fórum Econômico Mundial. O que que é o Fórum Econômico Mundial que ocorre na Suíça? Ele é o fórum que tem como objetivo discutir quais são os mecanismos que serão utilizados pelos elementos da sociedade, pelos grandes empresários pelas grandes empresas.

O professor passa à tentativa de esclarecimento do quarto parágrafo e incorre novamente nos erros concernentes à correta interpretação do texto. A informação sobre o papel do Fórum Social Mundial é reduzida. A explicação não busca esclarecer como surgiu o Fórum Social. Quais os principais objetivos do Fórum? Como funciona e se é uma organização? Quais os seus objetivos? Na explicação concernente ao Fórum Econômico Mundial, novamente, o conhecimento é reduzido. Todo o funcionamento de uma organização mundial, na fala do professor, é trivializado. Os alunos precisariam de informações mais amplas, que permitam entender a real constituição do Fórum, seu papel, como também para se posicionarem sobre o assunto. Qual a relação entre os dois as

duas instituições e os eventos que patrocinam, ou mobilizam? Em que se diferenciam? Eles são contrários? Sem informações substanciais os alunos não podem entender a atuação da sociedade civil, de suas diferentes parcelas e representações em torno dos problemas da nova ordem mundial. Sem esse conhecimento os alunos serão presas fáceis de ideologias e não serão capazes de posição própria, apenas vão aderir e repetir slogans como se o mundo fosse polarizado entre a turma do bem e a turma do mal.

Alf6: Mas, por quê que tem que ser na Suíça?

Prof.: É o local que eles optaram fazer. Em Janeiro, é realizado o Fórum Econômico Mundial, “tá”, junta-se grandes empresários, ministros da economia de vários países, das grandes potências, certo ? Com o objetivo de discutir quais são os mecanismos para aumentar a produção, para aumentar a riqueza das pessoas, dessas empresas. Aumentar o consumo é uma discussão mais voltada para a questão econômica. Agora, enquanto está acontecendo esse Fórum Econômico Mundial, na Suíça, estão ocorrendo em outros países do planeta um fórum que tem como objetivo discutir as questões relacionadas ao social.

Percebe-se, nessa fala mais uma vez, um descuido com a linguagem formal e, novamente, uma redução de conteúdo. Um dos momentos mais importantes da aula acontece quando os alunos se envolvem. As dúvidas, os questionamentos, demonstram que os alunos estão atentos e participando. A pergunta elaborada pela Alf6 “Mas, por quê, que tem que ser na Suíça?”. É trivializada na resposta “é local que eles optaram fazer”. Foi perdida a oportunidade de informar e discutir os diferentes pesos e papéis dos países de diferentes blocos territoriais e econômicos. Novamente, o professor reproduz um discurso sobre o conhecimento, baseado no senso comum. O professor fragmenta os objetivos do Fórum Econômico Mundial através da seguinte afirmação: “Com o objetivo de discutir quais são os mecanismos para aumentar a produção, para aumentar a riqueza das pessoas, dessas empresas. Aumentar o consumo é uma discussão mais voltada para a questão econômica”. A explicação elaborada não se encontra no texto. Além disso, apresenta conceitos totalmente desvinculados daqueles objetivos defendidos pelo Fórum Econômico. A página na

internet do Fórum Econômico Mundial define os objetivos do Fórum Econômico da seguinte forma:

O Fórum Econômico Mundial incentiva empresas, governos e sociedade civil para juntos melhorarem o estado do mundo. Parceiros Estratégicos e Indústria são fundamentais para ajudar os interessados a enfrentar os desafios-chave, tais como a construção de um crescimento econômico sustentado, mitigando os riscos globais, promovendo a saúde para todos, melhorando o bem-estar social e promovendo a sustentabilidade ambiental (Retirado do site: <http://www.weforum.org/issues>).

Constata-se que a aula, até o momento, veicula informações triviais sem sustentação acadêmica. O senso comum e a fragmentação do conhecimento impedem que os alunos tenham contato com o saber. Na forma de condução da aula, a dimensão educação para a autonomia não se instalou, a dimensão ensino não propiciou aos alunos o modo favorável de lidar com a informação, para acessar o conhecimento.

Prof.: Neste texto, o autor, quando ele propõe essa questão aqui por outra Globalização, ele “tá” querendo dizer o seguinte: que haja portanto, uma Globalização que privilegie **(20:00)**, que beneficie todos os grupos, todas as categorias que compõem a sociedade, e não só um pequeno grupo. “Tá” certo, então, primeiramente, ele questiona o sistema atual como é posta a Globalização e “propõem” medidas alternativas para que haja uma Globalização que seja mais inclusiva. Aí ele vai e cria um lema um slogan, outro mundo é possível, com o objetivo de dizer o quê? Com o objetivo de dizer que realmente a gente pode se preocupar com as questões econômicas. As questões econômicas Alm11, são imprescindíveis para o bom desempenho do planeta, mas nós não podemos ignorar que há necessidades também do social. De se preocupar com o social, se preocupar com as pessoas, sem ficar com essa ganância “né”, só se preocupar com o aumento das riquezas, o aumento do acúmulo das riquezas, das empresas e dos países ricos.

O docente, finalmente, esboça a tentativa de conclusão do texto. Essa tentativa evidencia muito bem a condução de entendimento superficial dos alunos sobre o tema globalização. Não ocorreram situações que pudessem consolidar o conhecimento. O senso comum e a fragmentação do conhecimento ocupam o lugar da reflexão. Todos esses procedimentos estão presentes na condução de uma interpretação desvinculada do texto. No texto não há proposição de medidas

alternativas para a globalização. O discurso do professor reforça mensagens do tipo “slogans”, existentes no texto, e ele apresenta outros. Além disso, há frases sem sentido na expressão do professor: “as questões econômicas são imprescindíveis para o desempenho planeta!”. A habilidade de conduzir os alunos ao correto entendimento do texto é ausente. O texto utilizado como base para aula não foi devidamente trabalhado. O que provocou perdas que interferiram na aprendizagem sobre o assunto.

Prof.: Aí, baseado nesse texto, vocês vão elaborar pra mim cinco questões, com pergunta e resposta “prá” daqui a pouco. Mas antes disso, nós temos aí no outro lado da página, uma charge que representa o fórum econômico e o fórum social. Certo? O que essa charge está querendo apresentar? O que, que essa charge, “tá” querendo passar?

Alf6: Qual das charges?

Alf3: As duas.

Prof.: Na verdade, você tem uma charge, você tem uma charge com dois momentos, Alf9. Uma charge, olha aqui, isso aqui é uma charge ela representa dois momentos. Uma representando, o Fórum Econômico Mundial.

(A Charge encontra-se nos Anexos).

Após a tentativa de conclusão do texto, o docente tenta explicar a atividade que alunos deverão desenvolver, no restante da aula. O comando da questão um, a ser desenvolvida pelos alunos, não é clara. Na questão de número dois, o aluno deverá ler a charge. Após a leitura, deverá responder ao seguinte comando: “Que situação é retratada nessa charge”. A segunda questão não explora corretamente a charge. Ao invés de suscitar, no aluno, o desenvolvimento da reflexão, da análise, a questão opta pela simplificação. Ao tentar esclarecer dúvida dos alunos sobre as imagens, se seriam uma charge ou duas, ele afirma que é uma charge com dois momentos, o que também não esclarece as imagens e não pode sanar a dúvida dos alunos. Na sequência da aula, os alunos desenvolvem a atividade, a tarefa sobre a charge, em dupla. Também não fica evidente o sentido dessa tarefa, qual a relação das imagens com o conteúdo tratado.

Prof.: Deixa eu ver.

(Barulho da porta abrindo)

Alm11: Tio (cita o nome do professor), você tem aquela folha?

Prof.: Cadê a sua folha? É uma folha por aluno.

Alm11: Me empresta a borracha.

{35:00}

Alm11: Tio (cita o nome do professor)

Prof.: Acabou? Não?

Alf3: (cita o nome do professor), eu “tô” na frente dela.

Prof.: Pode ir.

Muitos alunos não se envolvem na atividade. Há indícios claros que o envolvimento com a tarefa não se instalou. O docente é obrigado a intervir em vários momentos com uso de disciplinamento. O disciplinamento é confuso. Ao abordar o aluno, a expressão “cadê a sua folha”, ao usar “sua folha” no lugar de “sua tarefa” o professor desvaloriza atividade do aluno e evidencia que há um distanciamento entre as propostas educacionais e a postura do professor, que não é educativa isso, não socializa o aluno para valorizar o conhecimento, para ter autonomia na construção de sua relação com a informação. Além disso, o professor não leva em conta a competência comunicativa do aluno. Folha dá o sentido de ser algo qualquer. Pode se afirmar que o disciplinamento não é capaz de levar o aluno a refletir sobre a importância da tarefa. Além disso, os alunos dão demonstração clara que estão dispersos e não se envolveram com a tarefa proposta.

Prof.: Pessoal, atenção, psiuuu! Atenção. Voltando às carteiras para o lugar, por gentileza, voltando as carteiras para o lugar.

Prof.: Alm5, eu falei pode retornar.

Alm5 : É por causa que a Alf3 pegou a minha carteira.

Alf3 : Vamos Alm5.

Prof.: Alm1, volta para o seu lugar, Alf8 “tá” difícil, vamos.

(Conversas ao mesmo tempo).

A reorganização do espaço indica que a aula está chegando ao fim, o professor tenta organizar a turma, solicitando aos alunos que retornem aos seus devidos lugares. A atitude do professor é positiva, pois a troca de professor não deve ser motivo para indisciplina.

{A troca de horários é o momento para os professores se dirigirem a sua próxima turma. O professor deve organizar a classe para uma melhor organização do ambiente escolar}.

Alm4: Dá o visto “fessor”.

(Barulho de cadeiras sendo arrastadas).

Prof.: Alf8, Alf8(barulho de cadeiras)

Alf5: (cita o nome do professor, cadê o horário?)

Prof.: Vamos assentar, senta, por favor.

Prof.: Alf6 vamos.

Os alunos querem que o professor verifique o que fizeram. Isso pode ser indicador que a tarefa tem um sentido na avaliação. O professor recolhe a atividade de alguns alunos. Na verdade o professor, coerente com o estilo predominante da atividade, recolhe “a folha”. Não há discussão de como os alunos interpretaram a charge. A atividade será corrigida depois? Trata-se de uma avaliação de como em entenderam o texto?

Prof.: beleza gente! Até amanhã!

Na sua despedida ele usa novamente a expressão gente e não alunos. Fica evidente a suposição de que o professor fez uso de uma linguagem característica da linguagem dos alunos, numa tentativa de mostrar camaradagem, de tentar estar próximo deles. Mas essa forma pode comprometer a autoridade e

o trabalho do professor como condutor do aluno no seu processo de aquisição de conhecimento como também de socialização para serem alunos.

Sobre a atividade com o texto, que assumiu a forma didática dessa aula, ou seja, o texto como recurso pedagógico para acessar conhecimento, pressupõe-se que os alunos deveriam desenvolver a capacidade de interpretar o texto, deveriam desenvolver habilidade de extrair dele informações importantes sobre o conteúdo trabalhado. Essa competência não foi desenvolvida em sala de aula, ela não se efetivou. Os alunos não foram conduzidos à experiência de refletir as informações veiculadas no texto, apontar dúvidas. O modo interpretativo apresentado pelo professor foi superficial, o professor apresentou conclusões superficiais, sem sustentação no texto, sem respaldo em conhecimento do tema e até mesmo equivocadas.

3.4 Síntese Aula 01

A aula se inicia com a alteração no planejamento. Sem informar isso ao pesquisador, o docente decide continuar com o conteúdo anterior. A situação pode indicar uma falta de planejamento das aulas. Outra hipótese possível é que o texto foi utilizado como uma revisão para a prova, visto que no próximo dia, já havia marcada a avaliação de Geografia e o conteúdo sobre Globalização seria cobrado na prova, como ficou evidente quando o professor forneceu aos alunos a matéria da prova. Mas a aula foi orientada para a preparação para a prova, porque não aconteceu uma discussão do tema levantando conhecimentos organizados nas aulas anteriores, identificação de dúvidas para sua superação. Há fortes indícios a que preparação da prova não passa de treino para ela, sustentados em recortes do tema que serão cobrados em questões da prova.

A chamada revelou uma situação constrangedora. Nesta aula, ficou evidenciada a falta de respeito do professor com relação ao aluno, no caso o Alm13. Ao comemorar a ausência do aluno, o docente age de forma totalmente

inapropriada. A fala comemorativa levanta fortes indícios como se instala na aula a tríade pedagógica: ensinar, educar e formar, ou seja, sua negação.

Os alunos demonstraram a necessidade de uma lista de conteúdos para a avaliação de Geografia. A necessidade de uma “lista”, às vésperas da avaliação, indica que os alunos estudam para a prova. “A lista” de conteúdos pode também evidenciar o manejo mecânico com o conhecimento. Mais uma vez, deve-se registrar que esta “lista” de conteúdos não possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento. O docente não convida os alunos a refletirem sobre os conteúdos da prova. As respostas do docente aos alunos são rápidas, superficiais e prontas, eles não precisam pensar sobre as questões que levantam.

A proposta da aula apresentada pela docente consiste na leitura e interpretação do texto “Por uma outra Globalização”. Após a leitura e interpretação, conduzida pelo docente, os alunos deverão fazer uma atividade. A condução da interpretação do texto é marcada pela dificuldade do professor de explicitar e conduzir o conteúdo textual que levasse a interpretação do texto. A aula revelou a preponderância do senso comum, na trivialização do conhecimento, além da fragmentação do conteúdo.

Após o término da análise da aula 01, é possível afirmar que o professor não foi capaz de abordar o tema, conseqüentemente, levar os alunos a compreenderem o texto. O docente também não utiliza a terminologia apropriada para a exploração do conhecimento geográfico. O texto não foi utilizado como recurso pedagógico, capaz de promover o manejo do conhecimento. Além disso, não é um texto adequado para alunos da 8ª série. A fragmentação é exagerada. O texto traz informações contraditórias e escassas sobre a Globalização. Assim, por exemplo, não há uma definição mínima do que é Globalização. Ao contrário da afirmação do docente, o texto não contém elementos para qualificá-lo como texto crítico. As atividades propostas, ao final do texto, também não contribuíram para o efetivo domínio do conhecimento. Sobre os exercícios de número um, cabia aos alunos elaborar cinco questões. As questões deveriam conter perguntas e respostas. Na análise da aula 01, é possível afirmar que a questão número um não promoveu nenhum avanço para o conhecimento, pois não foram

reveladas e discutidas as questões elaboradas pelos alunos. Para criar questões embasadas no texto, os alunos deveriam ter tido acesso ao conhecimento.

O texto, enquanto recurso pedagógico, não promoveu uma interação efetiva com o conhecimento. As questões um e dois foram mecânicas. Portanto, a atividade não foi capaz de propiciar o desenvolvimento do pensamento geográfico, não contribui para sua materialização, pois análise da aula 01 revelou uma aula centrada na fragmentação do conhecimento, na ausência conceitual, no forte predomínio do senso comum. O texto utilizado era insuficiente e, curto e não trazia conteúdos substanciais para o trato do tema. A simplificação da interpretação do texto, operada pelo professor na análise que ele oferece pronta aos alunos, banaliza o conhecimento. Como característica dessa aula: não aconteceu o processo educativo e não ocorreu a lida efetiva com o conhecimento.

3.5 Aula 02

Data: 07/03/13 – Turma: Oitava A – 5º Horário – Início: 11h30.

Alf6: Oba! Hoje vai ter atividade folha.

A entrada do docente na sala de aula é marcada pela observação de uma aluna. Três hipóteses foram levantadas a partir da fala da Alf6. A primeira hipótese entende que a aluna está comemorando a possibilidade de uma atividade livre, a aula pode ser mais descontraída sem muita cobrança. A segunda hipótese entende que aluna está comemorando a possibilidade de uma atividade mais autônoma, na qual a mesma poderá pensar e produzir o conhecimento. A terceira hipótese é que trata-se de uma atividade conhecida, corriqueira e que agrada aos alunos.

Prof: bom dia a todos.
Alunos: bom dia.

Após a fala da aluna, o docente tenta dar início a aula, desejando “um bom dia a todos”. A saudação é educativa e também anuncia aos alunos que a aula já começou. Os alunos respondem a saudação com “bom dia”.

Prof.: conforme nós tínhamos combinado ontem era para vocês trazerem o Atlas geográfico e [...]

Alf2: vou ter que pedir na outra sala [...]

Prof.: deixa eu terminar de falar só um instante. O Atlas geográfico e o lápis de cor. Porque nós vamos fazer uma atividade para dar início ao conteúdo América.

(Alguns alunos juntos): América, América.

O professor tenta organizar a sala ele lembra aos alunos que há algo combinado para aula. O combinado entre as partes, aluno e professor, era que durante esta aula os alunos deveriam trazer o Atlas para a realização da atividade. Antes de afirmar “deixa eu terminar de falar só um instante” ele faz uma pausa. Isso revela uma reação à uma situação na classe que o desagrada: há conversas ou barulho que impedem que ele continue falando, alunos podem estar fazendo perguntas antes que ele complete o que ele tem a falar. Então ele disciplina: o silêncio é importante na aula, se não há silêncio não há como organizar o trabalho programado. Essa mensagem carrega outros sentidos: que alunos devem ficar em silêncio na classe, quando o professor fala deve ser ouvido. Somente depois de exercer sua função disciplinadora ele retoma a função de orientar a atividade a ser feita, associada ao ensinar e aprender.

Prof.: Só que a próxima prova, a próxima prova ainda cairão Globalização, e um pouco de América. Então, nós vamos estudar o Continente Americano hoje, e na semana que vem. Na semana da prova dia, 19 e 20, nós vamos corrigir aquele exercício que eu passei “prá” vocês ontem, aquele da pág.78. Hoje eu vou dar o visto nesse exercício e, no dia 19, na quarta feira, sem ser na semana que vem, na outra. E nós vamos uma atividade é [...] sobre Globalização.Psiu! Nós vamos fazer uma atividade sobre Globalização psiu.

Após a tentativa de organização inicial, o professor destaca de maneira bem resumida que a atividade com mapas faz parte da introdução ao estudo do Continente Americano. Além disso, o docente faz menção também aos conteúdos que serão cobrados, na próxima prova.

O professor, antes de abordar a importância do estudo do novo conteúdo “América”, opta por esclarecer aos alunos o planejamento das próximas aulas. O planejamento da aula é salutar e extremamente importante para a materialização do conteúdo que será ministrado. Além disso, cada aluno poderá se organizar dentro do planejamento proposto. O que chama a atenção é que o planejamento das próximas aulas parece reforçar a ideia de treinamento para a prova. Dentro de uma ótica funcionalista, o docente programa a correção do exercício sobre Globalização – Globalização foi o último conteúdo trabalhado – e que somente ocorrerá às vésperas da prova. Ao mesmo tempo em que o professor cobra o visto no exercício, ele adia a correção do mesmo para depois. Dessa forma, a atividade em questão perde o sentido educativo e formativo. A correção da atividade tem sentido educativo quando a mesma é valorizada. A desvalorização da atividade dá a entender que os alunos não precisam dominar o conteúdo Globalização agora, porque, faltando alguns dias para a prova, ser-lhes-á oferecida uma revisão. A proposta de retorno ao conteúdo parte do docente e não dos alunos. Para ele, os estudantes não precisam dominar o entendimento sobre a Globalização, por ora. O manejo do conteúdo, até o momento, não tem sido nada educativo. Ao invés de reforçar a importância do conteúdo Globalização, e também verificar se os alunos têm dúvidas, o docente promete a retomar o conteúdo, numa clara demonstração de treino para a prova. Mas essa revisão não seria hoje, pois há novo conteúdo programado.

Alf1: e as charges?

A aluna quer saber da correção da interpretação que foi solicitada às charges. O professor ignora a pergunta da aluna. A pergunta da aluna não pode ser rotulada de simples curiosidade, ela parece interessada em saber se as

informações que usou na interpretação estão corretas. A aluna, nesse momento, dá uma demonstração de envolvimento, mas o docente a ignora e continua sua tentativa de organização para atividade com mapas. A fala da aluna, claramente, parece resistir contra a ótica funcionalista de preparação para a prova.

Prof: Nas próximas quatro aulas eu vou ficar por conta desse conteúdo introdutório sobre o continente americano tá bom? Hoje nós vamos fazer o que? Hoje nós vamos fazer uma atividade envolvendo (Aluna não identificada interrompe a fala do Prof:) posso terminar de falar. Envolvendo o Atlas geográfico eu gostaria que fosse feita individual (burburinho alunos questionando ao mesmo tempo)

A partir do planejamento elaborado pelo professor, conforme ele comunicou ao pesquisador, as próximas quatro aulas serão destinadas ao estudo do Continente Americano. Ele limita-se a informar aos alunos que a tarefa a ser realizada na aula é uma atividade com Atlas. Ele não aborda a importância da tarefa nem os seus objetivos. Além disso, seu enunciado é confuso: a aula em questão é introdutória, isso é claro, mas na sequência, anuncia também que as aulas seguintes permanecem introdutórias. O enunciado não claro pode comprometer seu trabalho com a classe. Há o risco de gerar uma baixa expectativa dos alunos para o trabalho, se eles entenderem que o estudo da América será apenas introdutório. Na oitava série os alunos já tiveram contato introdutório sobre o conteúdo América, quando estavam em série anterior. A organização do conteúdo das diversas disciplinas e sua alocação nas diferentes séries programam uma continuidade. Os alunos da oitava série devem ampliar e aprofundar os conhecimentos.

Prof.: Só um instante, o que deve ser feito no mapa 1 está aqui mapa 1 da letra A a letra F . O que deve ser feito no mapa 2 aqui da letra g a letra k. E o que deve ser feito no mapa 3 está aqui. As orientações estão todas aqui.

Alf6: Eu não entendi não.

Prof.: As orientações estão todas aí, Alf6.

Alf6: Ah! Então "tá".

O professor continua tentando organizar a sala, com o objetivo de iniciar a atividade. A fala do professor não é esclarecedora. Ele simplesmente limita-se a mencionar para os alunos a lista de tarefas a serem executadas. Chamando atenção que a lista de tarefas que está registrada na folha de tarefas que lhes fora entregue, ele aborda a folha xerocada. Ao indicar “aqui” ele mostra na folha a lista de tarefas. A resposta dirigida a Alfé ilustra bem a condução da atividade até agora: “As instruções estão todas aqui”, ou seja, para ele, os alunos estão prontos para desenvolverem a atividade. As respostas do professor indicam que ele considera as perguntas dos alunos como relativas às instruções para execução de tarefas. Entretanto, os alunos poderiam estar indicando falta de entendimento do conteúdo envolvido na tarefa. Caberia ao professor esclarecer isso para então agir.

Até o momento, o docente não esclareceu aos alunos a importância do estudo do continente americano e, principalmente, qual a importância da atividade com mapas. A tarefa com mapas está dividida em três mapas(anexos). O primeiro mapa traz a representação do Mapa Mundi. O segundo refere-se ao continente americano: divisão histórica e cultural. O terceiro mapa refere-se ao continente americano: divisão posição geográfica. O primeiro mapa ocupa uma página inteira, o segundo e o terceiro mapas ocupam quase a metade de uma folha. É importante destacar que a qualidade gráfica dos mapas deixa a desejar. Os mapas foram reproduzidos a partir do xerox. Nos mapas dois e três, as legendas deixam a desejar devido à má qualidade das reproduções.

No mapa um, há uma série de comandos a serem executados. A atividade começa na letra a, indo até a letra f. As atividades centram-se em comandos como: destacar os trópicos de câncer e capricórnio.

A atividade do mapa dois começa na letra g, indo até a letra k. Neste mapa, repete-se novamente os comandos destacar e pintar, da letra g até a letra j. Na letra K, o aluno deverá listar os nomes dos países, as Américas do Norte e do Sul.

Por fim, no mapa de número três, da letra l até a letra o, o aluno deverá destacar e pintar. Na última letra da atividade p, nesta o aluno deverá listar os

nomes dos países que constituem a América Anglo Saxônica. Os alunos estão com os mapas e começam a tarefa em dupla.

Alm6 : Porto Rico é dos Estados Unidos ?

Prof.: É um protetorado.

⁶Logo após a entrega da folha, rapidamente algumas dúvidas começam a surgir. A resposta do professor à indagação do aluno é bem resumida. Sem levar o aluno à reflexão, o professor prontamente fornece a informação acabada. Nas análises empreendidas pelo grupo de pesquisa, tal prática tem sido designada como “síndrome da resposta imediata”. Não há manejo com o conhecimento, muito menos reflexão. O docente não aponta as razões pelas quais levaram Porto Rico a se tornar um protetorado. O que é um protetorado? Quais as relações históricas entre Porto Rico e os Estados Unidos? Ao abdicar do esclarecimento da relação entre Porto Rico e os Estados Unidos – uma atividade que pretenda ser introdutória ao continente Americano – ele reduz sua introdução ao estudo anunciado de modo extremamente resumido, baseado em informações de senso comum. A lida com conhecimento geográfico foi deixada de lado. A dúvida do aluno surgiu a partir do mapa. Seria extremamente importante que o mapa fosse o objeto da explicação. Ao negar ao aluno uma análise da relação entre Estados Unidos e Porto Rico, o docente não exerce sua função de ensinar, ou a conduzir ao conhecimento. A aula de introdução ao continente americano é baseada no mapa, mas o professor até o momento parece desconhecer a importância do mapa como recurso didático. Ele é apenas ilustrativo.

Alm7: “Fessor, Fessor”, qual é a Linha do meio?

Prof.: Trópico de capricórnio.

⁶ A partir desse recorte não será mais reproduzida a sequência das aulas, mas algumas passagens esclarecedoras da análise.

Na passagem acima, a ausência de reflexão se repete novamente. O aluno pergunta ao docente o nome da linha do meio. Prontamente, a resposta lhe é fornecida. A passagem reforça novamente a falta de reflexão. Meio em relação a que? O que é linha no mapa? O que é linha no contexto geográfico? Numa atividade com o auxílio de mapas, o docente não estimula o aluno na busca pelo conhecimento, pois ele deveria incentivar o aluno, ele mesmo, a buscar a resposta com o auxílio do Atlas. A atividade com mapas, embora possa ser classificada como uma atividade tradicional, poderia contribuir para a busca do conhecimento dos alunos com autonomia. Ao invés disso, o professor prontamente, fornece uma resposta ao aluno. Há que se enfatizar, na pergunta do Alm7, que a linguagem não propicia o conhecimento geográfico. Por que não introduzir o nome da linha imaginária, levando os alunos a se apropriarem vocabulário da disciplina?

Prof.: pessoal a conversa vai se restringir apenas ao elemento da sua dupla, não o colega do lado.

Alm1: (cita o nome do professor) posso usar essa cor?

{10:00}

Alm6: Prof como é que é o nome dessa linha do meio aqui mesmo? Você me falou.

Alm7: Linha do equador.

Passados alguns segundos, a dúvida sobre a “linha do meio” se repete novamente. E novamente o não uso da linguagem da disciplina. Desta vez, quem fornece a resposta é o próprio aluno Alm7. Além disso, ressalte-se a intervenção disciplinadora do professor. Os alunos estão trabalhando em dupla é permitido que discutam entre eles. Outras conversas não são aceitas como adequadas naquele momento. Há também um indicador de como os alunos devam fazer a tarefa sem autonomia. A aluna ao perguntar se pode usar uma determinada cor ela demonstra iniciativa, não quer usar a cor previamente estabelecida.

Durante o processo de análise em grupo, três hipóteses foram elaboradas a respeito da atividade com mapas. A primeira hipótese entende que a atividade

com mapas é uma atividade simples, embora os alunos continuem tendo dúvidas. Uma segunda hipótese suscitou a possibilidade da atividade não conseguir motivar os alunos, por ser uma atividade extremamente mecânica. A terceira hipótese entende que alguns alunos não sabem consultar o Atlas. Numa atividade estruturada, a partir da consulta ao Atlas, o primeiro pré-requisito para a realização é saber consultá-lo. Até agora, a condução do professor tem sido caracterizado por “procurem aí”, no Atlas. Não houve uma instrução inicial a fim de conduzir os alunos à busca das respostas no próprio Atlas, para usarem o mapa também como parte da informação.

Alf6: É pra circular o nome do oceano Professor?

Alm11: Seis continentes.

(Aluno cantarolando ao fundo)

Prof.: Psiuuuuuuuu!

Alf6: É o nome do oceano?

Prof.: O quê?

Alm12: Isso aqui é atividade de 6º ano.

A dúvida da Alf6 demonstra um pouco a tônica da atividade com mapas. Um dos itens a serem executados pelos alunos é circular os nomes dos oceanos. Uma situação destaca-se, nesse momento, são os alunos cantarolando ao fundo, e o professor os repreende. O professor utiliza de disciplinamento para tentar manter um clima propício para a execução da atividade. Logo após o Alm12, expressa: “Isso aqui é atividade de 6ª ano”. A partir da fala do Alm12, duas hipóteses foram suscitadas. A primeira entende que ele está resistindo à atividade. A segunda entende que a atividade não está conseguindo envolver os alunos, que a consideram algo muito fraco ou sem sentido para eles.

Prof.: Eu acabei de falar que América é um continente regionalizado.

Alf6 e Alf9: América toda?

Prof.: América toda.

A síndrome da resposta imediata continua presente na sequência da aula. O diálogo acima repete, mais uma vez, a fragmentação do conhecimento. O momento da dúvida não é utilizado para o esclarecimento e a reflexão. Ao contrário disso, os momentos nos quais os alunos manifestaram dúvida ou desconhecimento, até agora tem sido marcado por respostas prontas sem reflexão. Além disso, o docente utiliza uma linguagem nada esclarecedora. O que significa “América continente regionalizado”? Quais os motivos da regionalização do continente americano? Quais os responsáveis pelos critérios de regionalização do Continente Americano? Enfim, nesta passagem, mais uma vez, o aluno não é conduzido ao conhecimento geográfico. A dúvida do aluno é substituída por respostas rasas e simplificadoras, que nada contribuem para a lida com o conhecimento geográfico.

Alm9 : Não, cala boca “véi”, “tá” achando que você é um argentino, homem na verdade.Você é um maradoninho.Você tá achando que você é quem, Alm5, “prá” falar assim comigo?

Alm5 : O Pelé,nó. Eu sou filho do Pelé, eu não sou filho do gorila.

Alf9: Essa foi boa.

Alm5: Você é o macaquinho holandês.

Alm9: Seu argentino.

Alm9: “Fessor”, vou escolher a Argentina de...

Alm9: “Fessor”, pode deixar a Argentina de lado?

(risadas)

Alm5: Eu vou excluir o Brasil, então.

A falta de interesse e envolvimento com a aula continua. Entre brincadeiras, instalou-se uma dinâmica desrespeitosa entre os alunos. A disciplina está tão relaxada que a atividade transformou-se em brincadeira. No lugar da atividade, predominou um jogo lúdico. A brincadeira entre os alunos demonstra uma certa rixa entre eles, demarcada por uma certa dose de ironia. O jogador brasileiro de futebol, Pelé, é comparado ao gorila, como resposta o outro aluno que o chama de macaquinho holandês. No trecho da aula acima citado, fica evidente o desinteresse dos alunos frente à atividade proposta. Além de não se

envolverem na realização da mesma, os alunos desenvolvem comportamentos discriminatórios, nos quais o professor não interfere. A escola, enquanto local de formação de sujeitos plenos, não pode se transformar em ambiente acolhedor a práticas discriminatórias como no caso.

O estudo de Geografia permite que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores significativos para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive, e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir, também, o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e relações com o espaço, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p.39).

As falas discriminatórias dos alunos vão contra os objetivos da própria disciplina Geografia, preconizados pelos PCN (BRASIL, 1998). No caso, o respeito à diversidade de povos é focado entre seus objetivo. Brasil e Argentina são países vizinhos, entre eles há relações políticas, culturais e econômicas. Os alunos parecem esquecer que estão realizando uma atividade de introdução ao Continente Americano sendo este caracterizado pela diversidade dos povos que o habitam. No lugar da lida com o conhecimento, há respostas fragmentadas, brincadeiras, falta de envolvimento com a atividade. Os alunos parecem não entender o objetivo da atividade. Uma aula que se propõe a introduzir o continente americano, até agora não conseguiu despertar nos alunos a curiosidade e o desejo de estudar a América. É importante destacar que o professor não interveio na brincadeira dos alunos. No final da brincadeira, um dos alunos, ainda ironiza a atividade perguntando ao professor se poderia deixar a Argentina de lado, com tom de brincadeira, mas com cunho preconceituoso e discriminatório⁷.

⁷ É naturalizada no país uma certa antipatia pelo país vizinho e seus habitantes.

Prof.: Qual continente?

Alunos juntos: O (citam o nome do Professor).

Alf 9: Ásia, África, Europa e Oceania.

Alm4: Que atividade é essa? Isso é muito fácil.

O comentário do Alm4 questiona novamente a importância da atividade. Embora muitos alunos tenham dado demonstração de não envolvimento com a atividade, até agora o docente não procurou esclarecer os objetivos dela. A única explicação é que a atividade com mapas é uma atividade introdutória ao estudo do Continente Americano. Alguns alunos parecem resistir à tarefa proposta, ela é “muito fácil” pode significar que não vale a pena desenvolvê-la.

Alm7: Você está colorindo a Europa, agora a Europa é cinza, agora.

Alm7: “Fessor”.

Alm7: A Europa vai ser prata.

Alm7: Viu, viu!

A aula parece se transformar mesmo em um jogo lúdico de colorir. Alguns alunos fazem brincadeiras de escolher a cor dos continentes sem considerar que a folha de exercícios desiguala as cores dos continentes. Até o momento, é impossível afirmar se os alunos realmente entenderam a atividade. Outra situação recorrente são as repetidas dúvidas dirigidas ao professor, que este toma como dúvidas dos enunciados dos exercícios e não de compreensão de conteúdo. O docente não conduz o ensino, no sentido de socializar o conhecimento. A aula tem revelado a ausência de ensino, e a falta de situações propícias para conduzir os alunos na busca pela autonomia.

Alm11: “Fessor”, “Fessor”. Oceania é continente?

Alm8: É animal.

Destaca-se também o nível dos questionamentos dos alunos. A indagação do aluno tem lógica, há Geógrafos que não consideram a Antártida um continente, mas apenas uma área continental. Quais os fundamentos dessa controvérsia? Isso não seria o motivo da pergunta do aluno?

Prof.: Cadê o Atlas aberto e você fazendo a consulta? O Atlas é “prá” consultar, não é para ficar só aberto, não. Isso aqui não é aula de Artes para colorir. A aula de Geografia para reconhecer os países, os continentes.

(O professor tenta chamar a atenção de alguns alunos que não se envolveram com a atividade). Não houve orientação para uso do Atlas. A pergunta do professor é disciplinadora e não educativa. A comparação da aula de Geografia com a disciplina de Artes não é educativa. Ao comentar “Isso aqui não é aula de Artes para colorir”, o docente acaba desvalorizando a disciplina de Artes. O problema até agora é que os alunos não foram capazes de reconhecer a pretensa diferença comentada pelo docente. O que fazem de fato é colorir a folha Xerox, como numa escola infantil onde isso é uma atividade rotineira. Numa aula de geografia para identificar continentes e oceanos, a tarefa parece ser enfadonha. O disciplinamento conduzido pelo professor não foi nada educativo e também não contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos alunos na lida com o conhecimento, especialmente no uso do Atlas como fonte de informação.

Interessante notar que somente agora, o docente tenta esclarecer aos alunos qual o objetivo da atividade com mapas. Segundo ele o objetivo da aula de Geografia “é reconhecer os países, os continentes”. Entretanto, a aula parece não ter esses objetivos. Além disso, reconhecer os países e os continentes é extremamente trivial na oitava série, isso já deveria ser dominado pelos alunos. Uma aula na qual o objetivo principal é introduzir o Continente Americano, a atividade acabou se perdendo, diante de uma atividade mecânica e nada atrativa. É importante destacar que a escola oferece uma gama de recursos didáticos para auxiliar o professor. Entre os recursos didáticos disponíveis para os professores estão: sala ambiente com mapas grandes na parede, sala multimídia, cópias

coloridas. A escola pesquisada está situada em área nobre da cidade. É extremamente comum os alunos portarem os celulares mais modernos que também oferecem acesso à pesquisa on-line. A escola também oferece Atlas digital para o trabalho com alunos.

Prof. : Cadê o Atlas aberto ? Não é aula de desenho viu. Cadê o Atlas aberto?

Prof. : Só a Alf3 está com o Atlas aberto.

Alf1: Eu não “tô” com o Atlas porque [...]

Alm4: (Cita o nome do professor)

Prof.: Pode deixa em cima da mesa.

Alf6 : (Cita o nome do professor), eu não sei não, eu não sei olhar no Atlas não.

A tentativa de chamar os alunos para a participação continua. Tal prática é positiva. O problema é que a aula já se aproxima do final. As dúvidas que alguns alunos tiveram, no início, continuam. Mas, sem ter orientado sobre o sentido do uso do mapa para encontrarem as informações solicitadas na tarefa, sem instruir o seu uso, ele apenas disciplina: “Cadê o Atlas aberto”?

Há evidências de falta de habilidade dos alunos no trato com o Atlas, demonstradas desde o início da aula. A condução da aula até aqui não tem sido nada educativa e nada instrutiva. Os alunos demonstraram, desde o início da aula, dúvidas com relação à atividade. Além disso, eles apresentam-se dispersos para uma tarefa que eles não receberam a devida instrução. A condução da atividade até o momento ocorreu de forma mecânica, pois, segundo o professor, bastava aos alunos lerem as instruções contidas na folha. A linguagem utilizada pelo docente também não é uma linguagem contextualizada para a transmissão do conhecimento geográfico, ou condução de um processo didático para acesso a ele.

Prof.: A América é regionalizada de acordo com a condição histórica: América anglo-saxônica e o restante do México é América Latina. Toda a América de uma cor, ok?

Alm1 : Hum! Hum!

O que seria a condição histórica não foi referido? Parece que não há necessidade de compreender isso, basta memorizar. A fragmentação do conhecimento persiste, a linguagem truncada e o reducionismo impedem o aluno o acesso ao conhecimento. A reflexão continua ausente. Os alunos chegarão ao conhecimento da América com essa aula? A aula anunciada ainda não aconteceu. A aula de Geografia não se instalou, tomou rumo de cumprir formalmente uma tarefa banal.

Alm7: América central é essa aqui, “né”?

Prof.: Começa no Panamá.

Alm7: Termina no pé do México.

A terminologia da disciplina não foi usada. Cabe, sim, ao professor, fazer a transposição didática, e para isso é importante que use os termos próprios da disciplina.

O professor não faz intervenções para sanar as dúvidas dos alunos. No lugar das intervenções assume um discurso sobre a geografia, triavilizando informações essenciais desse conteúdo escolar, evidenciando baixo cultivo ou zelo da linguagem própria da disciplina.

Prof.: Eu vou dar o visto e vou corrigir na semana da prova que é o dia 19, “ta” bom! Nós vamos voltar a falar sobre Globalização pra relembrar **{40:00}** lembra que eu falei, a primeira coisa que eu falei, quando eu cheguei dentro de sala.

Terminando a aula, o professor reforça a hipótese de treino para a prova. A atividade somente será corrigida, às vésperas da prova. Segundo a programação do professor, a correção acontecerá 12 dias, após a sua realização. Qual o sentido educativo e formativo para uma atividade conduzida de forma extremamente mecânica, desde a sua realização até a correção? Até agora o conhecimento introdutório sobre a América, que fora prometido, não ocorreu.

3.6 Síntese da Aula 02

O objetivo da atividade proposta pelo professor não se materializou. A atividade que tinha como objetivo introduzir o continente americano não ocorreu. A condução da atividade não foi capaz de propiciar a lida com o conhecimento geográfico. A atividade com mapas foi demarcada por comandos mecânicos como circule, colora e marque. Os alunos demonstraram, claramente, não possuírem a habilidade de consultar o Atlas. Além disso, pode se afirmar que alguns alunos têm dúvidas básicas sobre a Geografia. A condução da aula, não conseguiu esclarecer aos alunos o objetivo da atividade proposta. Os alunos também não são instruídos à maneira correta de como consultarem os Atlas.

Os alunos parecem perdidos, durante a tentativa de execução da atividade. Vários alunos não se envolvem na realização da tarefa. Em alguns momentos, a atividade se torna cenário de fundo para a difusão de ideias preconceituosas. Pode se afirmar que não houve lida com o conhecimento. Durante a aula analisada, os alunos foram submetidos a uma atividade mecânica de copiar e colorir, e, contrariando a afirmativa do professor, o que ocorreu foi aula de colorir e não aula de geografia. O professor também assumiu uma forma mecânica de conduzir o trabalho com os alunos, o que impediu o desenvolvimento da autonomia dos mesmos. As dúvidas foram respondidas com respostas rasas e superficiais. A reflexão esteve ausente, no seu lugar apareceram respostas prontas, rasas, superficiais triviais, e até de senso comum, não foi usado vocabulário próprio da disciplina, prevaleceu o senso comum:

“Começa no Panamá e termina no pé do México”. Nesta aula, tanto o encaminhamento dos alunos para assumirem autonomia na aula, tanto quanto, para lidarem com o conhecimento, não se efetivou.

3.7 Aula 03

Data: 12/06/13 – Turma: Oitava A – 1º Horário – Início: 7h30

(O professor adentra a sala, acompanhado do pesquisador. Não há uma saudação inicial. Os alunos estão conversando. Eles discutem a respeito de uma prova de português. Os alunos parecem preocupados com a prova de uma outra disciplina. Ao que tudo indica, a prova de português acontecerá nesse dia).

ALGS: Olha isso. Na? Rrrr. Ou, quem estudou para a prova de Português?

Alf3: Eu.

Alf6: Tem prova de Português?

Alf3: Hoje.

Alm8: Tipo, duas pessoas estudaram. Vou falar para a professora que não pode ter prova.

Pela lógica expressa pelo Alm8, como os alunos não estudaram, a professora não deveria dar a prova. Assim, fica evidente seu interesse em manipular a situação para adiar a prova. Na verdade, eles não cumpriram com a sua obrigação de preparar para o teste, o que é uma função clara da situação de aluno. Isso pode indicar falta de compromisso dos alunos e falta de disciplina para o estudo dos conteúdos.

Prof.: Pessoal, *psiu*, silêncio. Bom dia.

Alm7: Bom dia.

Alf4: Oi, fessô.

Somente aos {1:46}, o docente tenta organizar a sala, solicitando silêncio e desejando “bom dia”. A saudação não é respondida pelo restante da turma. Nesta situação, a mesma já deveria ter ocorrido, no início da aula. Assim, a saudação inicial se tornaria uma saudação educativa, levando os alunos a sentir um clima de aula positivo. Tenham um “bom dia, queridos alunos”, é muito diferente de, “bom dia”, seco e impessoal.

(Logo após, o docente tenta dar início à chamada. O professor é interrompido por algumas conversas como também por um aluno que muda de lugar, devido ao sol forte que batia em seu rosto. O professor conduz a chamada, citando o primeiro nome de cada aluno. Após a chamada, o docente, passa de carteira em carteira, recolhendo a atividade da última aula. Na última aula, foi trabalhado em sala com os alunos uma atividade com mapas. O objetivo da atividade era identificar os países da América. Além disso, a atividade tinha como objetivo principal introduzir o continente americano).

Prof.: Então, vamos. Na aula passada eu entreguei uma atividade.

Alf4: Eu fiz.

Prof.: De mapa. E vocês deveriam ter realizado.

Alm9: Eu não tenho.

Alf2: Eu realizei, (cita o nome do professor).

Alm1: Eu fiz tudo.

Prof.: Coloca o nome e me entrega, tá (sic)?. *Psiu*.

Alf5: E quem não veio?

Prof.: Quem faltou. Quem faltou [...]

(risos)

Alm8: Domingo, sábado e ontem eu tava com febre.

Alm8: Deixa eu achar, peraí (sic). Vai pegando as outras coisas.

(risos)

Alm10: E sexta?

Prof.: Vai lá, gente, atividade, por favor, Alm7.

Alm7: Foi de sexta para sábado e de sábado para domingo.

(risos)

PROF: Alm7. Alm11. Cadê sua atividade, Alm11?

Alm11: Fessô (sic), eu não [...] eu não consegui fazer.

Alm11: Eu tava (sic) com 40º de febre. Fiquei me sentindo tão louco.

Alguns alunos tentam justificar o fato de não terem executado a tarefa. A atividade, na verdade, foi feita em sala de aula. Segundo o professor, era somente para ser terminada em casa. Ao passar de carteira em carteira, o tempo da aula vai se esgotando.

Prof: É [...] vamos começar, agora, o estudo sobre o continente americano, ok? Então, para nós termos [...] Alm8. Para nós termos condições de localizar geograficamente o continente americano, no planeta Terra, é importante que nós retomemos alguns conceitos básicos. Primeiro: Vocês se recordam que a Terra é dividida em [...]

O professor deixa claro que não vai corrigir a atividade. O início da aula é marcado por uma forte discrepância. A afirmativa inicial do professor contradiz toda a última aula. Na aula anterior, os alunos executaram uma atividade com mapas, em sala de aula. Segundo o docente, a atividade era de introdução ao estudo do continente americano. Ao começar a aula, o docente não retoma a atividade nem faz nenhuma menção ao que foi feito nela. A atividade foi recolhida e será devolvida, posteriormente. Durante a análise em grupo, uma questão chamou a atenção dos pesquisadores – qual o sentido da atividade com mapas? O docente, ao não retomar a atividade, acaba esvaziando todo o potencial educativo que a atividade proporcionaria aos alunos. Além disso, a condução da atividade perde o conteúdo formativo. Os alunos fizeram uma atividade por fazer, como disse um aluno “uma atividade com folha”. Se a atividade é introdutória, ela deveria ser tratada como introdutória. Ao procrastinar a correção e discussão, a atividade acaba perdendo o seu objetivo inicial.

Prof.: Em linhas imaginárias, paralelas ao Equador, denominadas paralelas, “né” ? Esses paralelos [...]

Alm1 : Meridianos.

Prof.: É, meridianos, mas por enquanto, paralelos. Esses meridianos, desculpa. Entre esses paralelos, cinco deles recebem nome. Recebem nome. O próprio Equador que seria o paralelo principal é aquele que divide a Terra em dois hemisférios. O de cá é Norte e o que está na parte daqui é Sul. Certo?

A aula começa com a tentativa de localização do continente americano, mas é marcado por confusão do professor que acaba expressando erros conceituais. O docente não conceitua Paralelos e Meridianos. Conceitualmente paralelo é uma coisa e meridiano é outra. Paralelo, mesmo que momentaneamente, não pode ser meridiano. Na fala do professor paralelo por enquanto pode ser meridiano. Além disso, ele abdica dos termos próprios da disciplina Geografia. A frase confusa do professor dificulta o entendimento dos conceitos das modalidades de linha imaginária no globo terrestre, com funções específicas. Esse início de aula é caracterizado por uma forte simplificação do conhecimento. Os conceitos não são desenvolvidos e, sim, pincelados. A aula se inicia com uma forte ausência conceitual. O docente não assume o seu papel na lida com conhecimento, e na passagem acima, mostra fraco domínio do conhecimento. O reducionismo impede a diferenciação entre paralelos e meridianos. Sem esses conceitos, é impossível localizar o continente americano.

Prof.: Então, qual é a importância do Equador? É a linha que divide a Terra em dois hemisférios e ela está localizada na maior circunferência da superfície terrestre. Então, a Terra é uma esfera, “né” (sic)? A Terra é uma esfera e o ponto de maior circunferência da superfície terrestre é exatamente onde passa a linha do Equador. “Tá” (sic) certo? Além da linha do Equador, nós temos mais quatro paralelos que recebem nome. São eles: O Trópico [...]

Na sequência da aula, a função da Linha do Equador é reduzida simplesmente a uma linha imaginária que divide a terra em dois hemisférios. É

importante retomar a fala introdutória do docente: “nós vamos localizar geograficamente o continente americano”. Como é possível localizar a América, se as linhas imaginárias que cortam o continente não são abordadas, ou melhor, são reduzidas de tal forma que a Linha do Equador tem apenas a função de dividir o globo terrestre? Além disso, não há menção da Linha do Equador cortando o continente americano e o Brasil. A forma discursiva do professor impõe à aula um tom de que ele repassa a informação e os alunos devem captá-las. As expressões “ta”, “né”, “guardar essa informação” são conclusivas. Assim, os alunos não são mobilizados para a busca da autonomia do conhecimento.

Alm1: De Câncer.

Prof.: O Trópico de Câncer.

Alf4 : E o Trópico de Capricórnio.

Prof.: E o Trópico [...]

Alm4: De Capricórnio.

Prof.: De Capricórnio.

Alf4: Por que “que” tem o nome esses dois?

Prof.: Então, só um minutinho. Essa região aqui, ó, entre os dois trópicos, ela vai ter uma função importante, que depois a gente vai falar. Além desses três é [...] paralelos, nós temos também um círculo.

O professor descarrega uma série de informações. Quando a aluna Alf4 questiona a origem dos nomes dos trópicos, ele pede um minutinho. No decorrer da aula, ele não retoma a dúvida da aluna. A dúvida da aluna pode ser uma demonstração que a mesma está envolvida com aula e pode ser uma indicação que ela deseja conhecer mais. Durante a análise em grupo, uma hipótese foi suscitada. A fragmentação e simplificação do conhecimento dificultam ao docente apresentar a matéria com informações substanciais. Num curto espaço de tempo, ele trouxe uma carga informativa muito grande. Mas a informação não foi transformada em conhecimento. Além disso, o professor não retoma os conceitos aprendidos anteriormente.

Prof.: Ok! Então, melhorando: zonas térmicas são regiões ou áreas da superfície terrestre que recebem com a mesma intensidade os raios solares. Então, os raios solares chegam nessa zona térmica com a mesma intensidade. E esses paralelos que são denominados aqui, eles servem justamente para fazer essa diferenciação, pois nas regiões que estão, “desculpa”.

O docente, na sequência da aula, procura definir zonas térmicas. Ele não faz uso de um conceito sobre zonas térmicas. Ele fornece uma definição muito trivial e, mesmo assim, não consegue explicitá-las. Todo um fenômeno físico e geográfico é substituído por um discurso sobre a terra. Não há domínio do conhecimento. Não há espaço para a explicação de funcionamento de um processo que envolve vários conceitos. Novamente, a fragmentação, no trato com o conhecimento, impede que os alunos tenham acesso a ele. A transmissão de conhecimento, até agora, tem sido caracterizado pela simplificação, pela trivialização dos conceitos, e pela fragmentação. Comenta-se sobre um assunto. Cita-se uma determinada informação. Não há aprofundamento da mesma. Não se pode ignorar que o docente demonstra fragilidade no domínio do conhecimento da geografia.

Prof.: [...] o que que é *sol a pino*, Alm7?

Alm1: Falta de sol, o sol só volta depois de 8 dias.

ALGS: Ih, a gente “tá” falando [...]

Alm7: Não, não, viajei, eu errei, “perai” (sic). Muito sol.

ALGS: Viajou? O sol [...] é o Círculo Polar.

Prof.: O que é chamado de sol a pino. O que “que” é o *sol a pino*?

Alm7: Grande quantidade de [...]

ALGS: Raios solares. Os raios solares incidem [...]

Prof.: Perpendicularmente, na superfície, ou seja [...]

Alm7: Você não consegue ver sua sombra.

Prof.: Não projeta sombra. Exatamente. É justamente você ter [...]

Prof.: Psiu! É justamente você ter em algum momento. Você ter em algum momento do dia, provavelmente ao meio dia, o chamado sol a pino, ou seja, o sol sem provocar, sem projetar sombra, “tá” (sic) bom? Então, isso acontece na zona intertropical. E essa zona por ser mais aquecida, essa zona por ser mais aquecida, eu vou pintá-la, vou marcar aqui de um tom mais vermelho. Então, essa zona é a chamada zona intertropical.

O conceito de *sol a pino* também não é trabalhado pelo professor. Em seu lugar, surge um discurso baseado no senso comum. O docente não explica como surge o *sol a pino*, onde ocorre e como ocorre o processo. A fala simplificada pode levar o aluno ao entendimento que o *sol a pino* pode ocorrer em qualquer época do ano, em qualquer lugar. O fenômeno físico geográfico é resumido à ausência de sombras.

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam apreender a explicar, compreender e representar os processos de construção dos diferentes tipos de paisagens, territórios e lugares. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever, e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas. Enfim, para conhecer e começar a operar os conhecimentos que a Geografia, como ciência, produz (BRASIL, 1998, p.30).

Não há transmissão de conhecimento (ensino), domínio de conhecimento é necessário para a formação do sujeito. Além disso, a dinâmica da aula até o momento não valoriza a metodologia de trabalho com a disciplina Geografia. Não há desenvolvimento de procedimentos como observar, levantar problemas, compreender as soluções propostas, Enfim, o discurso baseado no senso comum, não é capaz de apontar os procedimentos metodológicos que distinguem a ciência geográfica do conhecimento de senso comum. Como falar em pensamento crítico geográfico, numa aula sustentada na fragmentação informações triviais e pautada no senso comum?

ALGS : O que é terra do fogo? Terra do fogo?

Prof.: Terra do fogo é uma região com forte presença de vulcões.

ALGS: Onde que é isso?

Prof.: No extremo sul da América do Sul, "ta"?

Alm7: No Chile é?

Prof.: No Chile, exatamente [...]

A resposta do professor é equivocada. O navegador Fernão de Magalhães nomeou a região de Terra do Fogo, devido aos habitantes da região. Os índios Yamanas tinham por hábito manter as fogueiras acesas. Isto os ajudava a se protegerem do frio, além de facilitar a navegação. A Terra do Fogo não se localiza somente no Chile, pelo contrário, sua maior extensão se encontra em território argentino. A definição no site oficial da província da Terra de Fogo é bem esclarecedora:

A Terra do Fogo é uma ilha?

A Terra do Fogo foi o nome dado às terras situadas no Sul do Estreito de Magalhães, sem saber quanto mais na direção sul se estendem. Atualmente, este nome é o que denomina ao Arquipélago formado pela Ilha Grande e centenas de ilhotas e ilhas menores, até a latitude do Cabo de Hornos, no sentido Sul. O nome é o mesmo tanto para um lado quanto para o outro da fronteira Argentino-Chilena (Retirado do site <http://www.tierradelfuego.org.ar/v4/por/index.php?seccion=4>. Acesso dia 06/ 01/2013 às 14:23).

A resposta do professor não remete o aluno a pensar. Sem refletir, o professor acaba incorrendo em equívocos, trazendo informações deturpadas. Além disso, pode se afirmar novamente que a síndrome da resposta imediata continua instalada. O docente não conduz a explicação de forma processual. Ao contrário disso, a resposta está afiada e na ponta da língua mesmo que errada. Qualquer professor pode e deve ter a humildade de dizer quando não sabe um determinado conteúdo, deve procurar a informação e devolvê-la à classe no momento certo. Mas respostas por respostas comprometem o seu papel de condutor dos alunos ao processo de acesso ao conhecimento. Nesse sentido a aula tem perdido seu potencial. Não ocorreram ensino, e educação. No lugar da reflexão há respostas prontas. Não há lugar para o desenvolvimento da autonomia. A aula tem demonstrado, até agora, uma etiquetagem de informações. Etiquetam-se informações triviais como resposta a uma pergunta complexa.

Alf9: Não, tipo assim [...] A pergunta é [...]

Prof.: Vai dar uma onda que vai alcançar o avião, é isso?

Alf9: Não, eu “tô” dentro do avião, o avião “tá” saindo do aeroporto e tem uma Tsunami naquele minuto. Se eu sair dali é perigoso, a tsunami vai pegar?

ALGS: Como que a tsunami vai pegar? Cala a boca.

Prof.: Só se o avião sair antes [...] (risos)

Alf9: Fugir da tsunami de avião.

Prof.: Fugir da tsunami de avião? Só se você conseguir fazer isso antes da tsunami te pegar, claro.

ALGS: Lá não tem isso.

Prof.: Então, “beleza”. O que tem a ver isso com a matéria?

Alm1: Nada.

Prof.: Você viu isso no filme?

Alf9: É um filme que fala sobre sobreviventes do Tsunami.

Prof.: E o que acontece no filme? “Prá mim” tentar contextualizar.

ALGS: Não, é porque tem um tsunami, lá. A família inteira se separa. A história de umas meninas, uma história real. Assiste esse filme. Esse filme é impossível, “né”, gente. Então [...]

A aula é interrompida por uma aluna, que parece querer tirar dúvidas sobre o tsunami. A dúvida da aluna é decorrente de um filme a que ela e também alguns alunos já assistiram. O filme parece ser bem interessante visto que vários alunos o comentaram. O professor chega a perguntar a turma se o assunto tem alguma relação com a aula, numa clara tentativa de disciplinamento. O aluno responde que não. É estranha a condução da passagem acima. O tempo perdido pelo docente, ao abrir espaço a aluna, foi desperdiçado. A aluna estava comentando sobre um determinado assunto da Geografia, o professor poderia ter incentivado a aluna a buscar mais informações sobre o assunto. Ele poderia pontuar que, o que o tempo impedia uma maior reflexão sobre o assunto. Posteriormente, ele poderia voltar ao assunto e concluir sobre as dúvidas elencadas pela aluna porque, afinal, o tema trazido pela aluna, o seu interesse, embora fora de recorte pontual da geografia naquela aula, é importante e deve ser compreendido, na geografia sim. Durante esta aula, o docente tem demonstrado falta de percepção com as dúvidas dos alunos. Quando ele não responde a uma dúvida, não a aproveita para, a partir dali, estimular os alunos a um maior envolvimento com a Geografia. O interesse da aluna pelo tsunami poderia gerar outros interesses dentro da disciplina Geografia. O docente parece não valorizar os alunos, quando

estes estão interessados num determinado tema. O professor não abre mão do seu discurso sobre a matéria.

Prof.: Alf3, vai lá pegar seu material. Voltando, “né” [...] Então, nós percebemos que o continente americano ele está localizado nessas quatro zonas térmicas da Terra e, {25:00} por esse motivo, eles vão apresentar [...] o continente americano vai apresentar grandes variedades em suas paisagens naturais, “né”? Você tem no continente americano desde florestas densas, passando por regiões desérticas até regiões é [...] congeladas, “né” [...] que está no extremo norte do país. E existe, também, outra característica importante do continente, que faz com que haja, com que haja o quê? Com que haja uma variedade de paisagens naturais. Nós citamos um exemplo. Isso que nós falamos aqui de zonas térmicas, descrevendo os principais paralelos, isso é chamado de [...] é [...] esse fator é chamado de latitude. Então, a latitude é um fator que altera as paisagens naturais, “tá” certo? Então, quanto maior for a variação na latitude, “né”, você tem latitudes variadas, logo, você terá, é [...] paisagens naturais diversificadas. Agora [...] cadê seu caderno, “pra” você anotar? Depois quando cair isso na prova, não vai saber, não “ta” anotando. Vai guardar tudo de cabeça?

Ao retomar a aula, após o trecho sobre o tsunami, o docente novamente assume a palavra. A tônica da aula não é alterada. Novamente, o discurso sobre a Geografia assume o lugar da lida com o conhecimento. A tentativa de explicação continua em forma de cascata, há uma repetição de informação sem muita conexão entre elas. Os conceitos não são desenvolvidos, não há exemplificação. Os conceitos de altitude e latitude são explicitados a partir da ideia de causa e consequência, sem comunicar que o conceito de latitude é um conceito geográfico e matemático. A simplificação do conhecimento continua negando ao aluno a experiência e o contato com o conhecimento. Além disso, a aula confunde os alunos, devido ao uso de uma linguagem confusa. O docente retoma, mais uma vez, a etiquetagem de informações ao afirmar, “vai guardar tudo na cabeça” sintetiza o que vem acontecendo, na aula, até agora, ou seja, que ao aluno basta anotar a cascata de informações. Nas provas, ele saberá tudo. O treinamento

para a prova sobressai-se sobre o manejo do conhecimento, necessário para a formação do sujeito pleno. Também, como a aula anterior, o manejo do conhecimento também é substituído pela noção de causa e consequência, a noção de causa assume o lugar da reflexão. As “latitudes” são causadoras da variedade de paisagens. Com essa informação trivial ele elimina a possibilidade de domínio conceitual tanto de latitude quanto de paisagem. Em poucos minutos, vários temas são jogados para os se alunos. No lugar do entendimento, comandos mecânicos assumem maior importância. Anotar as informações da aula se torna primordial, em detrimento do que seria o mais importante o entender o conteúdo trabalhado. “Guardar tudo na cabeça” demonstra a centralidade da aula na acumulação de informações. A aula como aula deveria centrar na busca pelo entendimento, baseado na reflexão, isso corresponderia à dimensão de ensino. Ao contrário, as expressões utilizadas pelo docente acabam revelando a tônica da aula. Ao invés da reflexão, de entendimento, busca pela autonomia, assume no seu lugar comandos mecânicos como: guardar informações ou decorar.

Prof.: Ô, Alm12, não tem graça, não. Então, os pontos, “é” [...] já os pontos localizados, já os pontos localizados no oriente, vão ter baixas [...] os pontos localizados em baixas altitudes próximas ao Equador, vão ter temperaturas muito elevadas. Certo? Agora, se eu tiver um ponto localizado próximo ao Equador, porém a altíssimas [...] a elevadas altitudes, ou seja, pensa comigo, uma cadeia montanhosa localizada a aproximadamente cinco mil metros de altitude, localizada próxima ao Equador. Vai ser uma área quente ou fria?

Alf4: Fria.

Alm9: Fria.

Prof.: Então, nesse caso, o fator altitude também interfere nos tipos de paisagens naturais que são encontradas no continente americano, “ta” bom? Então, quais são os fatores responsáveis pela significativa variação nas paisagens naturais do continente americano? Explique por quê. Eu quero uma pessoa além da Alf4.

Alf4: An?

Prof.: É porque você “tá” falando tudo certo. Quais são os fatores responsáveis, os fatores responsáveis pela variação das paisagens naturais no continente americano?

O conceito de latitude e longitude continua simplificado. Na passagem acima, o docente pincela quatro assuntos diferentes. São eles: pontos, baixas altitudes, temperaturas muito elevadas e elevadas altitudes. São quatro assuntos da Geografia bem complexos, mas na exposição, não há nexos. Sem o desenvolvimento de conceitos é impossível entender assuntos tão complexos. Nesta passagem em específico, os alunos estão submetidos a informações sobre a geografia. Não há conhecimento geográfico. Sem aprofundamento dos conceitos é impossível entender as temáticas propostas, “pontos localizados”. Isso não é conceito geográfico, o descuido com a linguagem geográfica continua latente. A noção de causa e consequência resume um assunto bastante extenso, que exigiria mais tempo para expô-lo. Segundo o especialista em Geografia, que participou da análise, seriam necessárias pelo menos duas ou três aulas para desenvolver os conceitos que o professor apenas apresentou.

Prof.: “Tá” certo. Então, organizando as ideias: quanto maior for a altitude de um ponto, mais rarefeito será o ar naquela parte da atmosfera, isto é, menor será a concentração de gases. Seja ele oxigênio, ou seja, ele os gases do efeito estufa. Certo? Então, aqueles gases do efeito estufa, assim como o oxigênio e outros gases, como o nitrogênio, encontram-se em menor concentração nos pontos mais elevados da atmosfera terrestre, “tá”? Então, por esse motivo as temperaturas são mais baixas, “tá” bom?

Alm7: “Tá” bom.

Prof.: “Beleza”, então, até então, nós vimos os elementos e os fatores que interferem nas paisagens naturais do continente americano. “Tá” bom? Agora, que é uma dúvida que vocês têm muito, nós vamos corretamente regionalizar o continente americano. O continente americano é regionalizado.

Novamente, os conceitos de latitude e longitude estão ausentes, como também a precisão de conceitos. A ideia de causa e efeito continua presente na dinâmica da aula. Latitude e longitude não interferem nas paisagens naturais. Uma série de fatores ocorrem devido à sua localização e são estes que modificam as paisagens naturais, não a latitude. Novamente, a ausência de um conceito mais amplo abre espaço para o desenvolvimento de uma noção de causa e efeito. Há uma profunda distorção conceitual, quando se retira a reflexão

e o entendimento de um conceito. Não há conhecimento. Em seu lugar, surge um discurso pronto, centrado na simplificação.

Prof.: A Groenlândia é uma ilha que pertence à Dinamarca, então, ela não conta como país. Nós estamos falando de país, “tá”? Ela até pertence à América do Norte, como um território que está no interior do continente, mas quando nós falamos, quando eu pergunto quais são os países que compõem a América do Norte, não é correto você incluir a Groenlândia, “tá” bom? E a América Central, a América Central, a América Central ela “é” formada por duas partes. Esse pequeno trecho de terras, que une a América do Sul à América do Norte [...]

O docente anuncia a necessidade de trabalhar com as subdivisões do continente americano. Os mapas político e histórico-cultural são apresentados, mas não analisados e interpretados. Mais uma vez, a simplificação assume o lugar do manejo do conhecimento. A relação entre Groenlândia e Dinamarca é resumida. Não há uma explicação mínima para o entendimento da relação entre a Groenlândia e a Dinamarca. A explicação “não é correto você incluir a Groenlândia, ‘tá’ bom”? Não explicita o significado geopolítico desse território. Afinal, porque está assim configurado? Isso não é claro e houve manifestação de dúvida quanto a isso na primeira aula dessa sequência, quando os alunos deviam situar os países por continentes, pois geograficamente no mapa fornecido no xérox, a Groenlândia está no território compreendido pela América? Os alunos perguntam sobre isso e por que ela não integra o continente americano? Também a constituição da América do Norte é trivializada, são duas partes, uma continental e ilhas, mas, por que? Isso não é de interesse? Além disso, seria necessário que o docente aprofundasse, a divisão territorial retomando a História, o que parece não ser o caso.

[...] E, por fim, você tem a chamada América, nossa amiga, América [...]

Alm7: Do Sul.

Prof.: Do Sul, que é formada por todos os países, a começar aqui pela Colômbia, estendendo pela Venezuela, Brasil, Argentina, até o Chile.

Alf3: “Tá” aqui na minha mão.

Prof.: Então, então, o que é importante visar nisso, nessa informação aqui, que o nosso amigo grande, México, ele pertence à América do Norte. O México pertence à América do Norte.

O grau de simplificação e banalização do conhecimento atinge um nível que, no lugar do conhecimento, o professor prossegue apenas pincelando informações. A tentativa de entendimento sobre a América do Sul é reducionista. Não há sequer menção às Guianas. Ele não conclui a América do Sul. Não é possível falar em entendimento do nosso continente, em um curto espaço de tempo. Retomando uma informação importante, o início da aula, o docente enfatizou que a aula tinha como um dos objetivos localizar o continente americano. Como é possível localizar o continente americano, se a própria América do Sul “nossa amiga” é reduzida à “Colômbia, estendendo pela Venezuela, Brasil, Argentina, até o Chile?” E os outros países. É importante frisar que, neste momento, o professor está com o mapa do continente em sala. As informações pinceladas têm se sobressaído, no lugar de fomentar a lida com o conhecimento. Até aqui, a aula tem demonstrado ser uma aula de informações triviais. Os continentes são conjuntos de países, parece que arbitrariamente distribuídos. Conhecer o continente americano significa saber nomear a lista de países? Qual o processo geopolítico que delimita a existência do continente e sua regionalização? A leitura do mapa político da América do Sul foi imprópria.

Alm9: Só os Estados Unidos e o Canadá que são a Anglo-saxônica?

Prof.: Então, primeiro nós regionalizamos a América de acordo com a posição geográfica. América do Norte, América Central e América do Sul. Agora, nós vamos fazer o seguinte, Assis, nós vamos fazer a regionalização [...]

Alm7: O Canadá é maior que o Brasil?

Prof.: Por questões culturais [...]

Alm1: E históricas.

O ritmo informativo da aula continua e o docente novamente retoma o discurso. A dinâmica da aula que tem sido evidenciada, até agora, novamente, se

repete. Com um ritmo frenético e com o objetivo de descarregar mais informações, o docente não esclarece a dúvida do aluno. O aluno que fez a pergunta é um aluno extremamente agitado, muitas vezes, alheio à aula. No momento em que o mesmo participa da aula, sua dúvida não é respondida. A prática de não responder aos questionamentos dos alunos tem sido recorrente nas aulas analisadas. Seja qual for o motivo, o docente não pode se furtar aos esclarecimentos das dúvidas dos alunos. O momento em que os alunos levantam dúvidas tem sido desperdiçado pelo docente. Na ânsia de descarregar suas informações, o docente atropela os questionamentos dos alunos. Como já foi levantado anteriormente, há a possibilidade do docente não dominar determinados conteúdos. Nesse sentido, a aula assume um ritmo frenético de informações triviais, na qual o discurso sobre a Geografia assume a dimensão central da aula, não o conhecimento da geografia.

A prática conduzida pelo docente é desrespeitosa, tampouco educativa. Como motivar os alunos a participarem de uma aula na qual a dúvida não é sanada?

3.8 Síntese da Aula 03

O docente inicia a aula, destacando que a mesma seria a aula de estudo do continente americano. Ele não retoma a discussão sobre a atividade com mapas desenvolvida na aula anterior, que ele rotulou de introdução ao continente americano. Se a aula anterior foi introdutória, depreende-se que nessa aula, os alunos seriam conduzidos a avançar conhecimentos. O começo da aula é marcado por forte contradição. Na aula anterior (aula 02), o docente já havia afirmado que, a atividade com mapas era introdutória, ao estudo do continente americano. Ao negar a retomada da atividade com mapas, a atividade perde todo seu potencial educativo. Além do mais, a condução da aula já se inicia de maneira confusa: “Vamos começar significa que seria a introdução ao estudo do tema, mas a aula anterior assumiu essa dimensão”.

A tentativa de lidar com o conhecimento começa quando o docente propõe-se a localizar o continente americano. A atividade com mapas, da última aula, não é sequer mencionada. O início da aula é baseado na simplificação. Os alunos não são conduzidos a usarem os mapas para julgarem eles mesmos, a localização. O professor fala sobre essa localização. Alguns conceitos geográficos são fragmentados. Linha do Equador acaba reduzida à divisão da Terra em duas partes. As demais linhas imaginárias são apenas citadas. Além das informações fragmentadas, não há zelo com a linguagem e nega-se o uso do vocabulário próprio da Geografia. A aula, portanto, já começa negando aos alunos a lida com o conhecimento. Já no início da aula, o docente se esquivava de responder a uma dúvida de um aluno. Ao questionar a razão das nomenclaturas dos trópicos, o docente não responde à dúvida. Além disso, conceitos não são desenvolvidos, Paralelos e Meridianos acabam se tornando a mesma coisa.

Na sequência da aula, a fragmentação e a ausência conceitual continuam presentes. O professor tenta explicar o conceito de zonas térmicas. Toda a confusão, iniciada no começo da aula, parece aumentar agora. Sem ter desenvolvidos anteriormente alguns conceitos, o docente tenta explicar o funcionamento das zonas térmicas. Novamente, a receita pedagógica, baseada na fragmentação e ausência conceitual, repete-se. Ao invés da busca pelo entendimento baseado na reflexão, a aula tem se baseado na noção de causa e consequência e fragmentação do conhecimento.

Além disso, a aula caracterizou-se, também, por informações equivocadas. Na explicação sobre a Terra do Fogo, é negado aos alunos a lida com conhecimento científico. No lugar do conhecimento, assume a noção de senso comum. Segundo os Parâmetros Curriculares da disciplina (BRASIL, 1998) está deve conduzir os alunos a terem acesso à Geografia acadêmica. O docente não foi capaz de diferenciar conhecimento científico e senso comum. Até aqui pode se afirmar que a não-aula está prevalecendo. A negação do conhecimento é evidente. Não há lugar para o desenvolvimento da autonomia na lida com o conhecimento. A aula tem se caracterizado como uma aula de informações triviais. Não há espaço para a reflexão, aquisição, e desenvolvimento de conhecimento geográfico.

Mesmo com uma condução mecânica, os alunos dão demonstrações de envolvimento com a aula. Os alunos estão interessados em aprender. Uma aluna não é bem interpretada pelo professor, ao comentar sobre um filme. O filme em questão chama-se “*Os sobreviventes*”. Ele narra a história da sobrevivência de uma família de turistas, diante da tragédia provocada por tsunamis, que atingiram vários países da região do Oceano Pacífico, no fim de dezembro 2006. A aluna recorre ao filme para tentar equacionar suas dúvidas sobre o tsunami. O docente não foi capaz de perceber a dúvida da aluna. Mesmo que fora do contexto da aula, o docente não pode desmotivar a aluna. O docente poderia pontuar para a aluna que, em uma outra ocasião, as dúvidas seriam sanadas. Ao final da análise da aula 03, é possível afirmar que a reflexão esteve ausente. A lida com o pensamento geográfico não ocorreu. Não houve estímulo ao desenvolvimento da autonomia. No lugar da lida com o conhecimento, a aula evidenciou um discurso trivial sobre a geografia.

3.9 Aula 04

Data: 13/ 06 /2013 - Oitava A - 2º Horário – Início: 8h20.

(O professor adentra a sala de aula, juntamente com o pesquisador. O professor saúda a turma, dizendo bom dia. Alguns alunos, em grupo, respondem “bom dia, bom dia”. Os primeiros instantes da aula são marcados por conversas alheias à aula. Alguns alunos comentam, entre si, o Dia dos Namorados).

Prof: “Cê” pode aguardar só um instante? Preciso dar 27 recados.

Alm1: Nu [...]

Alm1: 27?

Prof.: Obrigado.

O docente tenta dar início à aula, utilizando uma hipérbole, dar 27 recados é, sem dúvida, um exagero. O comando utilizado pelo professor para iniciar seu trabalho, é claro. O uso da figura de linguagem aponta que a aula, provavelmente, será demarcada por muitas atividades. Algumas hipóteses surgem, a partir do uso da hipérbole: será mais uma aula mecânica com uma grande quantidade de atividades, caracterizada pela ausência da reflexão? Ou será uma aula capaz de promover contato com o conhecimento, possibilitando o desenvolvimento do pensamento geográfico? Alguns alunos questionam o professor, por ele ter entregado a prova em outra turma, no dia anterior. O professor responde aos alunos que não gosta de utilizar a aula de outro professor para devolver as provas, por isso eles precisavam esperar pelo dia de hoje para receberem as provas.

A atitude do professor é positiva, visto que a entrega das provas, deve ser também um momento de reflexão sobre o conteúdo, como também servir para sanar as possíveis dúvidas dos alunos.

Prof.: Então, vamos. Eu corriji essa atividade, mas somente aquelas que me foram entregues. Fiquei extremamente chateado, porque cumprir prazos é uma das tarefas dos [...]

Na sequência da aula, o professor comenta a respeito da atividade com mapas, entretanto, ainda, não entrega a prova, e, atividade com mapas executada na aula 02. Ele tenta chamar a atenção dos alunos quanto ao compromisso com a atividade com mapas. A partir de sua fala deduziu-se que alguns alunos não as entregaram, na data marcada. É importante destacar que essa atividade foi iniciada, durante a aula 02, em sala, e deveria ser finalizada em casa. Percebeu-se que o comportamento dos alunos, possivelmente, estaria ligado à falta de compromisso com os estudos. O comentário do professor é um ato educativo correto, ele tem a tarefa de demonstrar aos alunos a importância do cumprimento das atividades escolares. Outra hipótese possível seria que os alunos não tivessem se envolvido com a tarefa, por ela ter sido aplicada de forma

extremamente mecânica. Essas hipóteses foram suscitadas, com base análise da aula 02, quando ficou demonstrado o grau de mecanicismo da atividade conduzida em sala.

Prof.: Uma vez que você, não me entrega, se “tá “sem nome, não me entrega. Se você não cumpre os prazos, você terá dificuldades, na escola, primeiramente, de aprender os conteúdos trabalhados, porque essa matéria desta folha, se você não fez corretamente, na data certa, você perdeu a oportunidade de aprender, o que “ta” na [...]

Alf4: Folha.

Prof.: Folha e esse conteúdo não era para brincar de colorir não,

Alm7. Esse conteúdo não era brincadeira de criança, que é de ficar colorindo. Não. O objetivo uma análise a ser feita, com base naquela [...]

Alm5: O que vai cair na próxima prova, “né”?

Prof.: Com base naquela variação de cores que você estava utilizando. E você, que está utilizando uma variação de cores, Alf1, não é com o objetivo apenas de ficar brincando de colorir, mas colorir todo o trabalho com a preocupação [...]

Alf1: Mas eu não sabia fazer [...]

A tentativa de disciplinamento continua. O professor tenta cobrar a tarefa e apontar as consequências da falta de comprometimento com a escola. Ele retoma, mais uma vez, a fala dirigida aos alunos, no final da aula 02 a tarefa não era colorir. Ele educa com essa atitude, isso é sua função, mas fica bastante evidenciada a tentativa do docente de transferir a culpa de um possível fracasso da atividade aos alunos. Na aula 02, os alunos já haviam dado demonstrações claríssimas que tinham dúvidas em relação à atividade. Além disso, apresentaram fortes indícios de que não detinham as habilidades necessárias para consultar o Atlas. O professor, agora, na aula 04, assume um discurso que tenta culpar os alunos pelo fracasso da atividade. Segundo ele, a atividade não era colorir. Nota-se, também, que a atitude do professor não fora capaz de refletir coletivamente com os alunos. Pode-se afirmar que seu disciplinamento não foi capaz de despertar o aluno o interesse em cartografia.

No início da aula 02, por exemplo, uma aluna questionou o professor, suscitando dúvidas a respeito da atividade. O mesmo lhe respondeu da seguinte

maneira: “as instruções estão todas aí”. Na referida aula, não houve, por parte do docente, uma preocupação em refletir coletivamente com os alunos a tarefa a ser feita. Do ponto de vista didático da condução a leitura inicial da atividade era desejável. Tal atitude ajudaria os alunos a entender os exercícios propostos. Outra habilidade não desenvolvida, durante a aula 02, foi o uso do Atlas. Os alunos não receberam uma orientação clara de como deveriam buscar as informações? Como procederiam para a leitura dos mapas? Enfim, a orientação para o uso do mapa se resumiu na seguinte fala do professor: “procurem no Atlas”.

Na sequência da aula 02, os alunos demonstraram ainda mais dúvidas. Vários alunos apresentaram notória ausência de conhecimentos básicos da Geografia. Num trecho, uma aluna pergunta ao docente: “Oceania é continente?”. A condução da atividade com mapas não foi nada instrutiva. Não houve reflexão. Os alunos ficaram dispersos. O docente não fora capaz de conduzir os alunos para busca do conhecimento. A aula 02 demonstrou, claramente, que o não desenvolvimento da autonomia dos alunos foi consequência da falta de desenvoltura do professor. A aula fora marcada pelo mecanicismo. As repostas do professor a pergunta dos alunos foram imediatas e sem reflexão, o que devido a grande incidência nas aulas analisadas no grupo de pesquisa, estamos denominando de síndrome da resposta imediata. Não houve a preocupação do professor em possibilitar aos alunos a apreensão do conteúdo estudado. Além disso, as respostas do professor são fragmentadas, simplificadoras. Não houve nenhum esforço na transmissão de conhecimento. Em alguns momentos da aula, ele não fora capaz de instigar os alunos para o desejo de buscar a informação por meio do uso do Atlas.

A aula 02 mostrou, ainda, que os alunos se perderam, devido à condução da aula que fora extremamente distanciada das práticas didáticas. O docente não foi capaz de lidar com o conhecimento. Ele não foi capaz de iniciar a aula e demonstrar claramente aos alunos os objetivos da atividade. Do ponto de vista didático, aula não aconteceu. Em seu lugar, emergiu uma atividade livre, sem condução. Somente, no final, ele tentou abordar os objetivos da mesma, de forma superficial, rudimentar, entre eles, o de “reconhecer os continentes”.

Assim, na aula 04, o professor, novamente, repete o discurso do final da aula 02. No final da referida aula, o professor utiliza um disciplinamento nada pedagógico, assim, por exemplo, a comparação da atividade com mapas com a disciplina Artes. Ele não apresenta nenhuma evidência de interdisciplinaridade. Pelo contrário, a comparação parece tendenciosa, desvaloriza os objetivos de outra disciplina que também faz parte da grade curricular da escola. Essa afirmativa do professor para justificar seu entendimento de que a aula não era de colorir, apenas reforça que a aula era de colorir, pois, o exercício impõe o uso de variação de cores pré-determinadas para a identificação dos continentes.

A tentativa de culpar os alunos pelo fracasso da atividade é retomada agora na aula 04 ao não buscar o entendimento do que realmente aconteceu naquela aula. É importante ressaltar também uma preocupação com a prova numa aula, um disciplinamento conduzido e a tentativa de esclarecer a importância de conhecimento, é o que se espera. A afirmativa da aluna “eu não sabia fazer” é um indicio claro que os alunos não compreenderam a tarefa e que esta não foi favorável à busca e construção do conhecimento. Também nessa aula ele ignora a intervenção do aluno. O mecanicismo da atividade e o interesse dos alunos pelo “treino” para provas também é demonstrado na intervenção do aluno Alm5. A atividade foi dada pelo professor porque “cairia na prova”. A fala do aluno Alm7 repete o jargão do professor, de modo irônico, mostra que sua conclusão era que a atividade era de colorir, como criança.

O disciplinamento continua sendo conduzido de forma a não orientar para o conhecimento, para aprendizagem. A linguagem utilizada pelo professor é embaraçada. Ele não utiliza a terminologia própria da Geografia. Não há condução da aula.

Prof.: Ela deixou de pintar o Reino, o Reino Unido, ela deixou de pintar, então, regiões que são de extrema importância para o planeta, ou pelo número de população, que é o caso da Indonésia, que é uma das maiores populações do planeta ou pela importância econômica, como é o caso do Japão, do Reino Unido; importância histórica, que é o caso do Japão, do Reino Unido, de Cuba. É [...] como é a importância, uma importância animada, “né”, o desenho aí, que é o caso de Madagascar e [...]

O docente não esclarece que a atividade com mapas é uma atividade cartográfica. A explicação conferida à aluna reforça, mais uma vez que a atividade era de colorir. Ele não disse a ela que ela não entendeu onde se localiza o Reino Unido, ele apenas disse que ela deixou de colorir. O mecanicismo disciplinar se sobrepõe ao encaminhamento, pelo professor, do processo de pensar e procurar entender. Uma região deveria ser pintada porque ela faz parte de um determinado continente, ilha, ou um conjunto de ilhas. A fala do docente não favorece a compreensão do sentido da informação: só tem sentido o “colorir” se ele significa para os alunos algo que conduz à procura e entendimento da informação, e para demonstração de que entendeu correto, também, o enunciado de que fazer. Ela deixou de pintar o Reino, o Reino Unido, ela deixou de pintar, então, regiões que são de extrema importância para o planeta, ou pelo número de população, que é o caso da Indonésia. A justificativa da pintura não decorre da importância econômica, ou pelo número de habitantes. O docente não consegue conduzir os alunos a interpretação da linguagem cartográfica. A interpretação do mapa não acontece, os alunos estão sendo submetidos a um fazer mecânico com o papel. Além disso, os alunos, precisam ser esclarecidos as diferenças entre importância histórica ou econômica.

A condução da correção da atividade foi feita sem auxílio do Atlas. A habilidade concernente à consulta do Atlas, mais uma vez é deixada de lado. No lugar da consulta ao Atlas, assume o discurso sobre o conhecimento, pontuando a importância do Atlas, o que mostra incoerências, atitudes pouco didáticas, frente à importância de saber usar o Atlas como recurso de busca e esclarecimento de informação.

Prof.: E vocês devem consultar o tempo todo? O Atlas. E eu percebi que algumas pessoas não consultavam o Atlas, o Atlas estava fechado, no colo, para enfeitar e vocês me perguntando “que cor que eu pinto isso, que cor [...] [estalar de dedos] que cor que eu pinto aquilo?”, não fizeram uma consulta, porque se vocês tivessem tido o interesse de abrir o Atlas geográfico e olhar que regiões são essas que vocês deixaram de pintar, vocês com certeza iriam perceber a importância, Alm1 dessas regiões para o planeta. O Alm1 acertou tudo. Então, é [...] são regiões que não podem ser ignoradas, “ta”? Porque se você não sabe um pouco da localização... é claro que muitos países você não precisa saber a localização de cor deles. Mas tem alguns que são de extrema importância, até aquela questão histórica, cultural, como é o caso desses

aí que eu citei, que ela simplesmente ignorou. É [...] aí, o que acontece? Outra coisa: eu pedi para que vocês colocassem costa oeste, “né”, circulassem o oceano que banha a costa oeste, o continente americano e na costa leste.

No lugar da tentativa de entendimento e de esclarecimentos das dúvidas, a análise da aula 04, mostrou-se evidente a tentativa de retomada da aula, de um discurso disciplinador. Os alunos são os grandes responsáveis pelos problemas da atividade. A tentativa de esclarecer a importância do mapa mais uma vez é frustrada. A ausência de uma terminologia própria do assunto é notória. A explicação é reducionista. Os alunos devem saber, de cor, os nomes de alguns países em detrimento de outros por que esses são mais importantes do que os outros. Mas, por que? A tônica da aula, mais uma vez, é caracterizada pela ausência do conhecimento geográfico de maneira mais ampla. A aula não busca propiciar aos alunos a habilidade da leitura cartográfica. É importante destacar que a relevância conferida ao mapa, não se materializa nesta aula, ou seja, o docente fala do mapa, enaltece o seu uso, mas não o utiliza na correção da atividade, tampouco o correlaciona nos seus múltiplos contextos além de que, ele, como o condutor da aula, não ensina a utilizar o mapa. Há ausência de manejo didático, não há como se falar em ensino.

Prof.: Oeste. Então, pelo amor de Deus, Alm7 se você teve dúvida e dificuldade pra falar, então, pega o seu caderninho, abra e escreva. Escrever o quê? Ocidental e entre parênteses ‘oeste’, para você não esquecer. E se ocidental é oeste, oriental é o quê?

Alm7: Leste.

Prof.: Leste. Então, se você tivesse dúvida dos termos ocidental e oriental, vocês consultariam o dicionário ou outro material qualquer, bibliográfica, e saberia que oriental é o mesmo que o lado oeste, tá? Então, você consultaria o quê? Consultaria a rosa dos ventos, localizado nessa posição do seu mapa e a partir da rosa dos ventos, você conseguiria chegar à conclusão de quê o oceano que banha a porção ocidental, ocidental do continente americano, é o oceano?

Ele recorre ao ultrapassado recurso didático que é decorar para não esquecer. A condução da aula continua centrada em comandos mecânicos. O

funcionamento da rosa dos ventos é deixado de lado ele apenas lembra que ele deve ser consultado. Mas como? A aula continua centrada no decorar, no anotar para não esquecer. A ausência da reflexão tem sido a tônica da condução desta aula. Novamente, o acesso ao conhecimento é negado aos alunos. A fragmentação do conhecimento tem sido um dos componentes de um discurso sobre a Geografia. O disciplinamento continua e o professor tenta mais uma vez jogar a culpa nos alunos. Em nenhum momento antes, já a aula 02, foi feita alguma menção ao uso de outros materiais. O docente não incentivou a busca por outros recursos didáticos, além do Atlas, que também não fora usado. Na tentativa de disciplinar os alunos, o docente, agora exige outros materiais didáticos, o que é contraditório. O material para a aula 02, antes, consistia em lápis de cor e Atlas. Agora, ele menciona outros materiais que os alunos deveriam ter consultado, mas eles não são explicitados. O uso de outros materiais é positivo, é educativo e, com certeza, poderia ser esclarecedor. Como recorrer a outros materiais, sendo que o material básico não fora utilizado? O Atlas foi desprezado, na aula 02, e continua sendo deixado de lado nesta aula. A aula, até agora, traz fortes indícios da ausência de um planejamento. Uma pergunta surgida, durante a análise da aula 02 continua presente: qual o objetivo da atividade com mapas?

Alf6: Eu quero a minha prova.

A aluna Alf6 tenta parar a correção do exercício. Afinal, o professor havia anunciado que entregaria a prova. O docente continua a sua fala, passando para a correção do mapa 2. A fala da aluna traz indícios claros que os alunos não estão envolvidos com a correção da atividade. Ela não está interessada na correção da atividade. O seu desejo é receber a sua prova. Na sequência da aula, a ausência de zelo com a linguagem cartográfica e a falta de terminologia continuam:

Prof.: O mapa três agora falava sobre divisões histórico-cultural e também econômica, igual eu expliquei ontem. Não conversa!

O desconhecimento de termos científicos e técnicos, relativo ao assunto é comprovado. A expressão “O mapa três agora falava“, não é própria e é pouco educativa e muito menos esclarecedora. O mapa é uma linguagem, é uma forma de representação. Um mapa não fala, um mapa representa uma divisão histórica complexa. A ausência da linguagem cartográfica dificulta a compreensão dos mapas.

Prof.: Estados Unidos. Então, quando eu pedir para você escrever, liste os nomes dos países que constituem a América Anglo-saxônica. Eu queria que vocês citassem esses dois só. Esse aqui, isso aqui é um estado, que pertence aos Estados Unidos, que por sinal a Groenlândia não é considerada como um país, então, você não deve citá-la como um país. Você deve citar como país, apenas Estados Unidos e Canadá. “O”?

Alm6: Mas você deve colorir [...]

Com essa informação truncada, como podem os alunos compreender como ocorreu o processo de formação dos países de língua Anglo-Saxônica. Ele resume a explicação. Seu comando é claro: “Você deve citar como país, apenas, os Estados Unidos e Canadá.”. Não há reflexão. Todo o processo histórico é deixado de lado. Há interferências no assunto. A preparação para a prova mais uma vez é enfatizada. As palavras do docente são diretas: “[...] eu pedi para que vocês escrevessem e listassem os nomes dos países que constituem a América Anglo-saxônica. Eu queria que vocês citassem esses dois”. O comando escolhido pelo professor “listar” sintetiza muito bem a dinâmica da aula. O aluno não precisa entender, ele deve listar. Pode-se afirmar que o comando “listar” é um comando mecânico. Tal comando não é capaz de conduzir o aluno ao pensamento geográfico. Além do mais, a particularidade da Groenlândia parece estar confusa para os alunos. Ao afirmar que “mas você deve colorir”, o aluno Alm6 tenta dizer que a Groenlândia foi colorida em um dos mapas. Era preciso saber se a cor

usada representava a inclusão correta. O aluno é cortado ao expressar a sua dúvida.

Prof.: Pode colorir a Groenlândia, dentro desse mapa, porque até pede pra colorir, “né”? Olha aqui: ‘incluir’ a Groenlândia dentro na Anglo-saxônica. “Só” que na definição de país, a Groenlândia não é considerada um país, porque ela não tem autonomia política, ela não tem uma formação bem estruturada [...]

Alm6: Por quê?

Prof.: Alf8 como outros países. Ela seria uma área de controle, de possessão dos dinamarqueses, que estão lá na Europa, onde tem algumas é [...] vilas, como se fossem uns vilarejos, assim, onde têm pessoas que pesquisam, tentam explorar recursos minerais [...]

Alf6: E nem rola [...]

Prof.: Esses grupos, que fazem pesquisa, alguns pequenos povoados, “tá”, mas não há uma unidade, nós falamos de unidade territorial, com governo e bem estruturado, que possa ser atribuído à Groenlândia, um papel de país, “tá”? Por isso, que ela é atribuída como uma área absoluta, uma ilha mesmo, uma área de concessão lá da Dinamarca.

Alm8: Lá tem hotel, não tem tipo Estado, assim não?

Prof.: Não, não tem. Lá tem algumas cidades **{15h}** que são povoadas, localizadas aqui no litoral, que tem muitas bases de pesquisa, área para exploração de pesquisa pra ver exploração de recursos mineiras; alguns pequenos povoados de povos que são mais [...] como que fala? Povos que são [...]

A explicação mais uma vez é baseada em conceitos mal formulados em termos de linguagem, como também nos aspectos conceituais. Não há uma referência direta ao conceito de estado nacional, nação, território. Além disso, há ideias equivocadas. A Groenlândia, atualmente, possui parlamento próprio. Algumas decisões ainda dependem de serem ratificadas pela Dinamarca. Além disso, pode se afirmar que existe, hoje, na Groenlândia, todo um movimento pela sua independência. A desinformação do docente é grande, não há ausência de Estado na Groenlândia. O conceito de estado também não é esclarecido. O parlamento, mesmo não sendo um órgão totalmente independente, faz parte de uma estrutura de estado pertencente à Groenlândia. Outra importante informação, não mencionada, é o interesse da Dinamarca na extração de petróleo. A explicação referente à relação entre Dinamarca e Groenlândia é reducionista. As informações sobre a Groenlândia são triviais. A fala do professor é equivocada ao

afirmar “[...] não há uma unidade, unidade territorial com governo bem estruturado, que possa ser atribuído à Groenlândia, um papel de país, ‘tá’?” As afirmações citadas são totalmente inverídicas. O docente parece desconhecer a luta da Groenlândia pela sua independência. O reducionismo impede que os alunos tenham acesso ao conhecimento tal qual ele deveria ser. As informações trazidas pelo docente não condizem com os objetivos da Geografia. Não há preocupação com o conhecimento. Há um discurso, fragmentado, trivial, e sem conceitos. A fala do professor é extremamente simplificadora. A Groenlândia é reduzida a uma área de pesquisa pertencente a Dinamarca. A relação entre Groenlândia e Dinamarca é reduzida a uma ideia de posse de pertencimento, e a existência de vilas onde pessoas pesquisam e exploram recursos minerais.

Alf3: A minha prova.

Prof.: Alguma questão, que vocês querem colocar? Alm1 [...]

ALGS: Não. Entrega a prova. Prova. Senta, ele vai entregar.

Os alunos, na sequência da aula, parecem ansiosos para receberem as provas corrigidas. A correção da atividade com mapas não foi capaz de propiciar uma retomada do conhecimento. Ao contrário, a correção deixou, ainda mais evidente à forma mecânica com a qual com o conhecimento foi explorado. É importante destacar, novamente, que a tentativa de correção terminou sem a utilização do Atlas. Após o final da correção da atividade com mapas, foi possível afirmar que a correção da atividade não foi educativa. Não houve sequer uma tentativa de recuperação do conhecimento, durante a correção da atividade, como não se efetivou a habilidade do uso do Atlas como recurso para acesso à informação.

Alm7: Aqui, teve total nessa prova, cita o nome do professor?

Prof.: Eu estou ansioso para fornecer um total, eu ainda não consegui, Alm7.

Alf4: S3rio?

Prof.: Ok?

A fala do professor n3o induz a um procedimento did3tico-pedag3gico dirigido para o aprender. “Eu estou ansioso para fornecer um total, eu ainda n3o consegui” A express3o 3 totalmente inapropriada e desmotivadora, n3o destaca os esfor3os dos alunos com o objetivo de compreenderem o conte3do. A nota m3xima 3 uma consequ3ncia do envolvimento do aluno com o conhecimento. A avalia33o n3o 3 um fim, mas um diagn3stico capaz de auxiliar alunos e professor, no processo de ensino e forma33o. A express3o utilizada pelo docente refor3a a no33o funcionalista com o conhecimento. Isso confirmar que a express3o 3 desanimadora. Mais uma vez, o docente n3o esclarece a import3ncia do conhecimento. O uso do pronome pessoal indica a centralidade da aula, na figura do docente. O professor d3 por encerrada a discuss3o da atividade “com mapa”. Os alunos foram sumariamente informados de suas defici3ncias na atividade. O momento da corre33o n3o foi utilizado para sanar d3vidas e criar situa33es para condu33o dos alunos 3 reflex3o que os levassem a superar d3vidas e avan3ar na busca de conhecimento cartogr3fico.

Alf9: Olha, aqui. Ah, n3o, [cita o nome do professor], voc3 tirou um ponto meu? Eu tanto escrevi a frase **{20:00}** que define a produ33o industrial. ‘Avan3os tecnol3gicos interferiram na maneira de produzir mercadorias, nas rela33es de trabalho existentes’. Por que “c3” me deu meio? Eu copiei do livro, 3 imposs3vel errar isso.

Alm11: Isso vai bater boca.

Prof.: A possibilidade n3o est3, a possibilidade de c3pia vem a ocorrer 3 voc3 n3o selecionar a frase toda, a frase, o trecho.

Rrr.

Prof.: A frase.

A entrega da prova 3 demarcada por um clima extremamente agitado. Alguns alunos ficam comparando as notas e, rapidamente, come3am a questionar o professor. A aluna Alf9 questiona a corre33o da quest3o de n3mero um. A explica33o da aluna 3 fundamentada no fato de que teria copiado a resposta do

trecho. O docente argumenta com uma expressão truncada, que ela deveria ter copiado o trecho todo. A interferência do aluno Alm11 é curiosa “isso vai bater boca” sugere ser comum discordância no momento de correção em sala. Isso poderia ser educativo caso o professor conduzisse uma discussão reflexiva com o aluno, a fim de esclarecer e sanar suas dúvidas.

Para um melhor entendimento do questionamento da aluna, é preciso analisar a prova. A questão número um traz o seguinte enunciado:

Questão 01

O progresso da ciência, sobretudo a partir do século XVIII, proporcionou avanços tecnológicos que interferiram na maneira de produzir mercadorias e nas relações de trabalho existentes. Essa intensa transformação do processo produtivo ficou conhecida como Revolução Industrial.

a) Nas linhas abaixo, **TRANSCREVA**, do texto acima, a frase que define Revolução Industrial.

b) **ESCREVA** um tipo de indústria que se destacou na:

1ª fase da Revolução Industrial: _____

2ª fase da Revolução Industrial: _____

3ª fase da Revolução Industrial: _____

O comando da questão número 1 é direto: **TRANSCREVA** do texto acima a frase que define Revolução Industrial. O aluno, portanto, deveria escolher entre as duas frases, a que melhor definisse a Revolução Industrial. O comando da questão é totalmente mecânico, cabe ao aluno simplesmente copiar uma frase. A resposta dada pela aluna é uma síntese interpretativa do enunciado nas duas frases. Está correta e mostra que a aluna entendeu que avanços tecnológicos foram elementos fundamentais na Revolução Industrial. Mas a questão formulada não cobrava compreensão. Ao contrário, a questão é extremamente mecânica. O aluno tem somente uma possibilidade escolher e copiar uma frase ou outra. Não há indicativa para verificar a compreensão, tampouco de recriação do conceito. Além do mais, a questão não é capaz de possibilitar o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Durante o processo de análise em grupo ficou evidente a necessidade de um melhor entendimento da avaliação. A prova tem ao todo 11 questões com 24 itens. O comando “**transcreva**” foi utilizado sete vezes, em segundo lugar o comando escreva sendo utilizado cinco vezes. Os comandos “**transcreva**” e “**escreva**” estão presentes na metade dos itens todas as respostas em que os alunos fizeram uso do raciocínio, quando escreveram uma interpretação não foram validadas, mesmo que adequadas. Na análise da prova, pode-se perceber o mecanismo da avaliação, na própria construção dos itens requisitados para comparação da aprendizagem evidenciou uma avaliação extremamente mecânica, imprópria para conduzir os alunos à reflexão.

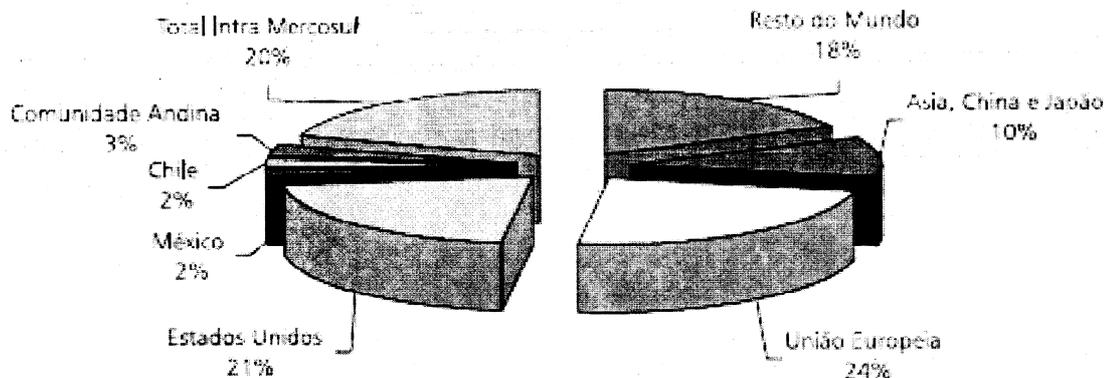
Na questão de número três, outra situação se destaca:

Questão 03

Considere o gráfico abaixo para responder às seguintes questões:

Gráfico 1

Distribuição Geográfica das Exportações do Mercosul (2000)



Fonte: <http://www.mercosul.gov.br/textos>

a) **EXPLIQUE**, sucintamente, o que se entende por *exportações do MERCOSUL*.

b) Nas linhas abaixo, **TRANSCREVA** o título do gráfico acima.

c) **A QUE** ano se refere as informações contidas nesse gráfico?

d) **QUAL** foi, à época, o maior importador de mercadorias do MERCOSUL?

e) **QUAL** foi, à época, o percentual de exportações do MERCOSUL para os Estados Unidos?

f) Com uma caneta, **CIRCULE**, no gráfico, o percentual de exportações realizadas entre os países-membros do MERCOSUL.

A letra A traz o seguinte comando **EXPLIQUE**, sucintamente, o que se entende por exportações do Mercosul. O comando exige do aluno raciocínio somente aparece na questão três. Mesmo assim, o comando é limitado. O aluno deve explicar de forma resumida. A situação, em específico, aponta a tônica da

avaliação. O “resumido” controla o modo como o aluno pode e deve explicar: listar o mínimo de informações. Mas, para “explicar” sucintamente é necessário que haja entendimento. Ao invés de privilegiar a análise, a reflexão, a questão centrou-se em comandos mecânicos. É possível afirmar que a questão três não tem como objetivo propiciar o desenvolvimento do pensamento geográfico, ao contrário, ela é desprovida dessa intenção, uma vez que ela limita a possibilidade de reflexão.

Alf6: [cita o nome do professor], por que “cê” deu errado nessa questão?

Prof.: Deixa eu comentar as questões, que você [...] Alm10.

ALGS: Quantos versos você pediu para [...] “ta” lá embaixo. Rrr. Eu coloquei entre parênteses. Não, claro. Rrr.

Curiosa a pergunta do aluno “quantos versos vai pedir”. A expressão do aluno confirma que, para mostrar compreensão, explicar sucintamente, o professor delimita a quantidade de linhas, que o aluno chama de “verso”. O que o aluno afirma ter colocado entre parênteses, com certeza, teve uma lógica para ele. E ele queria esclarecer isso. Mas o professor não lhe deu essa chance. Ele não fez como deveria, não atendeu ao comando da questão. Mais uma vez a tentativa de usar o momento para o esclarecimento foi desperdiçada.

Prof.: Mas na verdade você não explicou quais seriam as...Psiu! Alm10 e Alm12, você não explicou claramente o que eu quis dizer, o que eu quis sugerir... quer acompanhar? É [...] que eu quis sugerir com a ideia de “o mundo encolhendo”, na verdade você deveria explicar, com muito boas respostas [...]

Alf7: Foi sem querer.

Prof.: Que o mundo não está encolhendo. Na verdade as distâncias entre uma cidade e outra, entre os locais, não encurtaram, não diminuíram, não aconteceu nada disso.

Am10: Mas então [...]

Alf6: Você tem os meios.

Prof.: O que realmente que deu a impressão do mundo encolher, é porque os meios de transporte se tornaram cada vez mais evoluídos, mais sofisticados e diminuíram o tempo de viagem.

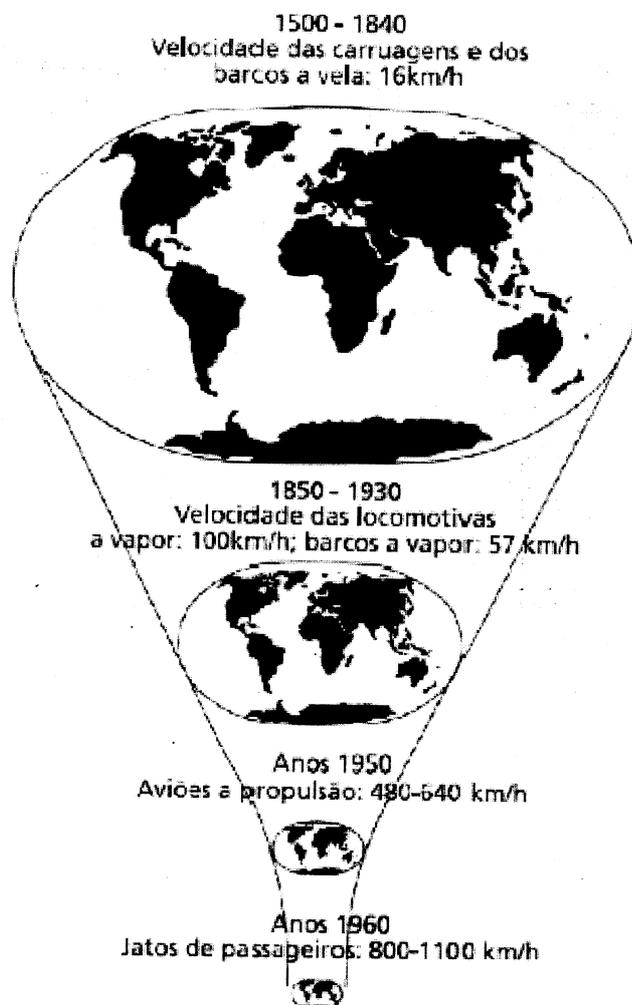
Trata-se agora da correção da questão 11 a tentativa de explicação não é esclarecedora. Novamente, a linguagem não é apropriada. A expressão utilizada pelo docente não é educativa “o que eu quis dizer”. O mais correto seria o que a questão está pedindo ou atenção ao enunciado. O docente não destaca as habilidades necessárias para a execução da questão.

A questão 11 está reproduzida na próxima página.

Questão 11 (Questão Extra – Valor: 0,5 pontos)

A imagem abaixo ilustra “o encolhimento do mapa mundo graças às inovações nos transportes que ‘aniquilam o espaço por meio do tempo’”.

(David Harvey, *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, p. 220.)



De acordo com a imagem e a frase acima, **QUAL** é o significado da expressão “**encolhimento do mapa mundo**”?

Boa Prova! ☺

Sem uma noção do processo histórico, das transformações nos transportes, nenhum aluno conseguiria entender o que foi proposto. A condução da correção 11 é rápida, não há reflexão, tampouco criatividade. Ao contrário, a resposta é fornecida pelo docente rapidamente. Os alunos continuam questionando:

Alf3: Posso ler a minha?

Prof.: Às vezes vocês, chegam, começam a falar, mas aí depois vocês engasgam, parecendo que tosse, cansam.

Alf6: Eu canso mesmo, “né”, “cê” põe tanta questão, chega na última [...] [risos].

Prof.: O tamanho da prova é avaliado pelos coordenadores e diretoria da escola [cita o nome da escola], ou seja, é feita uma avaliação sobre [Risos] a viabilidade do tamanho. Assim, psiu! Alm10, eu estou falando. Se você consegue fazer a prova no tempo, realmente você tem algumas questões que você não gasta nem dez segundos.

Os alunos continuam questionando. Os alunos tosse, cansam ao fazer uma prova. A condução da correção até agora, não tem preconizado a busca do conhecimento. No lugar da reflexão, o docente utiliza um discurso disciplinador. Ele não reflete juntamente com os alunos sobre as questões. O docente não foi capaz de refletir historicamente sobre a imagem da questão onze. A condução da correção é também fragmentada. O disciplinamento utilizado na questão onze é desrespeitoso. Não importa o que os alunos entenderam, eles deveriam ter escrito algo que correspondessem aquilo que o professor estipulou como entendimento “Você não explicou o que eu quis sugerir”. Além de não considerar corretas as explicações ou interpretações dadas pelos alunos, aquilo que “ele quis sugerir” também não é apresentado. Assim, os alunos ficam sem referência para avaliarem seus próprios erros, não têm chance de explicitar as dúvidas que tiveram e por que suas respostas estavam erradas. Pode-se afirmar que o disciplinamento não é motivador. As expressões **tossir** e **cansar** não são condizentes com o ambiente escolar. O disciplinamento não é capaz de conduzir o aluno ao ensino e à educação. O comportamento do docente e dos alunos, na sala de aula, revela que a educação é substituída pelo disciplinamento, o

conhecimento é substituído por colecionar informações, fornecidas pelo próprio professor.

Os alunos também questionam o tamanho da prova. O docente, responde que isso foge ao seu controle e que o tamanho é uma exigência da direção da escola. Nesta discussão, não há reflexão sobre a importância da avaliação. A prova é um fim? Ou a prova é um meio, um diagnóstico? Mais uma vez, a avaliação parece assumir uma conotação funcionalista, ou seja, constitui um modo de se situar na escola. Não há destaque a respeito da importância dos conhecimentos adquiridos. Enfim, a prova para os alunos parece ser um momento para conseguirem os pontos necessários para aprovação. O docente não consegue esclarecer a importância da avaliação para os alunos.

Alm1: A minha última questão foi exatamente isso que “cê” falou aí.

Prof.: Então, eu vou ler novamente. Agora eu gostaria só de citar algumas observações aqui.

Alm4: Eu tenho muitas dúvidas, “fessô”, eu quero esclarecer.

Prof.: A número 1, letra ‘a’ é fácil, “né”?

Alf13: Não, não é fácil, não. “Cê” me deu meio.

Prof.: Eu pedi para você transcrever a frase, não foi parte dela.

Alf13: Então, transcreve a frase para mim.

Prof.: Ou você poderia colocar a frase “esta intensa transformação do processo produtivo foi conhecida como Revolução Industrial”. Você poderia colocar a frase menor e mais simples, que na verdade define a Revolução Industrial.

Alf3: Eu coloquei igual a sua.

Alm1: Posso falar a minha?

Alf13: “Tá”, mas qual era a outra opção?

Prof.: A parte de cima eu considere se você transcreveu toda ela [...]

Alf13: Mas você colocou meio.

Prof.: “O progresso da ciência, com seus avanços {25:00} tecnológicos que interferiram [...]”

Alf13: “Tá”, mas aí “cê” tirou [...]

Os alunos solicitam o retorno à questão de número um. Novamente, a tentativa de explicação não é pertinente. Os alunos estão com dúvidas. A

explicação conduzida pelo docente não é esclarecedora. Além disso, há fortes indícios que a questão fora mal formulada. O docente destaca a importância de transcrever a frase inteira, chamando a atenção para o enunciado da questão. A fala do professor é dúbia, quando ele abre a possibilidade do aluno escolher qual a frase. A questão não tem muito sentido. Ao aluno basta atentar-se ao comando transcrever a frase inteira. A resposta da questão está pronta e sem grande trabalho de raciocínio, assim não visa propiciar conhecimentos. Cabe ao aluno somente transcrever a frase que define Revolução Industrial, a definição que é pobre e simplificadora. A síntese da questão está ligada à execução de um comando mecânico, em detrimento do pensamento geográfico.

Prof.: É, metade. Então, “beleza”. Aí, na letra ‘b’. Alf8. Na letra ‘b’ eu gostaria que vocês citassem as indústrias. Algumas pessoas citaram assim é Petróleo, é [...]

Alf8: Eu coloquei energia.

Prof.: Eu não falei de energia.

ALGS: Eu entendi assim. É [...]

Prof.: Eu queria o nome da indústria, o nome da indústria.

Alf8: Coloquei siderúrgica e outras. “Tá” certo?

Prof.: Isso, nós falamos, eu fiz um quadro. Psiu!

Rrr.

Prof.: Eu fiz um quadro informativo aqui no [...] na lousa, coloquei lá indústrias que se destacaram, fontes de energia e diferenciei um do outro.

Ainda, no prosseguimento da aula, o docente avança para a correção da letra b da questão um. Mais uma vez, o docente destaca a importância de os alunos armazenarem a informação. Ele enfatiza que construiu um quadro informativo na lousa em uma aula, ou seja, eles tinham a lista, isso é, se copiaram do quadro. Cabe aos alunos, agora, responderem ao que foi solicitado com base na informação da lousa. Na passagem em específico chama a atenção que não há uma referência à explicação. O docente destaca a importância da informação passada no quadro para “guardar” e usar quando solicitada.

Alf1: Você não me respondeu, você me deu menos, você me deu meio na frase que eu acertei.

Prof.: Você copiou a frase corretamente?

Alm1: Ela falou sobre [...]

Prof.: A frase, a frase. Não é sobre a ciência, não. Não é copiar um pouquinho, eu queria a frase toda. Essas questões de transcrições são questões extremamente fáceis. [Ele estala de dedos]. Então, o critério para correção de uma questão como essa tem que ser um critério mais rigoroso, porque se eu faço flexível [...] Alm6. Numa questão de transcrição é [...] vai ficar muito, muito simplificado e eu vou subestimar a capacidade de vocês e é isso que eu não quero fazer.

Alf1: Ok.

Não satisfeito com a correção da questão um, o docente novamente é questionado pelo aluno. Novamente, a explicação é centrada no comando da questão sem uma reflexão. Ele justifica que a correção de uma questão fácil deva ser mais rigorosa. O docente ainda chama atenção para a simplificação que possa ocorrer, caso o aluno não copie a frase inteira. Os contínuos questionamentos, referentes à questão um, mostra que os alunos tiveram dúvidas nela dúvidas no enunciado, dúvidas nas informações. A explicação mais uma vez é sintetizada no comando, ou seja, o docente não lê a frase juntamente com os alunos com o objetivo de sanar as dúvidas quanto à proposição da questão. A condução da referida questão também se caracterizou pelo mecanicismo e pela simplificação. A transmissão de conhecimento não se efetiva.

Prof.: É, “ta” bom. Silêncio. Psiu! Olha uma coisa interessante que aconteceu. Na número 3, as questões eram simples, aí, a letra ‘a’ era óbvia.

Alf1: Pois é, era óbvia e você me deu errado.

Prof.: Porque não foi tão óbvia, assim, para você. A letra ‘b’ óbvia, a letra ‘c’ óbvia. Agora, a letra ‘d’, que foi uma preocupação, porque eu coloquei assim. Alf6, presta atenção.

Alf6: Eu “to” (sic) prestando.

⁸Ao retornar a correção, o professor passa à questão três, que ele a classifica como sendo simples. O docente torna sua fala incoerente, ao classificar a questão três como simples, ele a desqualifica. O momento da correção deve ser o momento no qual devem ser destacadas as habilidades necessárias para sua resolução. O docente, ao anunciar que a questão era óbvia, ele acaba desmerecendo também os alunos que não precisariam pensar. A resposta da aluna Alf1 é bem esclarecedora. Ela, prontamente, responde ao professor discordando que a questão não era tão óbvia. Cabia a eles abordar as possibilidades de raciocínio para resolvê-la. Não há uma referência direta ao enunciado da questão. Isso pode significar que os alunos resistem a esse tipo de avaliação, e indicam ao professor que querem compreender o que lhes fora cobrado e o que eles fizeram. O professor não capta isso. A devolução da prova é mera tarefa burocrática, mero controle, o discurso do professor centra-se na simplificação, “é óbvio”. O discurso conduzido na correção impede o acesso ao conhecimento.

Prof.: Essa informação é de 2000. Então, naquela época, naquele período. Talvez hoje não seja dessa maneira, pode ser que tenha mudado.

Um gráfico do ano 2.000 está totalmente desatualizado. Passados 13 anos, com toda certeza, a realidade é outra. Já fica evidente o equivoco da avaliação ao apenas usar um gráfico para dedução de tarefas e não para a compreensão da realidade. Como era antes e como é hoje? . Análise de gráficos não pode ser conduzida de forma duvidosa. A lida com o gráfico não é esclarecedora. Novamente, a falta de zelo com a linguagem Geográfica impede o acesso ao conhecimento. Na sequência a explicação continua centrada no discurso sobre os comandos. Pode se afirmar mais uma vez que a reflexão está ausente. A correção da prova não é capaz de propiciar o manejo com o conhecimento geográfico.

⁸ A questão número três já foi reproduzida na página 123.

Alm8: Eu basicamente acertei, você me cortou as duas. Por exemplo, eu coloquei qual foi o [...]

Alf5: Ele colocou em 2000 e na Europa.

Alm8: Eu coloquei na época e no [...] e você me cortou tudo, por exemplo. Eu copiei tudo o que você pediu.

Prof.: Essa União Europeia estava aqui, Alm8?

Alm8: Oi?

Prof.: Essa União Europeia estava aqui?

Alf8: A única coisa que eu acertei na prova, muito bom.

Prof.: Sinceramente, tá a lápis e tem alguma coisa apagada embaixo. Então, por isso eu não posso corrigir.

Alm8: Eu escrevi errado e apaguei.

Prof.: Eu não posso, porque tá a lápis. Tá a lápis e tá apagado uma coisa embaixo e isso escrito em cima. Eu tenho certeza que se eu tivesse visto União Europeia, dessa forma que você escreveu [...]

Alm8: Tava escrito.

Prof.: Pois é, Alm8, mas [...]

ALGS: Alm8, ele corrigiu.

Alf9: Ô, professor, que era?

Prof.: Mas, assim, se estivesse dessa forma, eu tenho certeza, que eu não daria errado.

Alm8: Mas tava assim.

Alf6: Tá gente, vão, vão. Alm8, tá rasurado, ele corrigiu a prova.

Prof.: Então, infelizmente pelo fato de estar dessa maneira eu não posso analisar.

O docente se recusa a revisar a questão respondendo que a mesma está à lápis. O posicionamento do docente é correto e é também disciplinador. O disciplinamento utilizado foi educativo. As instruções da prova no cabeçalho são claras: “Para uma possível revisão, é necessário que todas as instruções acima tenham sido seguidas”. Nesta passagem, o disciplinamento foi educativo e esclarecedor. Há uma regra para a revisão das questões. O aluno que não passa a tinta sobre a questão, perde o direito a revisão da mesma. Isso é norma da escola (de escolas em geral) é de conhecimento do aluno.

Questão 05

Nos últimos anos, a China tem se destacado no comércio mundial, principalmente na exportação de manufaturados, com preços baixos em termos internacionais. Além disso, foi responsável pela entrada de mais de 200 milhões de consumidores no mercado internacional, chineses que ampliaram seu poder de compra, formando uma poderosa classe média.

Nas linhas abaixo, **TRANSCREVA**, do texto acima, a frase que classifica a China como um grande mercado consumidor para os produtos internacionais.

Prof.: Tá? Então, a número 5 faça a transcrição, a número 6 [...]

Alf9: Não, a número 5 eu errei, por que eu errei?

Prof.: Olha, a parte que fala do consulte [...]

Alf9: Eu coloquei assim, olha “tem se destacado no comércio mundial, principalmente na exportação de manufaturados, temos [...]”

Prof.: Aí, tá destacando a China como um grande exportador, um país que produz e vende. Olha a frase seguinte.

Alf13: Então, eu coloquei assim [...]

Prof.: Deixa a Alf13 lê.

Alf13: Então, cê me tirou tudo.

Prof.: Bonitinha, lê a frase seguinte pra mim.

Alf13: É [...]

Prof.: Lê.

Alf1: Os chineses que ampliaram [...]

Prof.: Lê a frase do início.

Alf13: Além disso, nos últimos anos [...]

Prof.: Além disso [...]

Alf13: Ah, tá (sic). Além disso, foi responsável pela entrada de mais de 200 milhões de consumidores no mercado internacional, os chineses que ampliaram seu poder de compra, formando uma poderosa classe média.

Prof.: Lê a pergunta pra mim, por favor, agora.

Alf13: Classifique a China como um grande mercado consumidor.

Prof.: A frase que classifica a China como um [...]

Alf13: Mas cê me deu errado, fessô.

Prof.: Como um grande mercado consumidor. Onde tá falando que ele é consumidor? É na a segunda frase.

Alf13:Entendi.

Fica evidente que o aluno está confuso sobre as duas categorias-importação e exportação o aluno, ao afirmar “entendi” parece ter ficado claro que ele trocou as frases. Mas ele entendeu o erro? Entende os conceitos?

Prof.: Porque ele injetou no mercado, colocou no mercado mais de 200 milhões de pessoas, para consumir mercadoria.

Alf13: Eu coloquei isso, você me deu errado.

Alm1: Eu coloquei justamente a segunda frase.

Rrr. (muitos falam juntos)

Alm7: Eu coloquei do mercado internacional. Eu coloquei dos chineses para frente. Fessô?

Prof.: No mercado internacional, que ampliaram o seu poder de compra, formando uma poderosa classe média, era a frase toda, até o ponto final.

Alm7: Fessô eu coloquei dos chineses para frente.

Rrr.

Alm7: Mas da exportação [...]

Prof.: Psiu. Se eu colocasse, se eu colocasse.

Rrr.

Prof.: Alm7, acabei de falar que essa não é legal. Acabei de falar que essa tá colocando a China, essa está colocando a China como grande produtora e exportadora de manufaturados. A frase seguinte coloca a China como consumidora, tá bom?

Permanece a postura do professor. Para ele o certo é a cópia da “frase toda”, não há a possibilidade de interpretar. O que vale é a cópia da informação ou mostrar entendimento?

Na correção da questão cinco, a fala dos alunos evidencia o comando “**transcreva**”. O aluno deve transcrever o trecho que classifica a China como grande mercado consumidor. Não há necessidade de reflexão. Ao aluno basta escolher a frase que melhor sintetiza a China como grande mercado consumidor. A resposta do professor ao questionamento novamente evidencia a tônica da prova:

Prof.: Tem que entender o comando da questão. Não só, se eu colocasse só o trecho, “tava” suficiente, mas eu coloquei a frase, a frase tem começo e fim. Começa com letra maiúscula.

A questão não é capaz de estimular o pensamento geográfico. A questão também é simplificadora. O comando e a citação inicial da questão simplificam a China como grande mercado consumidor. A simplificação impede que os alunos compreendam as grandes transformações ocorridas na China, nos últimos anos. O conhecimento fica restrito, como, por exemplo, a informação de que as transformações ocorridas, na China, nos últimos anos, tiraram milhões de pessoas da miséria. A questão é reducionista.

Alf3: Agora, eu vou pegar a prova e vou riscar toda. Isso é frase, isso é trecho.

Prof.: É isso mesmo. Você tá vindo aqui pra fazer isso.

Alf3: Eu não sabia, porque na outra prova era só trecho, trecho, trecho, então, eu fiz só trecho, trecho, trecho.

Prof.: Isso mesmo.

Alm7: Por que frase, frase, frase?

Prof.: Então, tem que ser feita com um pouco mais de calma para [...]

Não convencida com a explicação fornecida pelo docente, a Alf3 afirma que, na próxima prova, irá demarcar o que é trecho e o que é frase. A resposta do docente confirma que esse é o papel da aluna. Não há uma referência clara e direta ao entendimento da questão ao que seria trecho ou frase. A interpretação da questão não é destacada. A prova tem se tornado um instrumento de adestramento. O trecho acima traz indícios claros que os alunos mostram dificuldades em seguir os comandos mecânicos. O docente, no trecho acima, mostra que sua prova é previsível, portanto, cabe ao aluno se adequar aos comandos mecânicos. Mais uma vez, não há qualquer menção às habilidades básicas para a realização da avaliação. O professor continua destacando que o aluno deve ter calma, na hora da prova. Ora, o aluno deve ter calma sim, mas deve também ser capaz de entender as habilidades cobradas nas questões. Mas nessa prova não há necessidade de refletir.

Prof.: Tem que entender o comando da questão. Não só, se eu colocasse só o trecho, tava suficiente, mas eu coloquei a frase, a frase tem começo e fim. Começa com letra maiúscula [...]

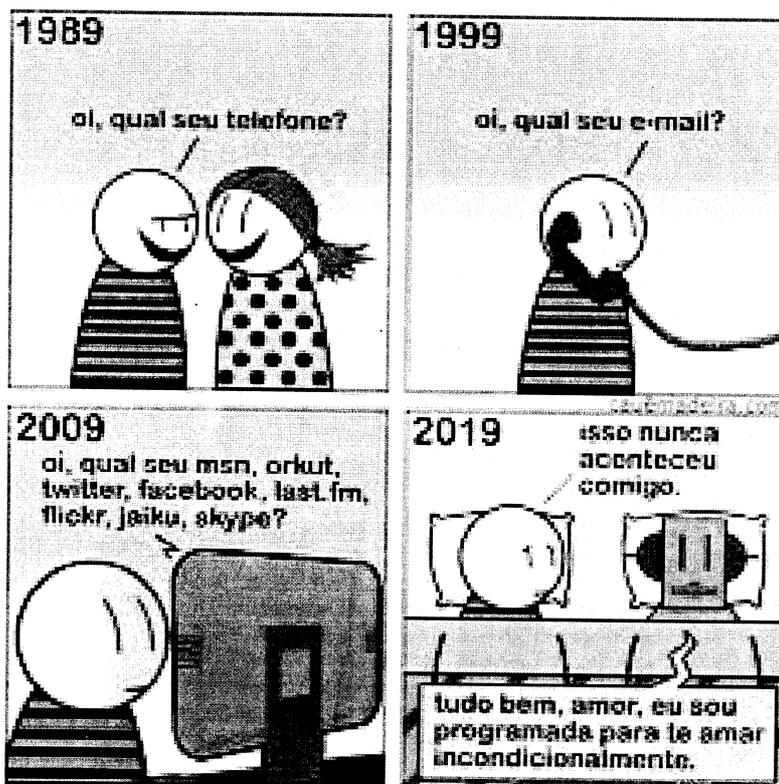
O professor insiste que o problema dos erros na prova foi o não cumprimento do comando. Ele não percebe que os alunos estão cheios de dúvidas sobre o conteúdo. Os alunos insistem que o problema não está no comando das questões. Insistem que não compreenderam e querem explicações dos seus erros.

Alf3: A questão 6 por favor.

Na sequência da correção, aluna Alf3 solicita a correção da questão seis. A questão 06 está reproduzida na próxima página.

Questão 06

Leia a tira abaixo:



a) **QUE** recursos tecnológicos são retratados nessa tira?

b) O autor da tira enfatiza um aspecto **positivo** ou **negativo** do uso desses recursos tecnológicos? **JUSTIFIQUE.**

A questão de 06 possui quatro imagens. O primeiro quadro procura retratar o ano de 1989. Há um menino e uma menina que trocam telefones. No segundo quadro, já retratando o ano de 1999, o menino solicita o endereço eletrônico da garota, por telefone. No terceiro quadro, retratando o ano de 2009, o menino de frente a uma tela de computador, solicita o endereço eletrônico de uma série de redes sociais. No último quadro, retratando o ano de 2019, o menino aparece ao lado de um robô.

Prof.: Que recursos tecnológicos? Primeiro telefone [...]

Alf3: Eu coloquei telecomunicações.

Prof.: Depois poderia colocar, primeiro telefone;

Alm4: Primeiro telefone, depois computador e robô.

Prof.: Depois computador, com internet [...]

Alm4: Eu botei [...]

Prof.: Depois o robô? O robozinho.

A correção da letra a é confusa. A resposta da aluna Alf3 é correta. Telecomunicações é uma terminologia abrangente. Com a resposta a aluna inclui os quatro quadros não foi solicitado que a resposta correspondesse, como o registrado no quadro. Do ponto de vista lógico a aluna não errou. O docente não conduz os alunos ao conhecimento, além disso, não há reflexão. A imagem, que é o pré-requisito básico para o entendimento da questão, não é contextualizada. A informação concernente ao período histórico de cada quadro é deixada de lado. Sem uma reflexão histórica, nenhum aluno seria capaz de interpretar os quatro momentos da gravura. A interpretação do sentido da charge não é destacada. Mais uma vez, a habilidade refletir, da questão, não é desenvolvida pelo docente. O docente não consegue esclarecer aos alunos sobre a importância da leitura da imagem para a interpretação correta da charge. Ao invés disso, a correção da questão, despreza a habilidade interpretativa das imagens.

Prof.: Psiu!

Rrr.

PROF: Não, você tem que entender as palavras, era programada para te amar incondicionalmente. Você já viu uma mulher falando isso para o namorado? Eu estou programada.

Alf8: Mas eu não tenho idade para isso.

Alm11: Põe na cabeça [...]

Prof.: Então, "beleza". Aí, vocês deveriam escolher. Assenta lá, Alm9.

Alm7: Um positivo e um negativo.

Prof.: Não.

Alm7: Eu botei um positivo e um negativo. Aí, "cê" (sic) me deu errado.

Prof.: Não. Isso que eu acabei de falar. Nesse item, neste item, eu estou pedindo que você escolha se é positivo ou negativo.

Alm7: Eu botei os dois.

Prof.: Então, “ta” errado. Não entendeu a questão.

O docente termina a correção da letra a e passa a correção da letra b. A tentativa de esclarecimento da letra b começa confusa. O comando da questão é claro. Os alunos devem escolher um aspecto positivo ou negativo do uso dos recursos tecnológicos. O aluno Alm7 foi além do solicitado. Ao invés de responder somente um aspecto. Ele trouxe dois aspectos. A fala do docente não é motivadora nem esclarecedora. A resposta do professor ao aluno é punitiva. Isso mostra que o aluno fora punido por ter ido além do solicitado. Além disso, docente não esclarece ao aluno se a sua resposta está certa ou errada. Ele simplesmente simplifica dizendo: “Você colocou os dois, eu pedi somente um”. A correção da questão demonstra que há o alto grau de mecanicismo a que os alunos são submetidos. A condução da correção não conduz os alunos ao entendimento.

Prof.: A tira, a tira [...]

Alf13: Eu coloquei positivo, porque é um meio melhor de se comunicar, pois permite transações *online* e trocas de *e-mails*.

Alf8: Claro que não, Alf13, olha só.

Prof.: A tira tem uma ideia para fazer uma crítica [...]

Alf13: Negativo.

Prof.: Ela “ta” criticando, uma crítica negativa de uma situação. Ela “tá” falando que antes as pessoas tinham contatos reais, “*tête a tête*”, pessoa para pessoa, os relacionamentos eram pautados dessa forma, e a tecnologia foi utilizada para distanciar. No segundo momento, o “cara” não tem mais contato com a mulher, ele está conversando com ela por meio de telefone pedindo *e-mail*, depois ele está só no *MSN*, *Orkut*, *Facebook*, *Skype*, etc. Se distância mais ainda. E no terceiro momento [...] Chegou ao ponto de se envolver num relacionamento com um robô.

Alf13: Era esse?

Prof.: Que não tem sentimentos humanos. Então, é uma crítica negativa. Psiu!

Alf13: O que é isso?

Prof.: Ele está enfatizando um aspecto negativo da, do desenvolvimento dos recursos tecnológicos. Então, nessa questão, a leitura é importantíssima. Aí, que eu volto e falo com vocês, outros professores também, [cita os nomes dos professores de Português] a leitura, a interpretação da questão é mais importante. Nós fizemos uma prova é [...] no início, a primeira prova de globalização, eu coloquei lá “identifique

e explique um aspecto positivo e um negativo dos sistemas de desenvolvimento da [...]”

Alf1: América Latina.

Prof.: Foi uma coisa assim. Lá eu queria que você fizesse, que você mencionasse positivo e que você mencionasse negativo e explicasse. Aqui não. Aqui eu fiz para que você fizesse uma escolha. Se “tá” apresentando um aspecto positivo ou negativo da globalização.

A extensa fala acima é reveladora. A explicação conferida pelo docente evidencia a tônica da aula. A resposta tem que ser a que o professor define. O comando da questão é claro. O aluno pode escolher um aspecto negativo ou um positivo. Desse modo, o aluno ao fazer a escolha poderia justificar o sentido e consequência do desenvolvimento dos recursos tecnológicos na relação entre pessoas e de entendimento mais complexo do que, polarizar negativo-positivo. Uma boa reflexão conduziria a compreender os pólos na questão, além do mais, ao anunciar a possibilidade de escolha, a correção deveria considerar os dois tipos de resposta. Mas, o docente enfatiza que a charge é uma crítica negativa assim, que o certo seria o aluno indicar o negativo. O comando da questão é então, uma “pegadinha”, foi mal elaborada. Ao privilegiar a interpretação somente, no aspecto negativo, o docente não conduz os alunos às diversas possibilidades que a charge propõe. A interpretação da charge conduzida até aqui é uma etiquetagem de informações. O aluno tem que ter a leitura que o docente define. Durante a tentativa de correção da questão seis, tanto a letra a quanto a letra b, o docente não conduziu os alunos a interpretação da charge. O docente não admitiu discutir os aspectos positivos. Quanto aos aspectos negativos, ocorreu apenas uma conclusão sumária. A reflexão não aconteceu. A correção da questão seis foi capaz de propiciar a lida com o pensamento geográfico. A linguagem do professor, além de desconexa, é pautada em trivialidade e expressões não adequadas à linguagem formal própria da disciplina.

Prof.: Agora aqui [...] “rapidão”.

Alf1: Agora a questão [...] México.

Alf1: Escrever o nome [...] México.

Prof.: México no México, não é nos Estados Unidos e no Canadá.

Alf1: O nome do bloco APEC.

Rrr.

Prof.: Poderia ser APEC, poderia ser MERCOSUL, poderia ser [...]

Alf3: Qual é esse bloco?

Prof.: Esse é o NAFTA.

Alf3: Ah [...] então, podia ter colocado esse nome.

Prof.: Eu pedi para você escrever outros blocos.

Alm3: Quase que eu escrevi.

Prof.: Então, as palavras [...]

Alf3: Eu escrevi NAFTA e APEC.

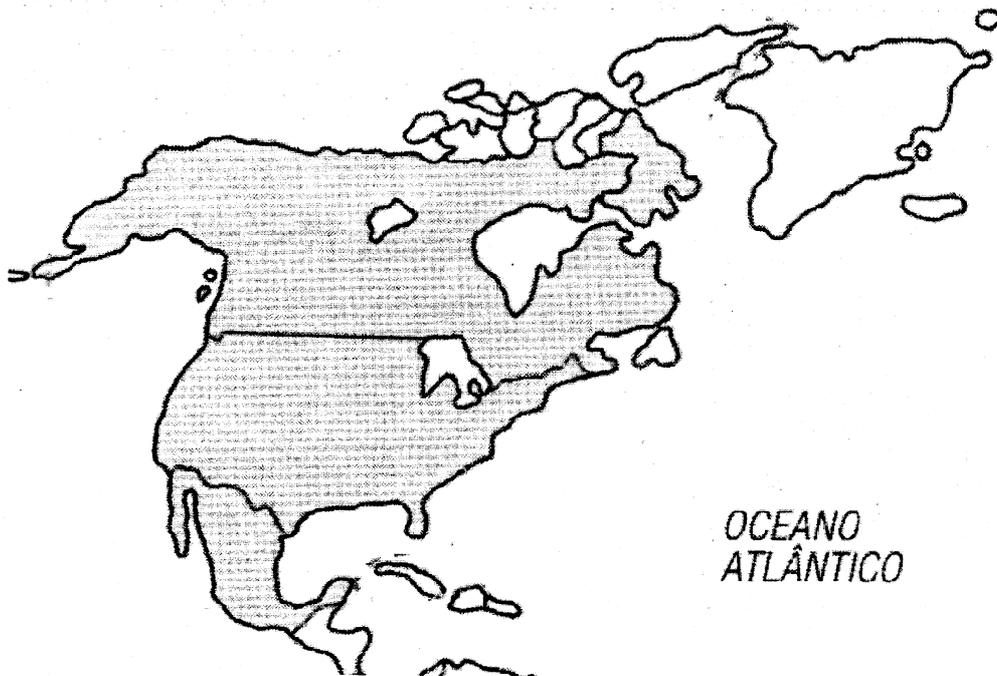
Prof.: [...] são mestras. E elas orientam. A prova é toda orientada. Você não vai ter uma palavra que vai te desconcentrar, você só precisa entender o que eu “to” pedindo.

A questão 07 está reproduzida na próxima página.

Questão 07

Os países em destaque no mapa abaixo compõem um dos mais importantes blocos econômicos da atualidade.

Bloco econômico



“Durante a aula de Geografia do 8º ano, Zezinho fez a seguinte afirmação sobre um dos países que integram o bloco econômico representado no mapa acima.

- Apesar de não ter o mesmo peso econômico que os demais integrantes do bloco, este país interessava aos outros por apresentar significativas reservas de petróleo e por oferecer mão de obra barata às indústrias que nele se instalarem.”

- ESCREVA, no local correto do mapa acima, o nome do país do qual Zezinho faz referência nessa afirmação.
- ESCREVA o nome de outro bloco econômico cujos integrantes pertençam ao mesmo continente daquele mencionado por Zezinho.

O docente passa então a correção da questão 07. A questão é centrada nos comandos “Escreva” tanto na letra a quanto na letra b. A correção da questão sete começa com a promessa de ser corrigida rapidamente. O docente não lê o texto introdutório da questão. Ele, normalmente, fornece a resposta da letra a. A correção da letra b, o docente tem o mesmo comportamento e fornece a resposta da letra b. Mais uma vez, o docente não é capaz de esclarecer aos

alunos as habilidades necessárias para a prova. A frase “A prova é toda orientada”, é reveladora. Os alunos não precisam de reflexão. Aos alunos bastam executar o que é solicitado “você só precisa entender o que eu to pedindo”. A correção da questão sete é conduzida também sem reflexão. Não há estímulo ao pensamento. A preocupação não é compreender o tema, o aluno não tem oportunidade de compreender o que fez, porque sua resposta foi considerada errada. O docente inicia a correção da questão com a promessa “Agora aqui rapidão”. O importante é terminar rápida a correção, reduzida a repassar ao aluno apenas as letras da resposta correta.

Não há explicitação dos conteúdos que aparecem nas questões. Novamente, o manejo com o conhecimento não é prioridade.

Prof.: Então, na outra questão [...]

Alf13: Mas, “tá “aqui transcrever todo trecho, você tem frase [...]

Prof.: Esse já é trecho, então, você poderia só citar epidemias ou corrupção [...]

Alf13: É, eu coloquei epidemia, corrupção, tráfico de drogas.

Seguindo a lógica do “rapidão”, o docente passa a correção da questão oito. De forma nada reflexiva, a questão oito é corrigida.

Questão 08

O G77 é formado pelo conjunto de países pobres e também pelas nações em desenvolvimento, incluindo aí os países que integram o G20. Suas preocupações são bem diferentes daquelas relacionadas ao G8. Epidemias, corrupção, tráfico de armas e de drogas e imigração ilegal são alguns dos problemas discutidos nos encontros desse grupo.

Nas linhas abaixo, **TRANSCREVA**, do texto acima, o trecho que enumera os principais assuntos discutidos durante as reuniões do G77.

A questão faz parte do bloco de questões da prova, no qual os alunos transcrevem trechos ou frases. A questão é extremamente mecânica. A correção da questão é resumida ao citar “epidemias ou corrupção”. Não há leitura do enunciado. Simplesmente, o docente fornece uma informação. Não há transmissão de conhecimento na correção oito. Ao que tudo indica, a aula vai terminando, e o docente agora assume a lógica do “rapidão”.

Prof.: Isso. Só comentar a 9, “rapidão”. Nove [...]

Questão 09

“Quanto maior é o trabalho realizado em um determinado produto, maior será seu valor agregado. Uma tonelada de laranjas (in natura) é vendida por um preço muito mais baixo do que uma tonelada de suco de laranja, que é um produto semimanufaturado. Assim, o uso de tecnologia é parte integrante do processo de agregação de valor, pois a tecnologia envolve um grande volume de trabalho e conhecimento materializado na forma de máquinas e equipamentos.”

a) Nas linhas abaixo, **TRANSCREVA**, do texto acima, o trecho que explica a importância da tecnologia para agregar valor ao produto.

b) **ESCREVA** o nome de um produto que apresente alto valor agregado.

c) **ESCREVA** o nome de um produto que apresente baixo valor agregado.

A correção da questão nove começa também destacando a rapidez. O termo utilizado pelo docente caracteriza muito bem a correção da prova. Não há sequer um momento de reflexão. A correção da prova tem sido conduzida de maneira extremamente rápida, fragmentada, sem que haja qualquer possibilidade de reflexão do assunto não visa que os alunos entenderam seus principais erros. A questão nove faz parte do bloco de questões com o comando **TRANSCREVA e ESCREVA**.

Prof.: Quanto mais provas vocês fizerem, melhor é, para vocês testarem.
Alf2: É?

No final da correção, o docente destaca a importância das provas. A afirmativa acima é problemática. O docente não é capaz de esclarecer a importância da preparação e da execução de provas. Não há preocupação com o conhecimento, basta um treinamento para as provas, não tem sentido amplo, a análise valorativa e interpretativa do processo de ensino e de aprendizagem: o que foi ensinado o foi de forma competente? O aluno absorveu, transformou-se a si próprio e a sua realidade?

A questão 10 não é corrigida, devido à falta de tempo. O docente simplesmente cita a resposta de maneira brusca e rápida, confirmando o sentido da correção: ser informado da resposta certa para guardar.

3.10 Síntese da aula 04

A aula iniciou-se com o uso de uma hipérbole. O uso de tal figura de linguagem é indicado quando o autor quer impressionar. O professor alertou aos alunos que tinha 27 recados. A fala do professor indica que o mesmo iria desenvolver muitas atividades. A hipótese suscitada, no início da aula, confirmou-se. A aula pautou-se pela condução de atividades mecânicas, as correções não foram elucidadas devidamente. A informação não foi traduzida em conhecimento.

A primeira atividade conduzida pelo professor foi à devolução da atividade com mapas desenvolvida na aula 02. Ela foi marcada pela falta de envolvimento dos alunos. Além disso, o docente tentou culpar os alunos pelos insucessos da atividade. O disciplinamento não foi educativo. O docente não procurou entender as dúvidas dos alunos. A correção da atividade não foi capaz de propiciar o trato com o conhecimento. O Atlas geográfico foi deixado de lado. A habilidade de consultar o Atlas não foi desenvolvida. Não houve a intenção de esclarecer

equívocos, tampouco preencher lacunas no conhecimento, bem como aprofundar a compreensão, a ampliação e as problematizações necessárias ao conhecimento. Tudo fora pautado no senso comum e na fragmentação de informações. A linguagem utilizada também não contribuiu para a apreensão do conhecimento foi truncada trazendo dificuldades de compreensão para os alunos. A correção não foi capaz de esclarecer os objetivos da atividade com mapas. Além disso, a correção da atividade reforçou a hipótese que a atividade com mapas não foi bem planejada. Ao final da correção, ficou constatado que os alunos não desenvolveram a habilidade de leitura de mapas, pois estes não foram usados com o Atlas geográfico. Alguns alunos pareciam mais preocupados com a entrega das tarefas e com os resultados da prova.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1998), referentes ao terceiro e quarto ciclos conferem grande importância as atividades com mapas. Ele inclusive destaca a importância da utilização do mapa em sala. Os PCN (BRASIL, 1998), alertam para o risco da banalização com a utilização dos mapas. O documento sugere o uso de diversos tipos de mapas, objetivando o questionamento a análise, comparação, com o objetivo de permitir que os alunos compreendam e expliquem as diferentes paisagens e lugares. Além desses objetivos os PCN (BRASIL, 1998) enfatizam que a linguagem cartográfica fornece subsídios capazes de explicação e entendimento do espaço geográfico ao delimitar que:

- a Geografia é uma área dinâmica, comprometida com a explicação e a compreensão do mundo, colocando para que o aluno possa se situar no conjunto de transformações locais e globais
- o estudo da Geografia deve criar as oportunidades para que, com esses temas e conteúdos, o aluno possa conhecer e transcender de seu lugar de existência para outros lugares, e saber operar com as mediações necessárias para compreender a diversidade do mundo cada vez mais integrado. Ao mesmo tempo, perceber que seu lugar pertence ao mundo e o mundo interage com o seu lugar, com seu imaginário.
- oferecer aos alunos os conhecimentos necessários para que eles reconheçam a importância das leis da natureza para que a sociedade possa dela se apropriar em seus benefícios, mas cujas leis deveriam ser respeitadas para não haver

conseqüências desastrosas quando não observadas, respeitadas ou equacionadas (BRASIL, 1998, p.87-88).

A atividade desenvolvida em sala, com os mapas, recai justamente no alerta empreendido pelos PCN (BRASIL, 1998). Ao invés de ser uma atividade estimulante com o objetivo de entender as diferentes paisagens, mapa político, formação do continente americano, a atividade desenvolvida com mapas se tornou uma atividade sem sentido. Tanto durante a aula dois, quando os alunos desenvolveram a atividade, quanto na correção o docente não foi capaz de levar os alunos a compreenderem a dinâmica geográfica expressa através dos mapas.

A atividade com mapas não foi capaz de levar o aluno a transcender o seu espaço geográfico. Além disso, é preocupante o fato de que a aula não foi capaz de despertar no aluno a inter conectividade dos diversos espaços geográficos. Não houve relação entre os diversos espaços geográficos. Os alunos deveriam apenas decorar nomes de países em razão da importância econômica, tal como informal, ou decorrente da possibilidade de um dia fazerem intercâmbio cultural. O modo de trabalho em sala de aula tornou empobrecido o trabalho proposto aos alunos.

No segundo momento da aula, o professor procede à entrega da prova aos alunos. Após a entrega, o docente inicia a correção da mesma. A análise da prova mostra que este mecanicismo massifica o ensino, empobrece o processo pedagógico, além de mostrar que a avaliação corrigida dessa forma, sem o menor critério didático-pedagógico, não constitui a averiguação da autonomia do aluno para prosseguir nas etapas seguintes, em relação aos fundamentos da disciplina. Dos vinte e quatro itens da prova, doze tiveram seus comandos a partir de palavras **transcreva** e **escreva**. Nas demais questões foi fortemente demonstrado a ausência da reflexão. A avaliação não se centrou na busca pelo pensamento geográfico. Muitas questões foram mal elaboradas. O docente não foi capaz de possibilitar aos alunos uma reflexão sobre o que fizeram na prova. A correção não dá margem para retomar aspectos históricos. Há simplesmente uma simplificação do conhecimento, o docente prontamente oferece resposta à

questão e isso basta para fazer o aluno aceitar que errou. Não ocorre envolvimento com o conhecimento. Não há possibilidade de diferentes interpretações serem trazidas para discussão. Ela mostrou-se incapaz de conduzir a educação e sua compreensão do tema. Além disso, a condução da correção foi também desrespeitosa. O docente, ao se referir aos alunos, afirma que eles cansam, tosse, ao fazer a prova. A expressão não é educativa e, muito menos, contribui para a formação do sujeito pleno. A tentativa de disciplinamento também não foi esclarecedora. Durante a correção da prova, o docente não conseguiu esclarecer aos alunos a importância da prova. O discurso do docente não convenceu os alunos. A tônica mecanicista da correção fica evidenciada também na atitude da aluna Alf3, que afirma que na próxima prova irá marcar tudo. Já, no final da aula, o docente confirma a noção da fórmula, da receita de como fazer uma prova. O docente não interfere na fala da aluna. No seu comentário seguinte ele receita a aluna que fique calma, durante a prova. Não há uma referência às habilidades cobradas em cada questão.

Ao corrigir as questões, não se percebeu, em nenhum momento, a intenção do docente de mostrar, por exemplo, que o espaço não é estático, que ele é transformado continuamente e que a noção de espaço, cuja concretização está no saber situar-se, no saber ler as representações (nos mapas), significa agir conscientemente sobre o espaço que é construído socialmente. O processo educativo ficou prejudicado. A correção da prova na aula 04 foi uma aula de adestramento, de como responder questões de prova e de exercícios.

É possível também afirmar que o docente parece desconhecer os objetivos fundamentais da disciplina. Os PCN de Geografia Brasil (1998), recomendam que a Geografia deva ser capaz de possibilitar ao aluno transcender o seu espaço geográfico. Como é possível ao aluno ir além daquilo que lhe foi apresentado? A aula 04 é uma aula que massifica o conhecimento. Não ocorre lida com o conhecimento. Os alunos foram submetidos a atividades de adestramento. A prova a qual eles foram submetidos retira-lhes qualquer possibilidade de autonomia. A correção da atividade com mapas é falha. No momento em que o professor tenta corrigir a atividade com mapas, o Atlas é deixado de lado. Como é possível falar em autonomia, diante de uma aula, que despreza o instrumento

didático base? Durante a análise da aula 02, ficou fortemente evidenciado as dúvidas dos alunos na utilização do Atlas. Sem o desenvolvimento da autonomia, para a consulta ao Atlas, os alunos continuarão apresentando as mesmas dúvidas.

Não há espaço para o pensamento divergente. A avaliação é centrada em comandos mecânicos. A avaliação se transformou num instrumento burocrático, e não contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos. A análise da avaliação evidenciou que esta se tornou um instrumento de punição. Se o aluno ousasse a ir além do enunciado, ele seria punido, ou seja, autonomia e demonstração de entendimento não foram propostas da avaliação.

A análise da aula evidencia uma situação muito preocupante. Parece não haver preocupação em ofertar aos alunos conhecimento necessário, para que este seja capaz de interagir de forma respeitável com o planeta terra. Nesse sentido, não há ensino. O discurso sobre a Geografia baseado na trivialidade das informações se sobrepõe à lida com o conhecimento. Nesta aula, ficou evidente também a ausência de um ambiente educativo. Espera-se que a sala de aula seja o local primaz privilegiando a educação como parte da formação dos alunos. A sala de aula é o lugar do respeito com o semelhante. As ironias, utilizadas pelo docente não são educativas. “Tossir, cansar” durante a realização de atividade não são termos adequados para a sala de aula.

Por fim, após o final da análise da aula 04, é possível afirmar que a correção da atividade com mapas e a prova reforçam a dimensão funcionalista da aula. A atividade com mapas não foi capaz de levar o aluno ao contato com o conhecimento. Não houve ensino. Além disso, a atividade também abdica à condução dos alunos a autonomia. Não há reflexão, os alunos simplesmente executam comandos mecânicos. Não se pode afirmar que a atividade contribua para o processo formativo.

Durante a aula ficou bem nítido, a ausência das dimensões educar e ensinar, dentro do processo de ensino e aprendizagem. Sem reflexão, e pautada na trivialidade, a lida com o conhecimento o ensino não é capaz de favorecer a formação do aluno. Sem essas duas dimensões, ausentes durante a aula, é

impossível afirmar que a aula seja capaz de conduzir a formação do sujeito pleno. A aula parece confirmar o espírito de adaptação forçado, operado pela Indústria Cultural. Nesse sentido, a aula transformou-se num terreno sólido para a sedimentação da semiformação negando aos alunos a aspiração à formação (*Bildung*).

3.11 Educar- ensinar e formar- no currículo de Geografia na sala de aula o não desenvolvimento do pensamento crítico e a consolidação da semiformação.

Como tentativa de conclusão da análise desse conjunto de aulas, em primeiro lugar, deve ser feita uma reflexão sobre a materialidade ou não da tríade educar-ensinar e formar, tomadas como fundamentais do processo pedagógico. A análise da aula 01, sobre o conteúdo globalização, revelou uma aula centrada na fragmentação do conhecimento, na ausência conceitual e no forte predomínio do senso comum. O texto utilizado era insuficiente e curto, e não trazia conteúdos substanciais para o trato do tema. A simplificação do texto banaliza o conhecimento. A aula 01 levanta fortes indícios da ausência de planejamento, da falta de domínio do conteúdo, como também, da falta de distinção de situações concretas do senso comum e do conteúdo acadêmico sobre globalização. Ao tomar para si fazer a interpretação do texto, o professor tirou dos alunos a experiência de exercitarem a interpretação, de explicitarem seu diálogo com as informações do texto, para discuti-las discordando delas ou assimilarem conhecimento decorrente do texto. Se a função do uso do texto na aula é desenvolver nos alunos a habilidade de uso do texto como fonte de informação, nessa aula não se efetivou. O texto, como material didático, organiza informações pobres e insuficientes para o tema, não fornece elementos para que os alunos possam construir uma crítica consubstanciada do processo de globalização.

Na aula 02, ao trabalhar com os alunos uma atividade com mapas, sua condução se revelou extremamente mecânica. A fala do professor não foi

esclarecedora. Ele simplesmente limitou-se a mencionar aos alunos a lista de tarefas a serem executadas. O mais didático seria ler com os alunos o que seria executado e verificar se surgiram dúvidas. A resposta dirigida a Alf6 revela bem a condução da atividade: “As instruções estão todas aqui”. Ou seja, para ele, os alunos deveriam estar prontos para desenvolver a atividade sem a sua intervenção. Se com essa atitude ele pretendia que os alunos trabalhassem de modo autônomo, a sua falta de esclarecimento sobre o que fazer, ou como buscar informações no Atlas produziu dúvidas nos alunos, impedindo seu desenvolvimento autônomo com a tarefa.

A resposta do professor indica que ele estava considerando as perguntas dos alunos apenas como não entendimento das instruções para execução da tarefa. Entretanto, os alunos poderiam estar indicando falta de entendimento do conteúdo envolvido na tarefa. Os alunos não foram encorajados a um real interesse pela cartografia. O uso do Atlas como fonte de informação nesta aula não aconteceu. Os alunos, sem uma adequada instrução, acabaram por banalizar ainda mais a atividade. No lugar de uma atividade educativa preponderou uma atividade mecânica de colorir mapas, se assemelhando a uma atividade lúdica, própria da educação infantil.

Na aula 03, no lugar da lida com o conhecimento, a aula centrou-se no treinamento de informações, que não se materializaram em conhecimento. Foi despejada uma grande quantidade de informações (cascata de informações) que os alunos deveriam guardar ao invés de buscarem o entendimento pautado na reflexão. Sacristán (2000) denuncia os prejuízos decorrentes das práticas escolares que privilegiam a acumulação de informações. Ele chama a atenção para a busca do conhecimento por ele classificado de “valioso”, ou seja, a busca por conhecimentos mais adequados, ligando-se diretamente à formação do indivíduo. Durante a análise desta aula chamou a atenção a crítica do professor especialista da área, que participou do procedimento de análise. Segundo ele, o docente se perdeu. Ao tentar abordar de forma fragmentada diversos assuntos, o docente perdeu o controle da aula e perdeu-se no conteúdo, indicando a suspeita de que ele não estava preparado, de que não dominava o conteúdo. Segundo o esse colega de área, no mínimo seriam necessárias mais quatro aulas para

abordar minimamente toda a carga informativa que o docente despejou durante a aula 03. Nesse sentido, não houve lugar para o desenvolvimento da autonomia no trato com o conhecimento.

Outro aspecto fortemente evidenciado nas aulas foi a preocupação com a matéria para prova e o treino para a mesma prova. Na aula 03, ao invés de corrigir a atividade com mapas, trabalhada na aula anterior, o docente comunica aos alunos que a mesma seria corrigida somente às vésperas da prova. O que sugere que o conteúdo da aula era treino antecipado para a prova.

Todo potencial educativo de uma atividade, mesmo que tradicional, se perdeu. A banalização do conhecimento frente um adestramento para a prova é centrada na ausência da reflexão. A atividade à qual os alunos foram submetidos não propiciou o desenvolvimento da habilidade de consultarem o Atlas, ou reconhecer os países do continente americano. O modo de trabalho instalado na sala de aula não propiciou o prometido conhecimento do continente americano. A tarefa da aula anterior não é retomada para favorecer o avanço de informações sobre o continente. Muitas questões levantadas pelos alunos poderiam ser mais bem compreendidas com a consulta ao Atlas, material que permanece secundarizado.

Na entrega da avaliação, na aula 04, fica bem evidente a lida mecânica com o conhecimento. A avaliação é centrada em comandos mecânicos como “transcreva” ou “retire do texto”. As questões têm como objetivo a memorização de informações. Os alunos que não deram respostas precisas correspondendo ao solicitado não tiveram validado seu esforço de compreensão do conteúdo, explicitado em respostas independentes, não previstas pelo professor. Assim, a avaliação perdeu todo o seu potencial educativo e também formativo.

Nas quatro aulas analisadas não ocorreu a socialização do conhecimento. Tendo em vista os PCNs (BRASIL, 1998), as aulas evidenciaram um ambiente nada propício à aquisição de conhecimento: linguagem truncada do professor, falta de zelo com a norma padrão do idioma, expressões do senso comum prevalecendo sobre o conteúdo acadêmico e formal da disciplina.

É possível afirmar, após a análise das quatro aulas, que as mesmas demonstraram um sólido terreno para a semiformação. Durante as quatro aulas ficou bem nítido que a aula de Geografia não foi capaz de estimular os alunos ao desenvolvimento do pensamento crítico preconizado na proposta curricular da disciplina. Pelo contrário, as aulas se tornaram um instrumento de negação do desenvolvimento da autonomia, do pensamento reflexivo e da lida com o conhecimento. Nesse sentido, o pensamento crítico geográfico não se materializou.

Retomando o propósito da pesquisa, que foi procurar avaliar empiricamente se a aula de geografia materializa a proposta curricular de desenvolver o pensamento crítico, considerado uma condição para que se forme o cidadão emancipado, identificamos vários indícios de que isso foi impedido nas condições reveladas na sala de aula: nela, o sujeito aluno não viveu as experiências de autonomia, não teve como assumir valores e normas sociais favoráveis ao exercício da cidadania, não aprendeu a querer buscar o conhecimento e nem sequer teve favorecido o acesso a ele. Se a função da escola em formar para a cidadania é incontestável nas propostas oficiais da escola, que a condição de exercício da cidadania é o correspondente da meta de formação, e que isso é uma dimensão norteadora das proposições curriculares, uma sala de aula onde os alunos não se educam e nem se apoderam do conhecimento disciplinar, necessário para o correspondente acesso ao substrato cultural e social com o qual ele constrói seu crescimento subjetivo, não tem materialidade. O currículo proposto não se realiza.

Sobre a relação das aulas com a realização do processo pedagógico, podemos afirmar sua precariedade. Os alunos não foram envolvidos em experiências de educação, eles foram apenas disciplinados e também não aconteceu na aula a efetiva lida com o conhecimento. Ainda, com relação ao ensino, como já dito, esta foi uma dimensão ausente porque o professor não conseguiu levar os alunos a fazerem sua experiência com o conhecimento.

Assim, essa aula de memorização de informações pontuais e equivocadas não pode ser aceita como uma aula que cumpre sua função de tornar a disciplina conteúdo importante para a educação e para a formação.

Com isso podemos afirmar que as evidências da pesquisa apontam a propriedade da crítica de Adorno de que escola, centrada no cumprimento de rituais que tiram do aluno a autonomia, a capacidade de fazer experiências com o conhecimento, produz a semiformação no lugar da formação. Segundo ele, a formação está ligada diretamente ao desenvolvimento do pensamento e da reflexão. Para ele a Indústria Cultural expropria do homem as condições necessárias à sua formação plena. As aulas analisadas parecem confirmar a subjunção da escola aos mecanismos de domínio operacionalizados pela Indústria Cultural, como processo que retira do homem a sua capacidade de pensar e refletir. É impossível falar em formação diante de uma aula baseada no senso comum, informações triviais, informações incorretas, treinamento para a prova, lida mecânica com o conhecimento, cascata informativa, falta de zelo com os termos próprios da disciplina e falta de domínio da língua padrão.

A sala de aula, como terreno favorável à atuação da Indústria Cultural pode ser evidenciado também pelo tipo de material que adentra a sala de aula e o uso que dele se faz. No caso dessa sequência de aulas analisadas, o texto informativo com informações fragmentadas assume a dimensão de mediar o conteúdo sobre globalização para os alunos. A síntese de informações nele contidas simplifica o fenômeno globalização, apresentam um viés, segundo o professor um viés crítico. Mas, o pensamento crítico dos alunos sobre a globalização deveria ser desenvolvido por eles com autonomia, e para isso eles necessitam de informações substanciais que não estão no texto e nem foram apresentadas na discussão. O docente não retomou informações sobre a globalização já acenadas nas aulas anteriores, levantando a dúvida se esse conhecimento, de fato, foi construído nas aulas anteriores.

Ainda é preciso dizer algo sobre as evidências da análise e sua relação com o contexto da escola. Segundo a recomendação do método, durante as análises não foram buscadas explicações ou justificativas para as situações ocorridas na sala de aula. Nenhuma ação do professor ou dos alunos foi ponderada como “compreensível” em um quadro conhecido hoje sobre a escola, seus alunos e as condições dos professores. Isso não quer dizer que os pesquisadores ignorem as condições reais da escola na nossa sociedade e toda a

precariedade que se projeta na sala de aula: a estrutura da escola, decorrente da estrutura social, alunos e professores com suas particularidades.

É bem possível que a análise incomode por ter indicado fortemente uma aula desfavorável aos alunos e a evidência que a condução do professor, na cena pedagógica educar-ensinar-formar, tenha se mostrado inadequada. Essa inadequação pode ser explicitada sim pelo contexto: a escola hoje é crivada de questões que extrapolam a lida com o conhecimento, os professores são frutos de cursos de qualificação insuficientes e inadequados, eles estão sujeitos a situações de trabalho degradantes, sujeitos a normas de trabalho e cumprimento de programas pré-estabelecidos. Mas esse contexto não pode ser considerado para justificar que a sala de aula não funcione como o local propício à educação e ao desenvolvimento do processo de aquisição do conhecimento, o disciplinar e a língua padrão, que são ferramentas necessárias ao exercício da cidadania.

Com essa modalidade de pesquisa não queremos, por outro lado, fazer acusações ao professor, que não demonstra conhecimentos substanciais, que não escuta e não procura entender as perguntas dos alunos. O que queremos é apontar a necessidade de olhar sobre a particularidade da sala de aula na sua condição de ser o local privilegiado para a realização do processo pedagógico. Condição que lhe é particular como o lugar da realização das metas estabelecidas no currículo. Nesse processo, a precariedade da ação professor como figura central na condução do processo pedagógico – educar os alunos e conduzi-los para se apoderarem dos conhecimentos acadêmicos das disciplinas não pode ser ignorada. Para os alunos, a vivência da sala de aula, nas condições evidenciadas, não é capaz de propiciar a ele o desenvolvimento da autonomia, que é necessária para seu crescimento como cidadão.

Assim, o que se pretende é afirmar o reconhecimento que a escola deve socializar o aluno para ser cidadão, fomentando sua autonomia na relação com os outros e na lida com o conhecimento, que deve assegurar a ele acesso ao conhecimento, sem o qual a relação com o mundo e com os outros não pode ser efetiva. E pretende-se também afirmar a importância da escola, da sua tarefa

específica de assumir a condução do aluno ao acesso ao conhecimento, à capacidade de filtrá-lo e dele se apropriar para seu crescimento pessoal.

O reconhecimento de fato que, na sociedade, hoje, há uma infinita disponibilidade de formas e recursos para acessar conhecimento, não isenta a escola de sua função. Finalmente, essa posição é pautada, ainda, na discussão defendida no campo do currículo.

Como assinala Forquim, a escola é o lugar da transmissão cultural, entendida como um conjunto de conhecimentos, de comportamentos e valores construídos herdados ao longo de gerações e que tornam as pessoas capazes de viver com os outros numa sociedade específica. Isso implica na função de ensino como responsabilidade do professor que deve assegurar que o aluno tenha condições de aprender.

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência 'pública', virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis [...] (FORQUIN, 1993, p.13-14).

Também para Sacristán é evidente a função da escola como o lugar da de ao conhecimento:

[...] A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados - função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela (SACRISTÁN, 2000, p.18).

E mesmo ressaltando, como também o faz Fourquin, que os currículos devem e precisam considerar que além dos conteúdos disciplinares outros conhecimentos e outras vivências adentram a escola e assim tornam as propostas curriculares permeáveis a dinâmicas, Sacristán revela a estreita e necessária conexão entre o alunos, e o professor e o conhecimento que esta organizado no currículo.

[...] Por isso, compreender a aprendizagem na classe requer entender os efeitos que os alunos vão acumulando progressivamente no trabalho fixado. O ensino viria a ser a organização das tarefas nas condições mais favoráveis para que possam se desenvolver os processos de aprendizagem adequados para obter a apropriação das possibilidades dos conteúdos de um determinado currículo ou parcela do mesmo [...] (SACRISTÁN, 2000, p.220).

Assim, ao considerar a importância do conhecimento e sua transmissão, os estudos do currículo reforçam a função pedagógica da escola - educar e ensinar. Sem educação e sem conhecimento não se processa a formação.

4. O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA NA SALA DE AULA

4.1 Teoria Crítica e Educação Crítica

Teoria Crítica, nesse trabalho, refere-se à Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Entre estudiosos da relação entre Adorno e Educação tem sido praticamente consenso que ele sinaliza que a educação deve resgatar seu potencial para o desenvolvimento de consciência e de subjetividade e que a educação deve se traduzir em autonomia (VILELA, 2013b; GRUSCHKA, 2008; 2009). Para entender essa posição de Adorno, talvez favoreça uma tentativa de situar qual a referência ele revela sobre a proposta de educação e de escola, empreendimento feito por Vilela (2013a; 2011b). Segundo ela, o primeiro elemento que se destaca na leitura dos textos de Adorno acima referidos, considerados sua produção pontual sobre educação, é a diferença com que Adorno usa os termos educação (*Erziehung*) e formação (*Bildung*), nunca como sinônimos. Ela aborda formação como resultado do processo educacional e de socialização operado na sociedade e, educação com intenções deliberadas para alcançar a formação, o que revela que ele se refere aos conceitos presentes na teoria da educação. Segundo esta, existe um programa de formação dos sujeitos para a vida social, programa este que dá sentido à existência da escola (VILELA, 2010b; PFUGMACHER, 2012). Segundo a teoria da educação, a escola almeja ser o lugar onde existe uma orientação deliberada para, ao mesmo tempo, realizar a formação do homem preconizada pelo iluminismo e prepará-lo para a vida social de seu tempo e sua sociedade particular, operando, para esse alcance, a trilogia do processo pedagógico, ou seja, as três dimensões que lhe dão sentido como instituição social (PFUGMACHER, 2012).

Assim, Adorno reconhece valor na escola na sua forma moderna de existência onde o processo pedagógico tem lugar: para operar a educação, o ensino e a formação. Assim, a escola deveria: realizar a Educação (a *Erziehung*), que deve ser entendida a partir do sentido durkeimiano de formar as novas

gerações para uma vida adaptada ao seu meio e ao seu tempo; deve considerar que esse processo de adaptação não deve ser imposto, deve se realizar no confronto das contradições entre as regras impostas pela sociedade e pela escola e o compromisso individual de aprender com o desafio de se predispor para a individualidade e para a autonomia; efetivar o ensino (a *Didaktik*) que compreende o conjunto das ações da escola definidas e aplicadas para instruir os alunos, o empenho de todas as formas para que a escola seja o lugar de ensinar e de aprender. Isso não se refere apenas àquele ato do professor ensinar, passar informações de conteúdo, mas essa dimensão abarca todo o processo de mediação do conhecimento e que é a tarefa docente, tarefa do professor, implica em que o professor procure viabilizar situações de aprendizagem para o aluno, fazer com ele tenha desejo pelo conhecimento. Ao mesmo tempo, o professor também é aquele que tem a responsabilidade de tornar o objeto visível para o aluno e para despertar nele o desejo de aprender, de promover a condição, do lado dos educandos, de se sentirem desafiados para buscar aprender cada vez mais.

Com esse referencial Vilela (2013a) assinala que, almejar a efetivação da formação integral plena (da *Bildung*) parece ser a reivindicação de Adorno para a escola. A formação é um conceito importante da teoria pedagógica e que tem como significado maior o entendimento de que pela *Bildung* o sujeito se eleva à condição de sujeito pleno. Mas ele se eleva como sujeito pleno através do conhecimento e do uso correto da sua razão de modo a sentir-se sujeito no mundo. Então, o conhecimento e a educação são base pra que ele se eleve como indivíduo, sem educação e sem ensino não se processa a formação.

Adorno não era um teórico da educação. A grandiosidade e contribuição de seu pensamento residem no empreendimento desenvolvido para desvendar o homem na sociedade e o processo de expropriação de sua autonomia. É essa dimensão crítica da Teoria Crítica de Theodor Adorno que ampara uma discussão crítica da educação e da escola (VILELA, 2010a; 2011b).

Vilela destaca três aspectos fundamentais na relação do pensamento adorniano e a Teoria da Educação. São eles: 1) a crítica implícita à educação na

sua análise do processo de dominação exercido pela Indústria Cultural; 2) as contribuições da Teoria Crítica à educação no debate sobre educação e alienação; 3) a concepção de educação e autonomia. Segundo Adorno o homem massificado perdeu a capacidade de reflexão e entendimento. Para Adorno o processo educacional tem um peso muito forte na perda da autonomia do homem (VILELA, 2010a).

Entre 1959 e 1969 Theodor Adorno participou de uma série de debates radiofônicos patrocinados pela Rádio de Hesse, na Alemanha sendo uma das temáticas discutidas a educação. É importante ressaltar que os textos, posteriormente publicados, são frutos de transcrições a partir do áudio das gravações. No Brasil a obra foi publicada com o título “Theodor W. Adorno Educação e Emancipação⁶” (ADORNO, 1995a).

No texto “Educação para que?” Adorno (1995b) discute a finalidade da educação. Tendo o contexto do nazismo ainda muito forte, ele inicia seu debate afirmando a importância da discussão dos rumos da educação. Ele deixa claro que pensar os rumos da educação não é pensar um objetivo educacional. Segundo ele, tal perspectiva foge completamente da função da educação de realizar o homem emancipado defendido por Kant, cuja perspectiva é assumida por ele. Adorno esboça sua concepção de educação acreditando em uma educação que não seja a modelagem de pessoas, não centrada na mera transmissão de conhecimentos. Outra importante defesa empreendida por Adorno é a preocupação com a formação de uma consciência verdadeira. Tal preocupação é justificada como sendo um dos pilares da democracia, pois esta exige pessoas emancipadas. Ele compara o pensar com a atividade intelectual sendo este um dos sentidos da educação para emancipação. Adorno (1995b) acredita que somente com uma educação que efetivamente privilegie o pensar, ou seja, que desenvolva outra forma que não se conformar ao estabelecido possa desenvolver pessoas emancipadas. Ele alerta também para a organização do mundo e o conjunto de ideias dominantes, essas exercendo uma forte pressão

⁶ Segundo Vilela (2013) o título original do livro organizado por Gerd Kadelbach e publicado na Alemanha em 1971 é “Theodor Adorno: educação para a autonomia: palestras e diálogos com Hellmut Becker 1959-1969”, sendo o autor Kadelbach.

sobre as pessoas, passando por cima do processo educativo. Adorno também reitera sua crítica ao conformismo e a adaptação, dimensões presentes na sociedade e que exigem postura do sistema escolar:

Sugiro neste ponto uma pequena reflexão histórica. A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalo há pouco — que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens —, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação [...] (ADORNO, 1995b, p. 144).

Adorno (1995a) chama a atenção acerca da importância das pesquisas educacionais, ele aponta que é preciso entender as dificuldades de aprendizagem das crianças. Ele destaca a importância dos primeiros anos de escolarização indicando os perigos do empobrecimento da linguagem das crianças na Alemanha e com isso o esgotamento da capacidade de apreensão do pensamento.

Em outro texto, “Educação após Auschwitz” (1995c), Adorno inicia alertando que a educação tem um papel fundamental, o de impedir uma nova barbárie, de evitar que Auschwitz se repita. Ele preconiza a necessidade do entendimento dos mecanismos que levaram as pessoas a cometerem tamanha barbaridade. Na sua análise, o processo educacional tem uma forte ligação com a barbárie produzida em Auschwitz, porque nele encontra-se a ausência de reflexão, e esta foi um dos elementos cruciais na constituição da barbárie acontecida em Auschwitz. Para ele, a educação que não proporcione às pessoas a experiência da reflexão produz pessoas inaptas para a vida social. Ele defende a necessidade da auto-reflexão e a sua importância na formação do caráter, o que deve começar na primeira infância. Segundo Adorno é possível evitar a repetição da barbárie corrigindo os erros cometidos na educação da primeira infância. A importância conferida à primeira infância assume um grande valor no contexto educacional. Ele alerta contra a permanência do caráter autoritário presente em alguns países como a Alemanha. Ele levanta a suspeita da presença

do potencial autoritário analisando a falta de vínculos entre as pessoas. Aponta ainda a ausência de compromissos como um dos elementos constituidores da barbárie.

Adorno (1995c) alerta que para que Auschwitz não se repita será necessária uma educação que favoreça a autonomia. Citando Kant ele defende o poder para a reflexão e a autodeterminação. Adorno também demonstra grande preocupação com a televisão e os outros meios de comunicação de massa. Segundo ele, estes não conseguiram reverter a defasagem de formação cultural, na medida em que foram desenvolvidos como instrumentos de manipulação de ideia e de padrões estereotipados de vida. Entretanto ele admite a possibilidade da utilização da televisão como instrumento capaz de atacar a padronização vida social. Sua crítica à TV não é uma negação da tecnologia, mas sim ao uso que a sociedade faz dela (ADORNO, 1995d) Adorno aborda ainda os perigos dos comportamentos coletivos. Ele cita as brutalidades, como os trotes, sua adesão e concordância a eles como sendo precursores da violência nazista. Essas atitudes se ligam a ideia muito presente na educação: a severidade, que também inibe a independência de pensamento.

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. Para os que se comportam dessa maneira utilizei o termo 'caráter manipulador' em *Authoritarian personality* (A personalidade autoritária) [...] (ADORNO, 1995c, p.129).

Ainda nesse texto Adorno (1995c) destaca algumas características do caráter manipulador: ausência de emoções, realismo exagerado e fúria organizativa (disciplina). Ele alerta que o caráter manipulador não é capaz de pensar o mundo diferente do que ele pensa e o compara à consciência coisificada.

[...] Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula este tipo de caráter manipulador - o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão – eu o denominaria de o tipo da *consciência coisificada*. No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em

seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas. Isto é muito bem traduzido pela expressão *aprontar*, que goza de igual popularidade entre os valentões juvenis e entre os nazistas. Esta expressão *aprontar* define as pessoas como sendo coisas aprontadas em seu duplo sentido [...] (ADORNO, 1995c, p.130).

Segundo Adorno (1995c) é preciso utilizar todos os métodos científicos, com o objetivo de estudar todos os envolvidos em Auschwitz. Ele acredita que o conhecimento das condições que produziram Auschwitz, tanto internas quanto externas, serão capazes de impedir a repetição da barbárie. Ele alerta que as pessoas não podem ser explicadas automaticamente, é preciso entender como alguns se tornaram assim e outros não, em condições parecidas. Também interroga o papel do conhecimento e da técnica, num mundo onde a técnica ocupa um lugar de destaque.

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao 'véu tecnológico'. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens (ADORNO, 1995c, p.132).

A descrição empreendida por Adorno é de extrema atualidade, o papel exercido pela técnica, esta, sem reflexão, gera pessoas presas a um padrão de comportamento sem reflexão. Ele dedica grande importância à tentativa de entender o envolvimento das pessoas que foram capazes de construir toda a estrutura que levou à morte de milhares de pessoas em Auschwitz, daquelas pessoas que desenvolveram os mecanismos operacionais para conduzir vagões cheios de pessoas aos campos de concentração, daquelas que arquitetaram as câmaras de extermínio. Ele aponta algumas características dessas pessoas, entre elas, frieza e negação do amor.

Afirmar que aquelas pessoas eram frias de um modo peculiar. Aqui vêm a propósito algumas palavras acerca da frieza. Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito [...] (ADORNO, 1995c, p.133-134).

Retomando a ideia central do texto, Adorno (1995c) se preocupa intensamente em como impedir que uma nova barbárie se repita. O texto é de extrema profundidade e atualidade. Em um mundo marcado cada vez mais pela impessoalidade, falta de sentimentos, autoritarismo, Adorno (1995c) deixa claro que pensar a educação é pensar numa educação que impeça uma nova barbárie. A discussão presente nos textos “Educação para quê?” e “Educação após Auschwitz” é extremamente atual, embora a discussão tenha ocorrido entre 1959 e 1969 (ADORNO, 1995b e 1995c).

Desse modo, a concepção de Adorno sobre uma educação emancipatória permite concluir que ele defende uma educação de sujeitos críticos, o que pode corresponder ao proposto pela geografia: que busca através do pensamento crítico contribuir para a construção de uma sociedade mais reflexiva, mais consciente de suas particularidades. Além disso, o pensamento crítico deve possibilitar ao sujeito se posicionar frente aos principais acontecimentos sejam eles locais ou internacionais.

A crítica de Adorno ao processo de massificação de pensamento que é produzido na escola, no lugar do exercício da reflexão necessária para fomentar a autonomia, é decorrente da sua crítica social. Nesta, ele denuncia o processo de dominação da consciência que impera na vida social, porque os mecanismos estruturais tiram do homem a capacidade de refletir sua própria vida. Essa discussão ele desenvolve na crítica da Indústria Cultural, na qual podemos melhor entender sua crítica à escola.

4.2 Indústria Cultural

Adorno e Horkheimer (1985) ao estudarem a sociedade capitalista do século XX, buscaram compreender as grandes transformações que estavam ocorrendo, sendo que um dos fenômenos que mais os chamou a atenção foi o advento da cultura de massas. Cultura de massas foi o conceito empregado por sociólogos, no primeiro quartel do século XX, para demonstrar a disseminação de uma cultura pretensamente popular e de bens culturais transformados em produtos para consumo. Ao discutirem esse fenômeno eles cunharam o conceito Indústria Cultural, a produção de bens culturais como produtos industrializados deram a eles os estímulos para sua reflexão sobre as consequências desse processo nas relações sociais massificadas, argumentos nos quais procuram evidenciar não apenas o aumento vertiginoso do processo de massificação da própria cultura, mas, sobretudo, sua força para tirar das pessoas a capacidade de reflexão.

Duarte (2010) destaca como a cultura de massas já ocupava uma posição de destaque no início do século XX:

Exatamente nesse período, ocorre o fato que pode ser considerado o marco inicial da moderna cultura de massas: a ascensão de Hollywood como principal centro produtor de filmes em bases verdadeiramente industriais. Por volta de 1910 já havia na Costa Leste dos Estados Unidos, principalmente em Nova York, Chicago e Filadélfia, muitos estúdios de produção cinematográfica pertencentes a anglo-saxões, os quais produziam filmes dirigidos a uma classe trabalhadora urbana, composta principalmente por imigrantes das mais diversas origens, com um conteúdo quase sempre moralista e potencialmente 'disciplinador' das massas [...] (DUARTE, 2010, p.28).

Concomitante ao processo de desenvolvimento da cultura de massas, os estúdios de cinema utilizaram o cinema como um instrumento disciplinador, o interesse transpassava o lado econômico. A recém criada indústria cinematográfica começava a esboçar o seu apetite sobre as classes trabalhadoras, com nítido sentido disciplinar. Com o desenvolvimento cada vez

maior da sociedade capitalista, tornou-se possível a produção de produtos culturais como mercadoria.

Nesse sentido, o cinema, o rádio, as revistas, a música e os jornais foram adquirindo uma dimensão cada vez mais parecida com os produtos do mercado (ADORNO, 2002). A partir dessa dimensão, Adorno e Horkheimer desenvolvem a discussão do processo de dominação do pensamento que passa a ser operado pela indústria da cultura, e a esse processo eles denominam Indústria Cultural.

Segundo Zuin (2001) a terminologia Indústria Cultural foi conferida por Adorno e Horkheimer pela primeira vez em 1947 no livro *Dialektik der Aufklärung*, que no Brasil recebeu a tradução como *Dialética do Esclarecimento*. A substituição do termo cultura de massas, por Indústria Cultural foi necessária para evitar o entendimento de que as massas produziam cultura de forma espontânea, uma cultura que seria própria do povo (massa) e para ele destinada. É justamente essa a crítica empreendida por Adorno e Horkheimer (1985). Nesse trabalho os autores denunciam a padronização, o conformismo, o abandono à reflexão e principalmente a exclusão do fazer uso do pensamento, como os “benefícios” da Indústria Cultural. Nesse processo, que tem em seu cerne a exclusão do pensamento e da autonomia, os bens culturais perdem a sua espontaneidade, passando a seguir um ritmo ditado pela indústria de produção da cultura, assumindo o mesmo padrão de produção de qualquer tipo de mercadoria.

Adorno (2002) aponta algumas características importantes, que a Indústria Cultural utiliza ao se apropriar dos bens culturais, passando a distribuí-los como uma mercadoria. Para ele a Indústria Cultural é dotada de uma racionalidade nos seus produtos, dotando-os de um conjunto de características que favorecem o processo de dominação. As técnicas de divulgação, com os recursos de marketing e a falta de reflexão passaram a fazer parte dos produtos culturais. Adorno e Horkheimer (1985) se preocupavam com o fato de boa parte da sociedade capitalista não conseguir discernir as armadilhas presentes nos produtos distribuídos pela Indústria Cultural. O domínio exercido por esse processo é tão forte que, mesmo quando o trabalhador descansa, ele está recarregando, de forma programada, as suas forças para novamente voltar à

produção. Nas horas vagas se debruça assistindo anúncios na TV, tal é o domínio da Indústria Cultural.

[...] Assim também funciona a indústria cultural, pois o consumo suntuoso e sedutor sempre quer convencer até mesmo os mais incautos de que a felicidade encontra-se ao lado. Ele parece prover a sensação de que, ao nos apropriarmos dos produtos propagandeados, imediatamente tomamos posse dos atributos vinculados. Mas essa sensação é tão efêmera que se dissipa não tanto pela aplicação do raciocínio crítico. Ela se desmorona frente à promessa de que na próxima semana nossa consternação será eliminada, pois encontraremos, enfim, a satisfação plena no produto simbólico mais sofisticado [...] (ZUIN, 1999, p.81).

O resultado desse processo é um sujeito alienado, que não tem condição de assumir posição própria diante de situações da vida pessoal e coletiva. Também, segundo Vilela (2014), a profundidade do estudo empreendido por Adorno e Horkheimer (1985), no capítulo “Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, supera a discussão centrada nos produtos da Indústria da Cultura. O objetivo de ambos era entender, desvendar e revelar a estrutura presente nos mecanismos utilizados por ela. Vilela (2014) destaca que Adorno e Horkheimer (1985), procuraram entender como ocorre o processo de aniquilamento da autonomia, da capacidade de pensar e de agir por si mesmo.

Adorno (2010), no texto “Teoria da Semiformação”, produzido nos anos 1960, no qual a discussão do processo de dominação exercido pela Indústria Cultural é retomada, logo nas primeiras páginas, esboça uma contundente crítica à degeneração do processo formativo, resultante do onipotente processo de dominação cultural. Segundo ele, a formação se transformou em semiformação, sendo esta sustentada pela presença do espírito alienado, fruto do processo de dominação instalado na sociedade. Neste texto, o autor analisa como o processo formativo se distanciou do que seria a sua essência, ou seja, a *Bildung* (formação). O conceito de semiformação cunhado por Adorno é extremamente importante para o entendimento dos mecanismos de domínio exercidos pela Indústria Cultural. Ele relaciona diretamente a semiformação ao domínio exercido pela Indústria Cultural. Se a *Bildung* (formação) realmente se efetivasse, com

certeza não haveria terreno para a disseminação da *Halbildung* (semiformação). Nesse texto Adorno analisa criticamente o processo no qual a educação abriu mão de ser um instrumento emancipador, ou seja o instrumento para a realização da formação (*Bildung*).

Vilela (2014, 2010c) ao citar Adorno também alerta para os perigos decorrentes da instalação, na escola, da semiformação (*Halbindung*). Ela também destaca a importância do correto entendimento do conceito de semiformação. Segundo ela, a semiformação não pode ser entendida como formação pela metade. Não existe formação pela metade, ou o processo formativo se instala (*Bildung*), ou se sedimentam as condições necessárias à semiformação (*Halbindung*). Para Zuin (1999), a semiformação se assemelha a um estado no qual a dimensão emancipatória da racionalidade é impedida, abrindo brechas para a dominação e a exploração. Ele chama a atenção também para a sensação que as pessoas têm sobre um determinado conhecimento. O semiformado se julga capaz de dominar perfeitamente o raciocínio crítico, quando na verdade seu pensamento está sustentado no vazio.

Para Adorno (2002), a Indústria Cultural retira dos indivíduos a sua autonomia, retirando também a sua consciência, o senso crítico e a competência.

Adorno e Horkheimer (1985), no texto que, em 1947 cunharam o termo Indústria Cultural, chamam a atenção para os perigos decorrentes da ausência do pensamento próprio e da reflexão:

[...] O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática - que desmorona na medida em que exige o pensamento -, mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.113).

Batista (2002), também se referenciando em Adorno, destaca o poder exercido pela Indústria Cultural, onde o conformismo é o termo exato,

correspondente ao espírito do homem massificado. Os efeitos maléficos da Indústria Cultural levam o indivíduo a uma única saída, a uma reconciliação forçada. Ele também enfatiza o caráter manipulador exercido pelos produtos da Indústria Cultural. Nesse sentido, os interesses ideológicos transformam o indivíduo num mero objeto de manipulação das forças sociais.

Zuin (2001) defende a importância e a atualidade do conceito de Indústria Cultural. Ele ressalta ainda que, uma concepção educacional crítica baseada nos textos de Theodor Adorno, pode oferecer elementos para uma prática de resistência ao estabelecido. Pucci (1994), no texto “Teoria Crítica e Educação”, sintetiza muito bem a crítica desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985). Segundo ele, a Indústria Cultural se apóia principalmente: na privação do pensamento; na padronização; na falta de espontaneidade; na exclusão do diferente; na negação da autonomia do sujeito pensante; e por fim, até mesmo na transformação da arte em mera mercadoria.

4.3 A Escola sob a égide da Indústria Cultural

Entender a relação entre a escola e o crescente poderio da Indústria Cultural é de extrema importância. Adorno (1985) no texto “O conceito de esclarecimento”, demonstra sua indignação e preocupação com a exclusão do pensamento.

[...] Hoje, com a metamorfose que transformou o mundo em indústria, a perspectiva do universal, a realização social do pensamento, abriu-se tão amplamente que, por causa dela, o pensamento é negado pelos próprios dominadores como mera ideologia (ADORNO, 1985, p.42).

Neste capítulo da obra “Dialética ao Esclarecimento”, ele denuncia a exclusão do pensamento e faz um alerta para os perigos decorrentes desse processo, que domina também o ambiente educacional, pois este se tornava cada

vez mais assemelhado a outras instituições, que ratificavam a exclusão do pensamento. A sua crítica se estende à sala de aula, uma vez que nela são reproduzidos os processos de massificação praticados na vida social.

Para Adorno (1995) a educação não pode ser simplificada a um processo de modelagem ou adaptação. Ele acredita veementemente numa educação que não se enquadre em um modelo preestabelecido. Ele não formulou um conceito pronto e estático sobre qual seria a educação ideal. Mesmo não sendo um teórico da educação, ele nos legou alguns pressupostos para pensar a educação. O pensamento e a reflexão estão na base do pensamento Adorniano. O pensamento para Adorno possui uma dimensão libertadora para o homem. A Indústria Cultural, ao procurar retirar do homem a sua capacidade de sujeito pensante, ataca aquilo que para Adorno seria a base do sistema educacional, conduzir o sujeito para a construção da sua autonomia, o que só poderia se realizar com a reflexão.

A crítica empreendida por Adorno e Horkheimer (1985) centra-se no processo de massificação da escola, que com seus rituais produz a exclusão do pensamento. A escola, enquanto ambiente formativo, vem se tornando cada vez mais um local de adestramento, conformismo e adaptação ao estabelecido. Não há lugar para o divergente. Eles denunciam que a promessa de libertação do homem, aspirada pelo iluminismo, promessa esta que para a sua realização a educação escolar foi concebida como instrumento essencial, não se realizou. Ao contrário disso, sob a égide de novas configurações da sociedade, o processo de massificação do homem se instaurou. A crítica cada vez mais forte à exclusão ao pensamento é de suma importância para o entendimento da relação entre a escola e o crescente poderio da Indústria Cultural. Vilela (2014) define muito bem a crítica empreendida por eles ao sistema escolar:

Segundo Adorno, a escola assumiu a banalização do conhecimento como inovação pedagógica. Nela, e para os seus professores, não é mais preciso ler as obras literárias e científicas, mas apenas alguns trechos para responder as questões pontuais e cujas respostas já são pré-definidas em esquemas para orientação de aulas e de avaliação. Dessa forma, a semiformação está afinada com uma nova cultura do valor da educação, e ela própria é essa nova cultura, que nega aos

indivíduos o acesso aos bens culturais verdadeiros, nega assim a verdadeira educação (*Bildung*), e se reduz a repassar conhecimentos fragmentados e sem sentido, nega a experiência do exercício deliberado do pensamento, nega a própria formação (VILELA, 2014, p.6).

Citando Adorno e Horkheimer (1985), Vilela (2014) alerta para os perigos decorrentes da banalização da cultura. Ao assumir a banalização promovida pela Indústria Cultural, a escola, cada vez mais, se afeiçoa aos produtos da Indústria Cultural. Adorno (2002), já quase no final de seu texto “A Indústria Cultural - o Iluminismo como mistificação das massas”, também analisa as terríveis consequências da exclusão do pensamento e sua relação com a educação:

[...] A suspeita dos antigos críticos culturais se confirmou: em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos [...] (ADORNO, 2002, p.94).

Vilela (2014) ressalta ainda que a escola parece naturalizar as práticas em torno da expropriação do pensamento, além disso, o objetivo do trabalho pedagógico se transformou num trabalho de aprovação em certames. Nesse sentido, a escola se afasta cada vez mais da dimensão formativa.

Gruschka (2008) no texto “Escola, Didática e Indústria Cultural” denuncia, logo no início do texto, a subsunção da educação à economia, o que faz dela mera mercadoria. Ele cita os exemplos da educação superior ao formular os seus slogans, como por exemplo: “Aqui o conhecimento se torna realidade”, o que demonstra que sua crítica centra-se na transformação do conteúdo educacional em mercadoria.

No centro de minhas reflexões não está exatamente o processo global que subsume a Educação à Economia, mas a deformação interna da Formação como conteúdo e processo, tal como podemos observar em nosso ensino médio. Tanto no plano mais geral quanto na prática pedagógica diária da escola, trata-se do enfraquecimento da lógica

própria e da autonomia da Formação e da Educação como ordenadoras da cultura [...] (GRUSCHKA, 2008, p.175).

Segundo o autor, nesse processo ocorre o grande problema. A formação é substituída pela semiformação. Professores e pesquisadores têm seus desempenhos avaliados através de meros índices de produtividade⁷. Segundo Gruschka (2008), para se manter nesse negócio, o pesquisador, ou o professor deve contribuir para as escolas alcançarem as metas traçadas pelas instituições. Ele também denuncia outra importante modificação: que professores e alunos se transformam, os primeiros em prestadores de serviços, os segundos em clientes. Todas essas mudanças analisadas por Gruschka são importantes para o entendimento do atual cenário educacional. Segundo o autor, a escola pública também se submete ao mecanismo da Indústria Cultural. A lógica presente se sustenta na transformação dos alunos em consumidores de uma mercadoria “a lição”, o conteúdo treinado para alcançarem índices esperados em exames de desempenho. Diante do domínio dos produtos da indústria cultural, a escola abdica à formação. Nesse sentido, a escola age deliberadamente negando aos alunos o acesso à experiência formativa. Todo esse processo é resultado da adaptação dos conteúdos escolares à Indústria Cultural, entre eles à indústria do livro didático.

A pedagogia prometeu que o ensino escolar, valorizando a curiosidade natural dos jovens, seria capaz de levar ao ‘mais livre intercâmbio entre o eu e o mundo’, ‘da forma mais ampla possível’ (Wilhelm von Humboldt). Ao mesmo tempo, a escola burguesa moderna, ao tornar-se obrigatória, propôs uma processa bastante distinta: alcançar, com meios didáticos, uma facilitação radical dos conteúdos e dos caminhos de aprendizagem. (GRUSCHKA, 2008, p.178).

Citando o exemplo do sistema educacional alemão, Gruschka (2008) denuncia os problemas atuais da escola. Os alunos não conseguem ler, escrever, fazer cálculos e pensar. Ele estende a sua crítica às sucessivas reformas

⁷ Mesmo que na atualidade, vários movimentos começam a questionar essa lógica produtivista imposta ao meio acadêmico, crescem os modelos de avaliação de professores e pesquisadores, impostos pelas agências de fomento de pesquisa e pelos setores de políticas públicas de educação.

educativas, que não conseguem solucionar os problemas educacionais. Para ele, a escola está permeada da “cultura da praticidade”, sustentada principalmente: na informação superficial; no conhecimento aparente, mas documentado em boas notas; em esquemas aprendidos por meio de “decorebas”; no conhecimento formal e operativo. Por fim, ele defende que ainda há possibilidade de resistência da escola frente aos mecanismos operados pela Indústria Cultural. Ele ressalta que a escola deve se engajar no processo formativo, resistindo à semiformação. Na hipótese da escola continuar abdicando à formação, como elemento central, ele finaliza seu argumento esboçando um prognóstico nada otimista:

Na medida em que o momento formativo que se livre, por sua própria natureza, desse estado de coisas não permanece, não restará outro que o sombrio prognóstico: a escola futuramente nada mais terá a ver com a formação, elemento fundamental pela qual foi instituída. Ela se reduz à alfabetização da massa calada e à disseminação de uma elite que não passa de um aparato funcional (GRUSCHKA, 2008, p.182).

É novamente em Adorno que encontramos uma sinalização para defender que é necessário discutir a escola, não para condená-la como agência da Indústria Cultural, mas para reconhecer sua função importante na condução das pessoas para a autonomia. Mesmo quando Adorno reconhece que a efetivação da formação está impedida pelo alastramento da semiformação, pela ação da Indústria Cultural, ele reconhece a escola como a instituição onde ainda há a possibilidade, pelo processo educativo, de se criar as condições para o desenvolvimento de outras relações sociais, que não a dominação. Para isso ele vê a escola como o espaço para desenvolver a capacidade de pensar, de autonomia, ele vê a escola como a possibilidade de realização da formação.

Segundo Vilela (2014):

[...] ele defende que a educação deveria ser uma arma de resistência contra a Indústria Cultural, na medida em que formasse uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e capacitá-los para um exercício de

resistência da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada da Indústria Cultural [...]. Essa postura de Adorno explica o modo como ele contrapõe ao conceito de Halbbildung o conceito de Bildung (VILELA, 2014, p.7).

Segundo Vilela (2011a) Adorno reconhece que o conhecimento cultural e acadêmico pode e deve ser acessado na escola na relação ensinar e aprender, e que para ele a educação, como processo deliberado de elevar o sujeito à condição de vida social com autonomia, também deve ser assegurada na escola, elas seriam as bases para que ele desenvolva autonomia, condição para que realize a formação. Então fica o desafio de desvendar empiricamente essa meta da escola, o que ela almeja e o que é efetivado na sala de aula. Se a escola deve fomentar a formação, como esse processo está na sala de aula? Como a sala de aula pode fomentar a resistência à dominação? Ou, como ser evidenciada empiricamente a não formação tomando o lugar da formação?

Nas nossas proposições de pesquisa, a busca de entendimento de como o currículo se materializa na sala de aula nos conduziu a esse entendimento, como foi demonstrado no capítulo 3 desse trabalho. Nas aulas analisadas o processo educar tomando a forma de mero disciplinamento não favorece que os alunos desenvolvam autonomia. Como o acesso ao conhecimento foi deficitário, porque informações gerais e senso comum prevaleceram, os alunos não adquiriram as condições necessárias para sua formação como sujeitos autônomos. Eles acumularam informações no lugar de conhecimento. Desse modo, a aula de geografia que não realiza a proposição curricular de desenvolver o pensamento geográfico como conteúdo não conduz à formação, materializando no pensamento crítico fundamentado, refletido e autônomo.

As aulas de geografia, do conjunto analisado, contribuem assim para a semiformação e transformam os alunos em presas fáceis da Indústria Cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente gostaria de compartilhar um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional e posteriormente centrar as considerações naqueles pontos que julgo serem imprescindíveis. Sou professor de História há 16 anos trabalhando nas redes estadual e particular. Entre 2010 e 2012 assumi a vice-direção na Escola Estadual Professor José Mesquita de Carvalho. Com a entrada no mestrado em 2012, tive que abdicar ao cargo.

Este trabalho começou a ser pensado ainda em 2011 ao cursar a disciplina “Theodor Adorno e Sociologia”. A escolha pela aula de Geografia, foi decorrente de uma vontade de sair de uma possível zona de conforto no campo historiográfico e também numa tentativa de garantir uma menor subjetividade.

A fecundidade do pensamento Adorniano e a metodologia de pesquisa Hermenêutica Objetiva me seduziram. Posteriormente tive oportunidade de me debruçar sobre a teoria educacional. Este contato sedimentou o entendimento da função da escola, que é ensinar formar e educar. Após o contato com a teoria educacional, e o aprofundamento na Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno, além de uma verticalização maior na metodologia Hermenêutica Objetiva, consegui uma escola que abriu as portas para a realização da pesquisa. A busca por uma escola é um momento muito delicado, pois várias escolas se recusam inicialmente a se abrir à pesquisa.

Foram gravadas sete aulas em sequência. Cada (áudio) de aula produziu um material imenso. Algumas aulas chegaram a produzir cerca de 45 páginas de protocolos. Após o período das gravações vieram as transcrições. As transcrições requereram muita dedicação. Uma aula de 50 minutos chegou a levar 10 horas para sua finalização. Após a confecção dos protocolos, iniciaram-se as análises. Foram quase dois meses de muita parcimônia. O período das análises foi marcado pela fecundidade em relação ao método, mas ao mesmo tempo angustiante. A fecundidade se deve a operacionalização do método. A reconstituição da aula na sua plenitude foi extremamente empolgante. A aula ou a

sua negação começou a ficar evidente. Ao mesmo tempo, neste momento, surgiu uma profunda angústia. A partir das primeiras aulas, começou a ficar evidenciado que a aula de geografia pesquisada não conseguia fomentar o pensamento crítico e que não se efetivava a proposta curricular da disciplina. Além disso, ficou demonstrado que a aula, na sua plenitude, não contribuía para a formação. Durante as análises e posteriormente na escrita, ao me debruçar sobre os protocolos e o material produzido, me questionava sobre a materialidade da aula e a negação ao ensino, e principalmente à formação. Foi extremamente angustiante, como professor, desvelar a negação ao conhecimento, ou seja, ao me deparar com uma aula que, ao invés de promover a lida com o conhecimento, centrou-se na preparação dos alunos para a prova. É importante ressaltar também, que a escola pesquisada se situa na zona sul de Belo Horizonte. A maioria dos alunos possui os últimos aparelhos de celulares e com isso têm acesso fácil à informação. Além disso, é uma escola dotada dos últimos recursos digitais em termos educacionais. Mesmo com toda a estrutura oferecida pela escola, a aula de geografia evidenciou a não lida com o pensamento geográfico. Os recursos que a escola oferecia não foram utilizados. Foram utilizados somente um globo e um mapa-mundi durante todas as sete aulas que tive a oportunidade de acompanhar.

A pesquisa revelou uma aula pautada no treinamento de informações visando à preparação para a prova. Além disso, a informação não se transformou em conhecimento. Não pode se falar em lida com o conhecimento, este esteve ausente. Um dos aspectos que mais me surpreendeu foi no tocante aos recursos didáticos. Outro aspecto importante a ser destacado é a falta de zelo com o vocabulário próprio da disciplina. Os termos próprios da disciplina cederam lugar para uma vulgarização do conhecimento. Essa questão merece ainda ser estudada com maior afinco. O professor na tentativa de criar uma aula mais agradável acaba abrindo mão do linguajar próprio da disciplina. Por último, precisa ser salientado a falta de domínio com a linguagem padrão, pois em todas as aulas foi ignorado que há um idioma padrão e que os alunos têm direito a ele. Esta situação vem sendo recorrente nas pesquisas realizadas pelo grupo.

Certamente a questão também merece ser melhor entendida, em estudos posteriores.

O olhar e a reflexão sobre a aula desenrolada são muito profícuos no clareamento de situações protocoladas nas aulas. Sem eles seria impossível reconhecer os erros e as lacunas no trato com o conhecimento disciplinar. O modo de análise realizada em equipe, com os colegas da pós-graduação e colegas professores de outras escolas, convidados para esse momento, contribuíram para o enriquecimento da análise. A participação do professor da disciplina de geografia foi fundamental no entendimento da aula.

Entretanto, o mais importante nesse processo de colaboração com a pesquisa é como esses professores consideram essa passagem pelo grupo como formativa. Ao se declararem surpresos com as cenas pedagógicas protagonizadas por seus colegas, eles se colocam no espelho. Não para acusar os colegas ou para defendê-los. Eles declaram como passam a serem mais observadores de suas próprias aulas, de como passam a prestar atenção às perguntas dos alunos, a frearem sua reação de resposta imediata. Declaram que a reflexão sobre o processo de ensinar e educar como sua competência passou a fazer parte de seu trabalho e da forma de conduzir as suas aulas.

Esse processo dos colegas é semelhante ao meu. Como educador e professor tenho a certeza que carregarei a experiência resultante desse trabalho na minha prática como educador. Será praticamente impossível adentrar a uma sala de aula sem antes refletir que, o objetivo principal da escola é educar ensinar e formar.

Para finalizar, minha visão sobre a escola ampliou de sobremaneira. Além disso, posso afirmar que a reflexão se impregnou dentro de mim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995a. 190p.

ADORNO, Theodor W. Educação para quê? In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995b, p.139-154.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995c, p.119-139.

ADORNO, Theodor W. Televisão e formação. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995d, p.75-95.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. (1947). **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 223p.

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 119p.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246 p.

BATISTA, M. I. F. C. e S. Indústria cultural e ideologia: o primado da heteronomia na configuração das massas. In: PEDROSO, L. A. e BERTONI, L. M. (Orgs.). **Indústria cultural e educação**: reflexões críticas. Araraquara: JM, 2002. cap. 2, p.13-28.

BRASIL. **Decreto-Lei nº.9.394/96, de 21 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 de dezembro de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília : MEC/SEF, 1998. 156 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2012.

CAVALCANTI, Lana de S. **O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG, 1991.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. 192 p.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural**: uma introdução. Rio de Janeiro: FGV, 2010. 132p.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009. 120 p.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n.5, 1992.

FORQUIN, JEAN-CLAUDE. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208p.

GOODSON, IVOR F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995. 140p

GRUSCHKA, Andreas. Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Frankfurter Beitrage zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte n.5. Frankfurt/M: Johann Wolfgang Goethe-Universitaet, 2005.

GRUSCHKA, Andréas. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A. e VAZ, A. F. (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p.173-183.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2004. 107p.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta o que é esclarecimento. In: **Kant - Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010. 217 p.

LESANN, Janine. **Geografia no ensino fundamental I**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. 177 p.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SACRISTÁN, J. GIMENO. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

SAMPAIO, Fernando dos Santos e SILVA, Vagner Augusto da. **Para viver juntos**: geografia 8º ano ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2009. 240p.

SANTOMÉ, JURJO TORRES. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998. 275p.

TORSTEN, Pflugmacher. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: PUCCI, Bruno; DA COSTA, Belarmino César G. e DURÃO, Fábio A. (Orgs.). **Teoria crítica e crises**: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.135-157.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade**. Belo Horizonte: PUC Minas. Relatório de pesquisa (CNPq), 2009.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Desafios e perspectivas para a escola contemporânea na ótica da Teoria Crítica de Theodor Adorno: implicações para o professor. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. 818 p. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipec/livros/Livros_4.PDF. Acesso em: 12 de dezembro de 2012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Teoria Crítica e pesquisa empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro S.; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b. p.131-150.

Vilela, Rita Amélia. Dimensões da análise sociológica na Teoria Crítica: Theodor Adorno e a crítica à sociedade danificada e à educação. In: Oliveira; Abreu e Bezerra. Orgs. **Educação em tempos precários**: a formação entre o humano e o inumano. Belém. GEPFEE/UFPA. 2010c.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva”**: novas perspectivas na pesquisa qualitativa. Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Curitiba, Julho de 2011a.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Uma concepção de educação em Theodor Adorno. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém; ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. **Sociedade, subjetividade e educação**: perspectiva marxista e frankfurtiana. São Paulo: Alínea, 2011b. cap. 5, p. 95-109.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, Bruno; DA COSTA, Belarmino César G. e DURÃO, Fábio A. (Orgs.). **Teoria crítica e crises**: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.157-181.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Theodor Adorno: sobre educação e escola. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v.8, p.101-120, 2013a.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Evidências empíricas do empobrecimento da experiência formativa na sala de aula do ensino médio. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). **Estudos Curriculares: um debate contemporâneo**. Curitiba: CRV, 2013b, v.1, p.209-230.

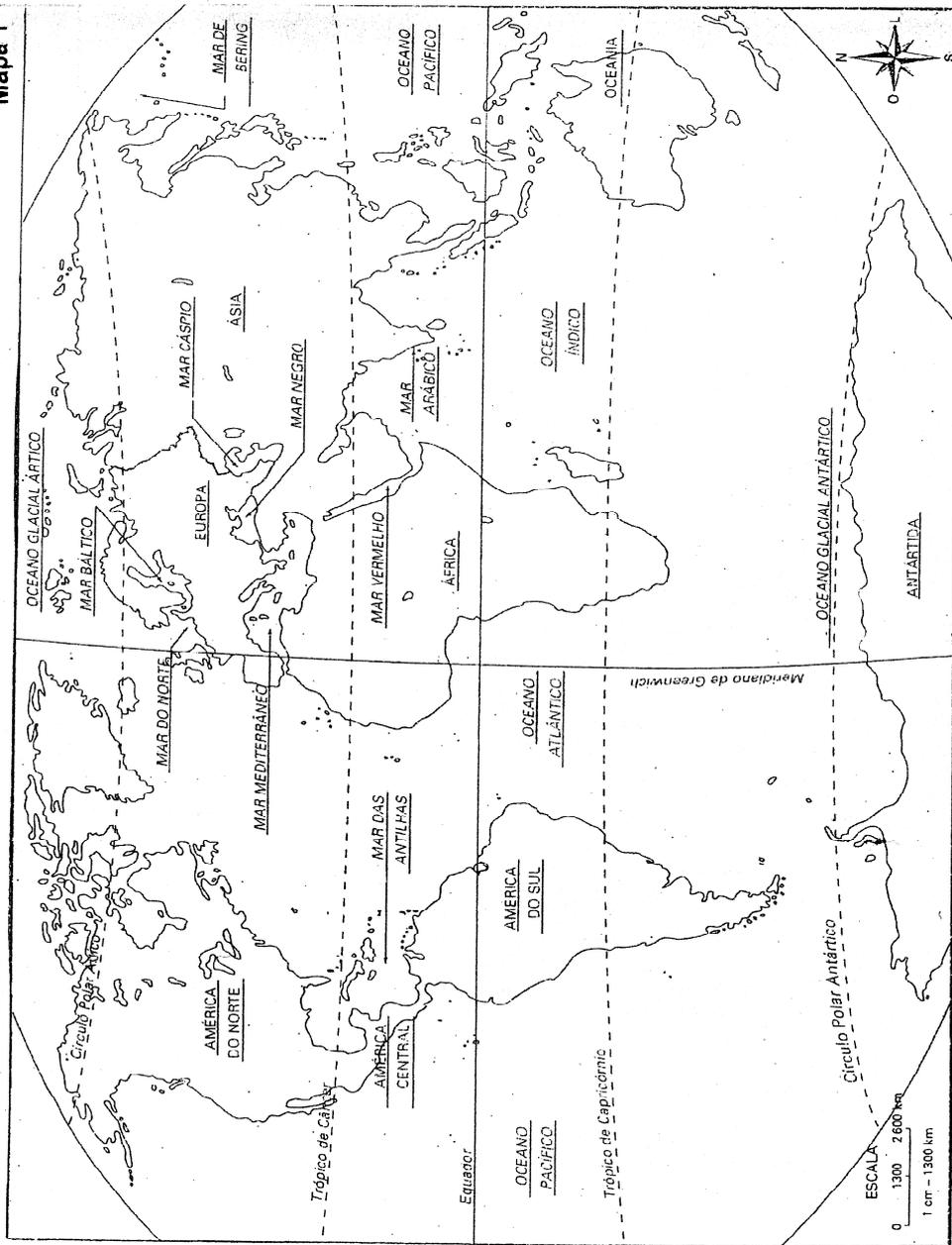
VILELA, Rita Amélia Teixeira. **O domínio dos mecanismos da Indústria Cultural na sala de aula e o bloqueio da experiência formativa** (Texto de circulação interna). 2014.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XXI, n.54, p.9-18, Ago. 2001.

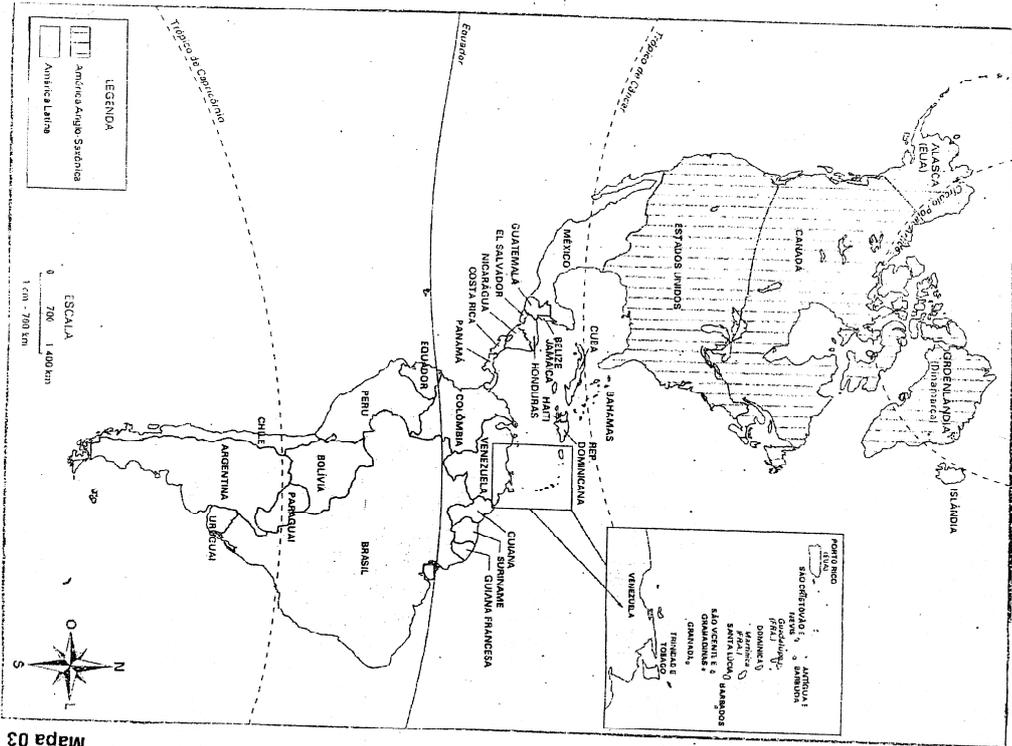
ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria Cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ANEXOS

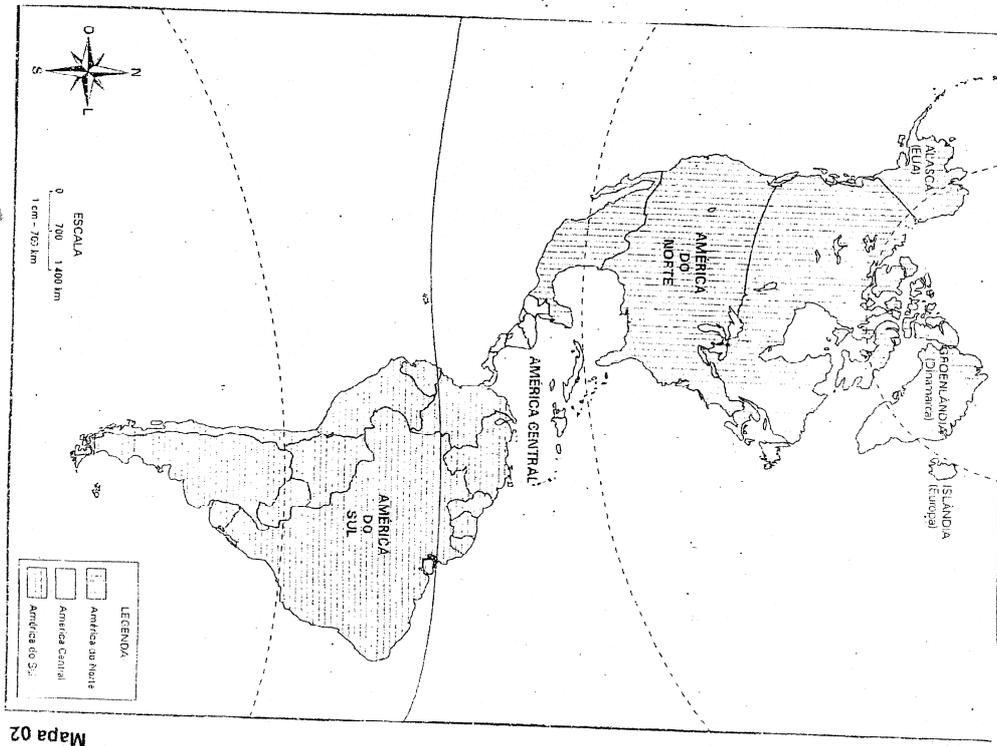
MAPA-MUNDI
Mapa 1



CONTINENTE AMERICANO: divisão histórico-cultural



CONTINENTE AMERICANO: divisão posição geográfica



Mapa 01

- a) Com um lápis de cor laranja, DESTAQUE os trópicos de Câncer e Capricórnio.
- b) Com um lápis de cor vermelha, DESTAQUE a linha do Equador.
- c) Com um lápis de cor amarela, DESTAQUE os círculos polares Ártico e Antártico.
- d) PINTE os seis continentes, utilizando cores distintas.
- e) CIRCULE, de azul, o nome do oceano que banha a porção ocidental do continente americano.
- f) CIRCULE, de roxo, o nome do oceano que banha a porção oriental do continente americano.

Mapa 02

- g) Com um lápis de cor laranja, DESTAQUE os trópicos de Câncer e Capricórnio.
- h) Com um lápis de cor vermelha, DESTAQUE a linha do Equador.
- i) Com um lápis de cor amarela, DESTAQUE o círculo polar Ártico.
- j) PINTE, de cores distintas, as Américas do Norte, Central e do Sul.
- k) Nas linhas abaixo, LISTE os nomes dos países que constituem as Américas do Norte e do Sul (Entre parênteses, escreva as capitais de cada um dos países citados).

América do Norte: _____

América do Sul: _____

Mapa 03

- l) Com um lápis de cor laranja, DESTAQUE os trópicos de Câncer e Capricórnio.
- m) Com um lápis de cor vermelha, DESTAQUE a linha do Equador.
- n) Com um lápis de cor amarela, DESTAQUE o círculo polar Ártico.
- o) PINTE, de cores distintas, as Américas Anglo-saxônica e a Latina.
- p) Nas linhas abaixo, LISTE os nomes dos países que constituem a América Anglo-saxônica.

América Anglo-saxônica: _____

Bom trabalho!!! 😊

Por outra globalização

Diversos movimentos surgiram em todo o mundo em razão das conseqüências negativas ocasionadas pela globalização, as quais atingiram todos os países, incluindo os desenvolvidos. Tais movimentos partem do princípio de que as multinacionais conquistaram tanto poder que estão moldando o mundo segundo seus interesses econômicos. Quando defendem seus interesses econômicos, os países desenvolvidos estão garantindo, sobretudo, espaço para a expansão das corporações multinacionais. Já os países subdesenvolvidos disputam seus investimentos, abrindo mercados para atrair a instalação de filiais desses conglomerados.

Os movimentos se tornaram mais conhecidos no final do século XX, quando a OMC organizou em Seattle (EUA) a Rodada do Milênio a fim de discutir as perspectivas do comércio internacional para o século XXI, com representantes do governo de 130 países. Diversas organizações da sociedade civil, como ONGs (Organizações não Governamentais), sindicatos, ambientalistas e estudantes, promoveram uma grande manifestação contra o evento, mas o protesto foi reprimido pela polícia. A partir de então, qualquer encontro da OMC ou dos países ricos virou ponto de encontro dos movimentos contrários aos rumos que o processo de globalização tem tomado.

Esses movimentos têm propostas e preocupações muito diferentes e até divergentes. Agrupam ambientalistas voltados para os grandes problemas ecológicos mundiais, reformistas que lutam por uma globalização mais humana, sindicalistas preocupados com direitos dos trabalhadores, nacionalistas que querem maior defesa do mercado nacional, minorias negras, indígenas que combatem a discriminação, o MST, que defende a reforma agrária, enfim, uma lista de grupos que se posicionam a favor de uma globalização solidária e não excludente.

O Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em 2001, marcou a presença do Brasil na luta por uma globalização mais justa, transformando-se no principal espaço de debates e encontro dos principais

movimentos. “Outro mundo é possível” transformou-se em seu *slogan* principal e caracterizou a primeira tentativa de discussão de propostas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da sociedade globalizada e para a elaboração de estratégias comuns que agrupem os diversos movimentos para contrabalançar a globalização do capital, que privilegia os interesses das grandes corporações multinacionais.

(extraído de: LUCCI, E. A. (et al). Território e Sociedade no mundo globalizado. 1ª ed. SP: saraiva, 2005)

Atividades

01 - Com base na leitura do texto, **ELABORE** 05 questões (pergunta e resposta).

Leia a charge abaixo.



02 - **QUE** situação é retratada nessa charge?

Bom trabalho!!! ☺